

"L'ESSENZIALE É INVISIBILE AGLI OCCHI"

Questo manuale è stato realizzato nell'ambito del
progetto Grundtvig

L'essenziale è invisibile agli occhi - INV - Project n°
527382-LLP-1-2012-1-IT-GRUNDTVIG-GMP

Manuale per gli operatori impegnati nella relazione educativa
con persone con sindrome di Down e altre disabilità intellettive gravi



L'essenziale è invisibile agli occhi: Modello Pedagogico

Manuale per gli operatori impegnati nella relazione educativa
con persone con sindrome di Down e altre disabilità intellettive gravi



Questo progetto è stato finanziato con il supporto della Commissione Europea. Gli autori sono i soli responsabili di questa pubblicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.

SOMMARIO

Premessa	3
Introduzione	4
1. Contestualizzazione. Le ragioni del Modello Pedagogico.....	4
1.1 Il burn out degli operatori	5
1.2 Le risposte delle attività di aggiornamento e formazione	6
1.3 La visione della persona disabile grave	7
1.4 La concezione della “cura” e dell’intervento	8
1.5 La necessità di ripensare concezioni e modelli	9
2. L’essenziale è invisibile agli occhi: il Modello Pedagogico	10
2.1 La relazione educativa	12
2.2 I destinatari del Modello Pedagogico	14
2.3 Le caratteristiche del Modello	15
2.4 Le regole del Modello: gli assiomi della Relazione Educativa	18
A. Primo assioma	19
B. Secondo assioma.....	23
C. Terzo assioma.....	24
D. Quarto assioma	25
E. Quinto assioma	28
F. Sesto assioma.....	28
3. La struttura del Modello e le Fasi operative.....	30
3.1 La struttura del Modello	30
3.2 Le Fasi Operative	31

4. Lo strumento principale del Modello e dell’azione educativa: l’operatore	46
1° Protocollo di auto-osservazione	49
2° Protocollo di auto-osservazione	52
Parte 1: registrazione di momenti di particolare intensità emotiva	52
Parte 2: analisi delle emozioni nell’ambito della relazione educativa ..	55
5. L’applicazione del modello pedagogico all’interno dei servizi.....	57
Il lavoro di équipe	60
Il diario di bordo.....	60
Il Protocollo di Registrazione delle Riunioni di équipe	61
La supervisione metodologica	62
La formazione	62



PREMESSA

(Anna Contardi)

Negli ultimi anni il numero delle persone adulte con sindrome di Down e altre disabilità intellettive in Europa è molto aumentato e ha sollecitato risposte nuove e adeguate da parte dei servizi.

Se alcuni di essi entrano nel mondo degli adulti esprimendo al meglio la propria autonomia possibile e inserendosi anche nel mondo del lavoro, altri chiedono la presenza di servizi occupazionali, assistenziali e residenziali che possano accogliere la loro realtà di persone semplici con forti bisogni assistenziali e basso livello di autonomia.

Gli operatori che lavorano in questi servizi dove la relazione è fortemente influenzata dalla quotidianità e da una idea dell'assistenza che non sempre valorizza nella sua complessità tale ruolo, soffrono spesso di solitudine, cadono nella routine e sono oggetti di una formazione più incentrata su tecniche che sulla relazione.

Da queste considerazioni è nato questo progetto che, da una parte si rivolge agli operatori che lavorano con persone disabili in condizione di gravità per migliorare la qualità del loro agire, pensare e sentire, dall'altra si riferisce alle persone con

disabilità ridando loro identità e dignità di persone all'interno di rapporti di reciprocità dove non vengono più visti solo come oggetti di assistenza, ma come soggetti in una relazione.

Troppo spesso nel mondo dei servizi la parola "emozione" viene associata solo a "vocazione", "bontà d'animo", "disponibilità", quasi che le "buone emozioni" prendessero il posto della professionalità. Ma se l'educazione come dice A. Canevaro è "un costante lavoro di negoziazione tra interiorità ed exteriorità", un buon educatore sa che la consapevolezza del proprio sentire è invece parte della propria professione.

Questo manuale propone un percorso di riflessione e alcuni strumenti di lavoro per accompagnare gli educatori in questo percorso nella consapevolezza che "l'essenziale è invisibile agli occhi".

**"L'ESSENZIALE È
INVISIBILE AGLI OCCHI"**

INTRODUZIONE

Il progetto “L’essenziale è invisibile agli occhi” (INV) è stato finanziato dalla Commissione Europea, nell’ambito del Programma di Apprendimento Permanente (LLP) – Programma settoriale Grundtvig per l’Educazione degli Adulti e promosso dall’Associazione Italiana Persone Down

Questa iniziativa è nata in seguito ad anni di esperienza di tanti operatori impegnati con le persone Down in situazione di gravità, con maggiori problemi di autonomia nella vita quotidiana.

L’idea principale si basa sul fatto che il rapporto che si instaura tra l’operatore e la persona con disabilità deve essere considerato quale relazione educativa, con fasi, caratteristiche e rischi peculiari.

Il progetto, che è iniziato nel mese di Novembre 2012 e si è concluso nel Gennaio 2015, ha visto la partecipazione di due Fondazioni per la Sindrome di Down: Down Alapitvany (Ungheria) e Fundació Catalana Sindrome de Down (Spagna) nonché un Istituto di formazione spagnolo, Instituto de Formacion Integral, oltre all’Associazione Italiana Persone Down, leader del progetto.

Il modello, impostato a partire dalle esperienze degli operatori, condivise nell’ambito di focus group nazionali, è stato proposto con specifiche attività di formazione e testato da circa 60 operatori dei tre Paesi partner, appartenenti a circa 10 istituzioni impegnate nel settore.

Il presente manuale è frutto quindi della elaborazione da parte delle organizzazioni partner ma anche dai commenti e suggerimenti degli operatori partecipanti alla sperimentazione sul campo del modello pedagogico e dei suoi strumenti.

Per “esplorare” una versione approfondita del progetto, dare un’occhiata ai messaggi e alle impressioni di chi ha già “fatto esperienza” del modello, nonché trovare tutti gli strumenti proposti (tra i quali i video, da usare per la formazione), in quattro lingue (Inglese, Italiano, Spagnolo e Ungherese), si rimanda al sito web (<http://invllp.eu/inv/>).

1. CONTESTUALIZZAZIONE. LE RAGIONI DEL MODELLO PEDAGOGICO

La strategia europea sulla disabilità punta a migliorare l’inclusione sociale, il benessere e il pieno esercizio dei diritti

delle persone disabili attraverso un'azione complementare a livello europeo e nazionale¹.

Essa si basa sulla **Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità** del 2006 e sulla **Carta Europea dei Diritti Fondamentali**.

APPROFONDIMENTO

La Convenzione mira a garantire che le persone con disabilità godano di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali, tra cui: diritto alla **vita indipendente** e all'**inclusione sociale**; all'**istruzione**, alla **formazione** e al **lavoro**; al movimento; alla **riabilitazione**; alla creazione di una famiglia e alla riproduzione sessuale; alla piena realizzazione del potenziale fisico, mentale, sociale e professionale; ad **adeguati livelli di vita**.

United Nations, "Universal Declaration of Human Rights", 1948
(www.ohchr.org)

Si rileva tuttavia che, nonostante le nuove sensibilità e i cambiamenti sociali degli ultimi decenni, persistono nei confronti delle persone con disabilità modelli culturali di riferimento non più adeguati e comportamenti arretrati. Ad esempio, è ancora molto presente un pensiero legato al recupero funzionale della persona in rapporto alla sua "capacità

¹ «Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere» COM(2010) 636

produttiva", sulla base di una concezione della "competenza" coincidente con la capacità di prestazione. Tutto ciò non permette di puntare allo sviluppo delle autonomie della persona per ridurre al minimo la dipendenza e l'asimmetria sociale.

Inoltre, le analisi e le riflessioni fatte in questi anni, sia sulla formazione degli operatori sociali che si occupano di educazione e cura sia sulle attività che si realizzano nei servizi socio-educativi rivolti alle persone con disabilità intellettive gravi, hanno rilevato alcuni importanti punti critici, di seguito descritti.

1.1 IL BURN OUT DEGLI OPERATORI

L'operatore è impegnato in un lavoro coinvolgente che tocca l'emotività, gli aspetti più profondi della persona e che spesso lo mette a contatto con la sofferenza. Egli deve lavorare non solo con la sua intelligenza, ma anche con l'intuizione e la sensibilità, non solo con la mente ma anche con il corpo: l'esposizione è totale e l'inevitabile logoramento diventa fonte di frustrazioni e di delusione per i "successi" non ottenuti, per i risultati che sembrano sempre non consolidati.

Con il tempo si evidenzia non tanto quello che si riesce a fare bensì ciò che non si riesce. Ciò determina un senso di

impotenza e di inutilità; nascono, per difesa, demotivazione, conflitto con l'organizzazione, attribuzione dell'impotenza alla disabilità: in sintesi, burn out.

APPROFONDIMENTO

Progressiva perdita di idealismo, energia e scopi, vissuta da operatori sociali – professionali e non – come risultato delle condizioni di lavoro (J.

Edelwich, A. Brodsky "Burn out", Human Sciences, 1980

- *Condizione di esaurimento fisico ed emotivo riscontrata tra gli operatori impegnati in professioni di aiuto, determinata dalla tensione emotiva cronica creata dal contatto e dall'impegno continui ed intensi con le persone, i loro problemi e le loro sofferenze*

H. Freudenberger, G. Richelson "Burn out: the high cost of high achievement", Bantam Books, 1980

- *Si tratta di una sindrome da esaurimento emozionale, di spersonalizzazione, di riduzione delle capacità personali che può presentarsi in soggetti che per professione si occupano della gente, come reazione alla tensione emozionale cronica creata dal contatto continuo con altri esseri umani, in particolare quando essi hanno problemi o motivi di sofferenza*

C. Maslach, S. Jackson "Maslach Burnout Inventory", 1981

- *Una ritirata psicologica dal lavoro in risposta all'eccesso di stress ed insoddisfazione*

C. Cherniss "Staff Burnout: job stress in the Human Services", 1980

Come noto, la sindrome del burn out non rappresenta soltanto un problema del singolo ma può propagarsi con effetto di "contagio" al resto dell'équipe e può influenzare anche le persone che usufruiscono del servizio; essa è infatti causa del cosiddetto "**danno relazionale**" che può arrivare ad intaccare l'intero servizio.

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Condividete le definizioni sopra riportate? Vi siete mai trovati / vi trovate in una situazione simile? E i vostri colleghi? Il vostro servizio ha sofferto / soffre delle conseguenze di questo disagio? La relazione con le persone che afferiscono al servizio ne è stata / ne è negativamente influenzata? In che modo?

1.2 LE RISPOSTE DELLE ATTIVITÀ DI AGGIORNAMENTO E FORMAZIONE

Le organizzazioni cercano di riparare i danni provocati dal burn out mediante interventi di formazione del personale dei servizi. I contenuti generalmente offerti -ma anche richiesti dagli operatori stessi -sono:

- 1) La trasmissione di tecniche e di metodologie di intervento;

- 2) L'Altro da educare, con le sue specificità psicofisiche, i suoi processi cognitivi, il suo contesto di riferimento.

L'Operatore rischia di rimanere invisibile, quando al contrario appare sempre più necessario concentrare l'attenzione sul vissuto quotidiano dell'operatore, sulla sua traiettoria biografica e professionale, sulle motivazioni che lo hanno spinto a questo lavoro e su quelle che lo sostengono in itinere nonché sulla relazione di aiuto.

La formazione e l'aggiornamento continuano a ruotare intorno all'insegnamento e all'apprendimento di tecniche riguardanti il **saper fare** nei confronti della persona con disabilità, per avere "la ricetta" sul come agire con una persona che non parla, che sembra non ascoltare, che ignora l'altro o lo aggredisce. Ma il problema non riguarda soltanto le tecniche e non esistono "ricette": le tecniche da sole non possono risolvere in quanto esse vanno sempre rielaborate, contestualizzate e personalizzate: ovvero **devono essere congrue con il servizio e con l'attività e devono essere rese "efficaci" nel rapporto con quella specifica persona (e non "per i disabili")**. Accade però che più ci si rende conto che le tecniche non sono la soluzione, più si cercano tecniche la cui scarsa efficacia alimenta un circolo vizioso: "se questa tecnica non risolve, occorre apprendere un'altra".

1.3 LA VISIONE DELLA PERSONA DISABILE GRAVE

La disabilità continua ad essere oggetto di stereotipi. Poiché è diversa dalla norma, la persona disabile è vista come a-normale e quindi esclusa dal contesto sociale, intrappolata attraverso le categorie di dipendenza, normalizzazione e abilismo.

L'**abilismo** costituisce un insieme di rappresentazioni / credenze / immagini / miti che producono un'idea di sé e del corpo come perfetti: in questo quadro, la persona disabile viene ritenuta non abile a svolgere un'attività considerata normale per un essere umano.

APPROFONDIMENTO

"Dalla norma abilista consegue un dispositivo di gestione sociale delle differenze che tende alla gerarchizzazione e alla esclusione delle più difficili e improduttive. L'ideologia abilista produce almeno un paio di stereotipi: la figura del disabile come bambino e la figura del supercrip (superstorpio): in base a questa figura, le persone con disabilità sono spesso viste come supereroi e ammirati per il loro coraggio e determinazione".

G. Vadalà, "Il DNA della disabilità: Dipendenza, Normalizzazione, Abilismo come categorie disabilitanti" in Italian Journal of Disability Studies – Rivista Italiana di Studi sulla disabilità, 2011

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Sei a conoscenza di qualche testo che approfondisca questi concetti nella letteratura del tuo paese? Questi testi esprimono una visione simile a quella riportata oppure no?

Queste rappresentazioni impediscono la costruzione di relazioni empatiche con le persone disabili consolidando la loro esclusione e rafforzando l'ingiustizia sociale. Tutto questo è tanto più vero nel caso delle persone con Sindrome di Down (SD) o con altri tipi di disabilità intellettive, con importanti problematiche cognitive e comportamentali tali da essere definite come “gravi”.

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Quali rappresentazioni sociali delle persone disabili considerate più frequenti nel vostro territorio?

- Il Bambino (che non sarà mai possibile considerare come un adulto),
- Il Superstorpio (coraggioso, determinato),
- l'Infelice,
- L'Angelo (senza bisogni sessuali)

Nel corso dei Focus Group che i partner hanno attivato nell'ambito di un laboratorio propedeutico alla elaborazione del modello e che ha visti coinvolti gli operatori dei servizi dei diversi paesi partecipanti al progetto, molti operatori hanno riferito delle loro difficoltà nell'affrontare la tematica della

sessualità nel lavoro con le persone in condizioni di gravità. Hanno inoltre espresso l'esigenza di percorsi formativi che forniscano loro gli strumenti per affrontare questa tematica all'interno del servizio. Condividete questa esigenza? Ritenete che la difficoltà ad affrontare la tematica possa derivare almeno in parte dalla vostra rappresentazione sociale della persona disabile? Vostra, del servizio, del contesto sociale in cui il servizio è inserito.

SUGGERIMENTI DAL PROGETTO INV

Nel corso dei Focus Group si è cercato di capire se i partecipanti avessero una visione comune circa le persone con disabilità intellettive gravi. Come premessa, i partecipanti hanno sottolineato che una persona con disabilità grave è una persona come qualunque altra e che dovrebbe realizzarsi pienamente ed avere gli stessi diritti degli altri. La definizione sintetica che è emersa dai FG è la seguente: *La persona con SD in condizione di gravità è una persona che necessita di cure e supporto permanente per la sua vita quotidiana e non possiede le competenze di base necessarie per gestire autonomamente le sue relazioni personali.*

“Define the essential”, Report on the results of Focus Groups

1.4 LA CONCEZIONE DELLA “CURA” E DELL’INTERVENTO

In molti servizi rivolti alle persone con disabilità intellettive gravi, la dimensione della “cura” è intesa spesso come l'insieme delle tecniche di accudimento materiale: lavare, vestire,

alimentare etc. Elementi che, pur connotandosi come aspetti importanti, non rappresentano l'**essenziale** e non permettono di farsi carico dell'altro come persona che va oltre la propria condizione di gravità e che ha - ma non sempre riesce ad esprimere -bisogni esistenziali di riconoscimento e di relazione. Tali bisogni rimangono generalmente "oscurati" dalle più immediatamente evidenti caratteristiche della sindrome e dai bisogni materiali che essa pone. Il pericolo di questo comportamento è soprattutto nel rafforzamento dell'idea inconsapevole che la dimensione esistenziale, spirituale, volitiva dell'altro in difficoltà non esista

Spesso l'operatore sociale è intrappolato dal **fare sostituendosi all'altro**: per dare compimento alla sua azione, **per indurre l'altro a capire ed imitare**. Condizionato da quello che non c'è o che non funziona bene, egli si pone come modello a cui l'altro deve tendere, riducendo così la persona ad una sola dimensione: quella della patologia. Questa "**pedagogia del modello**", ancora molto diffusa, si colloca dentro una visione che considera la "normalità" e la "disabilità" come caratteristiche tipiche e stabili di una persona e non come fatti relazionali in un equilibrio instabile dove sono i contesti che di volta in volta le definiscono.

1.5 LA NECESSITÀ DI RIPENSARE CONCEZIONI E MODELLI

Ogni individuo costruisce un modello di sé che nasce in interazione con la società; le trasformazioni sociali degli ultimi decenni hanno mutato anche i riferimenti culturali di ciascuno, i bisogni, il concetto di inclusione sociale.

Nelle nostre società è sempre più presente una sensibilità rivolta al senso di cittadinanza intesa come diritto e dovere di appartenenza ad una precisa comunità locale, nazionale, europea, planetaria.

Anche i servizi rivolti a persone con disabilità intellettive gravi devono essere messi in sintonia con questa crescente sensibilità; in caso contrario, essi stessi rischiano di contribuire a definire le persone a cui si rivolgono unicamente come utenti passivi e non come cittadini con diritti.

Appare necessario definire nuovi modelli pedagogici rispetto ai quali orientare processi educativi più adeguati, per rispondere in maniera idonea alle nuove domande che vengono poste all'intervento nei servizi educativi, ed ancor più nei servizi rivolti a persone con disabilità in condizione di gravità.

Occorre che gli operatori impegnati in questi servizi siano in grado di cogliere la **dimensione di cittadinanza** che

appartiene a ciascuna persona e quindi anche alle persone con problematiche gravi.

Occorre che comincino a **pensare oltre il sintomo e oltre la patologia e a vedere la persona.**

Sono questi gli scopi del Modello Pedagogico “L'essenziale è invisibile agli occhi”.

2. L'ESSENZIALE È INVISIBILE AGLI OCCHI: IL MODELLO PEDAGOGICO

Fa' attenzione a come interpreti il mondo, perché il mondo è come tu lo interpreti

Erich Heller

Il Modello Pedagogico illustrato nel presente manuale intende sviluppare una diversa concezione del lavoro e della relazione con le persone con Sindrome di Down (SD) e altre disabilità intellettive gravi; una concezione che assuma come elemento centrale non più la disabilità bensì la dignità di ciascun essere umano, così come proclamato nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo.

“Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti ...” (art. 1)

“Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna ...” (art. 2)

“Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà e alla sicurezza della propria persona” (art. 3)

United Nations, “Universal Declaration of Human Rights”, 1948
(www.ohchr.org)

Il Modello persegue tale obiettivo:

- assumendo l'**educazione** come fattore imprescindibile per la costruzione di percorsi di autonomia, di capacità progettuale e di diritto di cittadinanza di ogni persona,
- rivolgendosi agli operatori in quanto strumenti fondamentali dei percorsi di crescita delle persone con disabilità, nell'intento di fornire loro stimoli e strumenti per la riflessione - individuale e collettiva - e un cambiamento di prospettiva (relativamente alla propria visione della persona con SD grave, del servizio e degli obiettivi, del proprio lavoro),
- ponendo l'accento sulla centralità della relazione educativa tra la persona con disabilità e l'operatore.

APPROFONDIMENTO

IL CONCETTO DI EDUCAZIONE

L'educazione è l'insieme delle cure e delle attività volte a **stimolare e orientare i processi di crescita, di integrazione sociale e di trasmissione culturale** mediante i quali gli individui - all'interno di specifiche situazioni storiche, ambientali, familiari e genetiche – formano e sviluppano tutti gli aspetti della loro personalità: fisici, intellettuali, affettivi, del carattere ...

... *"in un processo di sviluppo, di equilibratura maturativa tra la sfera individuale e quella sociale della personalità"*

A. Curatola, "L'approccio terapeutico ed educativo alla disabilità relazionale"

L'analisi etimologica del termine educare mostra due possibili origini che possono apparire opposte: l'una (dal latino) come derivazione di *ex ducere* ossia "condurre fuori dall'interno", "tirare fuori" è l'azione maieutica di cui insegnava Socrate, vuol dire far crescere, **promuovere**; l'altra (dal greco) come forma intensiva del verbo *edere* che vuol dire "alimentare", introdurre

e quindi **trasmettere** e comporta il passaggio dal fuori al dentro².

Per riflettere sul concetto di educazione occorre mantenere entrambe le derivazioni etimologiche, in quanto l'educazione è un processo complesso ed ogni semplificazione e/o riduzione all'unità renderebbe la sua comprensione eccessivamente limitata e pertanto incompleta.

In questa luce, l'educazione si configura come:

"un costante lavoro di negoziazione tra interiorità ed exteriorità, fra la promozione dell'endogeno e l'organizzazione dell'esogeno"

A. Canevaro – J. Goudreau, "L'educazione degli handicappati", 1998

"Lo scopo dell'educazione non è quello di dare alla persona una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma può "sviluppare in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità che lo possa orientare per tutta la vita"

E. Morin, 2000

²M. Veronesi, "L'Operatore sociale nei processi relazionali", 2000. G. Pampanini, "Verso una teoria dell'agire educativo", 1995

2.1 LA RELAZIONE EDUCATIVA

Dimensione fondamentale dell'educazione è quella relazionale. Il processo educativo non può infatti sussistere se non attraverso rapporti interpersonali e processi comunicativi. Ma non solo: i processi educativi e i risultati che essi ottengono (contenuti, comportamenti, capacità) sono storicamente e socialmente determinati e – a loro volta – determinano cambiamenti.

La relazione è un processo attraverso il quale le persone si influenzano reciprocamente utilizzando scambi di parole, pensieri, azioni, sentimenti, reazioni, segni ecc. Esse sono un luogo della mente di ciascuno e, in quanto tali, rappresentano un punto di vista che si spaccia per realtà concreta e verità; questa parzialità è essenziale in quanto è l'esperienza di ciascuno (ovviamente soggettiva) che rende poi possibile sapere, pensare, capire.

APPROFONDIMENTO

Bateson si chiede: *"Esiste una linea ... così che si possa dire che 'dentro' la linea o l'interfaccia ci sono 'io' e 'fuori' c'è l'ambiente o qualche altra persona? (...) La mente non contiene cose ... ma solo idee, informazioni sulle "cose". (...) Analogamente, la mente non contiene né tempo né spazio,*

ma solo idee di 'tempo' e di 'spazio'. "Imparare i contesti della vita è una questione che deve essere discussa, non all'interno, ma per una questione di relazione esterna tra due creature. E il rapporto è sempre un prodotto della descrizione doppia"

G. Bateson, "Mente e Natura – Una unità necessaria", 1979



La relazione è un fondamentale elemento esperienziale in costante rielaborazione e mutazione, in quanto è funzione della confluenza tra storia personale, contesto ambientale, sentimenti, aspirazioni, necessità ecc. L'esperienza così intesa crea la possibilità di realizzare continui cambiamenti di

prospettiva, di presupposti, di modifica di se stesso a cui l'educatore / operatore sociale non può rinunciare³.

Quello che accade all'interno dei servizi, le analisi delle équipes, le riflessioni degli operatori, i vissuti degli ospiti rappresentano un continuum tenuto vivo dal reciproco scambio, ossia dalla relazione che si riproduce ininterrottamente. Quanto quello che osserviamo dell'altro sta dentro di noi? Quanto "rimproveriamo all'altro quello che non riusciamo a correggere in noi"? Il Modello si propone come uno strumento per definire i confini, permettere la lettura delle mappe mentali di ciascuno e per consentire il confronto di queste singole mappe e la definizione "oggettiva", cioè fuori da ciascuno. Questa operazione di decodifica e "cucitura" delle informazioni rende le informazioni stesse (mappe mentali) scambiabili, confrontabili.

La relazione è efficacemente descritta dalla coppia/parola "io-tu", che fonda il mondo della relazione stessa⁴.

APPROFONDIMENTO

"La relazione è l'incontro tra due persone intese come sistemi agenti, significanti e osservanti, che attraverso il feedback si modificano a vicenda. Appare allora importante comprendere che alcuni elementi quali l'empatia

³M. Veronesi, "La relazione. Manuale di buona prassi"

⁴M. Buber, "Il principio dialogico", 1993

e la comprensione sono punti di vista individuali e devono essere esplicitati e ricondotti alla condivisione. Riproponiamo qui il termine dialogo come logos fatto a due, entro uno spazio/tempo che possiede i significati costruiti insieme attraverso la relazione".

M. Veronesi, "L'Operatore sociale nei processi relazionali", 2000

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Ci sembra molto appropriato ed interessante prendere a prestito la seguente riflessione, che riportiamo integralmente e che riproponiamo agli operatori:

"Noi riconosciamo l'essere persona in una persona se riconosciamo in questa persona la possibilità di avere con noi una relazione dinamica nel tempo, ovvero una dinamicità relazionale costruita attraverso modalità auto rappresentative nostre e di questa persona, costruita attraverso domande, risposte e interazioni, lungo un certo arco temporale. Ora, possiamo dire che il nostro sguardo riconosce facilmente questa possibilità relazionale quando è di fronte a una persona con disabilità intellettiva?"

S. Onnis, "Le politiche e l'attuale discorso sulla disabilità producono stigma sociale? Analisi di un paradosso attraverso una ricerca etnografica a Roma, Italia" in Italian Journal of Disability.
Rivista Italiana di Studi sulla disabilità

Proviamo a rispondere a questa domanda lanciando uno sguardo sincero in noi stessi, sapendo che nessuno ci giudica e che riconoscere i nostri limiti è il primo passo per cercare soluzioni o quantomeno per modificare la nostra prospettiva.

La differenza tra una semplice relazione tra persone e una relazione educativa è data dall'**intenzionalità dell'agire educativo** messo in atto dall'educatore/operatore per raggiungere precisi obiettivi di sviluppo (cognitivo, relazionale, emotivo, affettivo ...).

2.2 I DESTINATARI DEL MODELLO PEDAGOGICO

Il Modello si rivolge agli operatori che lavorano presso un servizio specificamente rivolto a persone disabili gravi, **gestiscono relazioni significative** con queste persone, ne costituiscono **punto di riferimento** e sono **responsabili** – nell'ambito del loro ruolo - **del progetto individuale**.

Con il termine “**servizio**” si fa qui riferimento a tipologie diverse tra loro (comunità residenziali, case famiglia, centri diurni, assistenza domiciliare, corsi per l'autonomia) rivolte in modo specifico alle persone con SD o con altri tipi di disabilità intellettive, in condizioni di gravità.

Il Modello è stato elaborato per consentire agli operatori di:

- a) **Elaborare e organizzare il proprio sapere:** apprendere ad apprendere dalla relazione e dall'esperienza;
- b) **Progettare l'agire educativo**, partendo dall'esperienza e inserendolo nel contesto specifico, sviluppando dunque sia il pensiero progettuale (proiettato su tempi medio-lunghi) sia

quello operativo (proiettato nel qui ed ora); in questo modo ciascun operatore può riflettere consapevolmente sul proprio ruolo di costruttore sociale, promuovendo forme di emancipazione per se stesso e per gli altri;

- c) **Ridefinire il concetto di cura** come parte di una relazione integrante in grado di instaurare un rapporto di reciprocità finalizzata allo sviluppo e alla crescita di entrambi i soggetti.

SUGGERIMENTI DAL PROGETTO INV

Nel corso dei Focus Group i partecipanti hanno definito il concetto di cura. Prendersi cura e prestare assistenza fisica sono entrambi presenti in tutti i tipi di servizi, indipendentemente dal livello di disabilità. Prestare assistenza (per quanto riguarda l'immagine personale, igiene, abbigliamento, ecc) è importante al fine di prevenire l'esclusione nei gruppi di appartenenza e l'isolamento.

Prestare assistenza implica:

- sostituirsi alla persona,
- allontanarsi dall'obiettivo che si vuole perseguire (in questo caso si intende dall'obiettivo più propriamente educativo),
- scarsa partecipazione,
- maggiore è il livello di gravità maggiore è il bisogno di assistenza.

Prendersi cura implica:

- parlare con la persona,
- essere in grado di osservare e rilevare i bisogni della persona,

- saper valutare la persona,
- Fare in modo che lui / lei possa crescere.

Entrambe le dimensioni sono sovrapposte nelle organizzazioni.

Prendersi cura include anche prestare assistenza, ma è un rapporto più partecipato, implica accompagnare, osservare e rilevare le esigenze della persona, è più focalizzato sulla persona, in modo che questa possa sviluppare le proprie risorse personali. È necessario un lavoro di squadra da parte di tutti gli operatori che lavorano in entrambe le dimensioni e occorre adattare l'intervento ad ogni persona.

"Define the essential", Report on the results of Focus Groups

Come evidenziato anche dal Report relativo ai Focus Group, gli operatori che lavorano con la disabilità grave hanno professionalità differenti, diverse qualifiche e diversi background culturali: assistenti di base, infermieri, psicologi, pedagogisti, formatori, educatori, operatori sociali, assistenti sociali.

A seconda del mandato e della tipologia del servizio, possono lavorare in un rapporto uno a uno (ad es. nel caso di un servizio di assistenza domiciliare) oppure all'interno di équipe mono-professionali o ancora con équipe multidisciplinari, con diversi ruoli e diverse funzioni. Nel testo si fa riferimento all'**operatore** in senso generale.

2.3 LE CARATTERISTICHE DEL MODELLO

Il Modello si basa su due categorie: quella dell'Intenzionalità e quella dell'Altruità.

a) La **categoria dell'intenzionalità**.

Il rapporto tra l'operatore e la persona disabile grave è fortemente asimmetrico, soprattutto all'inizio. Ciò determina il confluire di emozioni, desideri, risorse e competenze che riguardano entrambi in un processo dinamico. Affinché questo processo sia evolutivo, cioè possa **determinare il cambiamento e lo sviluppo**, occorre che l'operatore sappia attivare la categoria dell'intenzionalità nell'agire educativo, intesa come intento conoscitivo, volontà trasformativa e migliorativa, consapevolezza e capacità di interpretare e costruire, in grado di permettere un nuovo modo di vedere le cose, una nuova comprensione del sé, una maggiore coscienza dei propri condizionamenti interni ed esterni che rischiano, se non riconosciuti e governati, di condizionare l'azione e la relazione.

In sintesi, la categoria della intenzionalità riguarda:

- La **consapevolezza dell'atto educativo**, ovvero la consapevolezza da parte dell'operatore rispetto alle

iniziative, attività e cure che stimolano e orientano il processo: Il non fare - almeno in ambito educativo - è un'illusione;

- La consapevolezza relativa alla **persona operatore**. Lo strumento principale del lavoro educativo è l'operatore stesso, il quale per questo deve conoscersi, sapere chi è, che cosa vuole, quali sono le sue paure, i suoi paradigmi, i suoi valori di riferimento; egli deve saper valutare i suoi limiti e le sue motivazioni, **deve saper lavorare con le proprie emozioni**.

b) La **categoria di altruità o alterità**

Si attiva con il primo incontro e richiama la capacità di comprendere l'altro nella reciprocità⁵.

L'Alterità spesso spaventa in quanto viene identificata con l'estraneità, che sorge dal confronto con le caratteristiche di differenza (difficoltà, comportamenti, etc.); a causa di ciò, possono determinarsi rigidità schematiche, azioni routinarie e la **perdita del possibile orizzonte verso cui l'altro può tendere**⁶.

⁵A. Canevaro, "La formazione dell'educatore professionale", NIS, 1991

⁶M. Veronesi, "L'Operatore sociale nei processi relazionali", ARIS, 2000

Il passo che qui proponiamo, al contrario, ben richiama il valore della categoria dell'alterità:

APPROFONDIMENTO

"Proprio l'alterità prende possesso della mia responsabilità e non richiede più alcuna appropriazione. Eppure questo oggetto ben lontano dalla "perfezione", del tutto contingente, percepito proprio nella sua transitorietà, indigenza e insicurezza, deve avere la forza di indurmi, grazie alla semplice esistenza (e non per le sue qualità particolari) a mettere a disposizione la mia persona, libero da ogni desiderio di appropriazione".

H. Jonas, "Il principio di responsabilità",

Partendo dall'assunzione di responsabilità l'operatore potrà riflettere e costruire **tramite la cura** (prendersi cura, avere cura di) la relazione etica che lo unisce all'Altro, il quale mantiene la propria differenza⁷.

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Nel corso dell'itinerario formativo è stata proposta l'esercitazione "Come mi sento nella relazione". I formatori hanno predisposto su fogli 3 emoticon rappresentanti i possibili stati d'animo: allegro/sereno; serio; triste; hanno poi invitato i partecipanti a scegliere l'immagine che meglio rappresentava il loro

⁷E. Levinas, "Totalità e Infinito", 2001

stato d'animo e a spiegarne il motivo. Tale esercitazione può essere periodicamente effettuata in équipe oppure condotta come riflessione individuale, al fine di acquisire consapevolezza dei propri stati d'animo.



L'assunzione di responsabilità e la costruzione della relazione etica si contrappongono alla "pedagogia del modello" citata al paragrafo 1.3 ed esigono al contrario una **"Pedagogia dell'occasione"**, dove ciascun operatore si configura come a disposizione della persona nel momento in cui questa decide di coglierla. Essa implica un processo educativo inteso come costruzione di spazi che attraverso il dialogo costruito insieme permettano il realizzarsi di potenzialità e risorse possedute e non il semplice insegnamento dei modi.

Il Modello dunque non intende consigliare o prescrivere di intraprendere particolari attività, ma di lavorare – nell'ambito del quotidiano e delle normali attività previste dal servizio (assistenza personale, gruppi di lavoro, cura degli spazi in cui il servizio si svolge, attività formativa,

laboratorio, etc.) – in modo specifico sugli obiettivi della relazione educativa così come più avanti esplicitati.

Altra caratteristica importante del Modello è infatti la **quotidianità**, ovvero la dimensione in cui gli operatori e le persone cui i servizi sono rivolti sono immersi, dentro cui agiscono e reagiscono. Per questa sua "naturalità ed ovvietà" è la dimensione con cui l'operatore fa più fatica a confrontarsi; la comprensione dei meccanismi che la sostengono non è immediatamente visibile in quanto viene nascosta dalla routine. La quotidianità ha, nella sua natura, l'essere ripetitiva, uguale a se stessa e questo, se da un lato consente di fornire rassicuranti elementi organizzativi e di riconoscimento, dall'altro può creare un freno al cambiamento, alla crescita, alla comprensione delle possibilità e delle potenzialità che l'altro comunque possiede. Emerge la necessità di un pensiero progettuale che, in quanto "anticipatore" di quello che potrebbe essere, consenta di sperimentare azioni caratterizzate dalla rottura del contenitore quotidiano, della routine, perché **il tempo del quotidiano è il banco di prova di ogni inclusione non fittizia**. Occorre un pensiero che sappia integrare la programmazione del servizio con il progetto individuale, la progettualità a medio raggio con la micro-progettualità.

APPROFONDIMENTO

Accogliamo la riflessione del grande psichiatra italiano Franco Basaglia: *“La verità sta nella pratica quotidiana, nella rottura dei preconetti, nell’allontanamento del pessimismo del nostro raziocinio e nella forza di una pratica ottimista”*.

F. Basaglia, “Conferenze brasiliane”, 1979

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Sei a conoscenza di qualche testo che approfondisca questi concetti nella letteratura del tuo paese? Questi testi esprimono una visione simile a quella riportata oppure no?

Il Modello è **descrittivo** e **regolativo** al contempo, ovvero offre da un lato elementi di principio e riferimenti teorici che ciascuno potrà approfondire seguendo i propri interessi, dall’altro illustra le fasi di svolgimento del processo educativo, distinte in fase pre-educativa o di relazione d’aiuto ed in fase educativa vera e propria.

Appare opportuno evidenziare che il modello non intende rispondere all’esigenza diffusa di predizione nel campo educativo: se faccio questa azione avrò questa reazione, questo risultato. Avere “pensiero progettuale” non significa saper predire. L’educazione richiede un faticoso e costante lavoro di **ricerca e riflessione** ed è proprio questo che il

Modello richiede agli operatori: di **guardare con sguardo nuovo al proprio lavoro, di riflettere sul proprio operato e di assumere una prospettiva diversa**. Per questo, il presente Manuale fornisce anche spunti di riflessione ed esercizi, che possono essere realizzati sia individualmente sia in équipe a partire dall’esperienza concreta. L’esperienza infatti è una ricchezza che va valorizzata e salvaguardata contro il rischio che essa comporta di divenire un’abitudine mentale rigida che potrebbe ostacolare la possibilità di pensare in maniera alternativa.

2.4 LE REGOLE DEL MODELLO: GLI ASSIOMI DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

Poiché il Modello pone l’accento sulla Relazione Educativa, appare importante approfondire il funzionamento di quest’ultima. Per far questo, prendiamo a prestito e assumiamo come centrali **sei assiomi**, ovvero regole date come vere ma indimostrabili⁸.

Ciascun operatore dovrà cercare di verificare la veridicità degli assiomi proposti nella riflessione costante sul proprio lavoro.

⁸M. Veronesi, “L’Operatore sociale nei processi relazionali”, 2000

A. PRIMO ASSIOMA

La relazione è uno spazio comporta-mentale, ovvero: ogni relazione 1) è un comportamento; 2) ogni comportamento segue una precisa mappa mentale.

La relazione è infatti un processo pragmatico, operativo, i cui soggetti non possono assumere mai un ruolo neutrale, indifferente: ogni atteggiamento, ogni comportamento definisce la relazione stessa. Ogni messaggio non è solo contenuto ma anche indicazione, richiesta, comando.

Una frase del tipo 'oggi non mi sento bene' non è solo una descrizione dello stato soggettivo di chi parla, vuole significare anche "fa qualcosa" oppure "considerami una persona che non si sente bene".

Ogni messaggio scambiato tra due persone tende a definire il tipo di scambio che può verificarsi tra di loro. Anche se si tenta di non influenzare l'altro rimanendo zitti, il silenzio diventa un fattore condizionante dell'interazione⁹.

Inoltre, noi organizziamo il nostro sapere ed il nostro essere attraverso *mappe mentali* in base ad alcuni punti di riferimento che sono dati socialmente (dalla cultura), dai quali partiamo per effettuare le nostre elaborazioni in base a come siamo fatti, al

nostro patrimonio genetico, all'ambiente, all'esperienza personale etc¹⁰.

Lo spazio della relazione con gli altri determinato dalla mappa, culturalmente data ed individualmente interpretata, si gioca tra omologazione (omologare l'altro all'idea che si ha: ad es. all'idea che si ha della persona disabile), demonizzazione (l'altro è troppo diverso e incomprensibile: quindi pericoloso o "contagioso") e normalizzazione (la rigida applicazione delle regole ostacola l'ascolto).

La relazione educativa si trova al centro, equidistante tra questi tre elementi; si può arrivare alla reale comprensione dell'altro solo attraverso l'ascolto, l'attenzione e il rispetto.



⁹John HALEY, "Le strategie della psicoterapia" Sansoni Firenze 1977

¹⁰Gregory Bateson, "Mente e natura", Adelphi, Milano

Per meglio spiegare questo assioma, durante l'itinerario formativo rivolto agli operatori coinvolti nel progetto, è stata utilizzata la seguente storia:

IL GATTO VIAGGIATORE

Una volta, sul treno che va da Roma a Bologna, salì un gatto. Di gatti in treno se ne sono sempre visti, per lo più dentro un cestino, oppure dentro uno scatolone con qualche buco per respirare. Ma questo di cui parliamo era un gatto viaggiatore e viaggiava per conto proprio.

Aveva una borsa nera sotto il braccio, come un avvocato, però non era un avvocato, era un gatto. Aveva gli occhiali come un ragioniere miope, però non era un ragioniere e ci vedeva benissimo. Aveva il soprabito e il cappello come un elegantone, ma non era un elegantone, era un gatto.

Entrò in uno scompartimento di prima classe, adocchiò un posto libero vicino al finestrino e si accomodò. Nello scompartimento c'erano già tre persone, una signora che andava ad Arezzo a trovare una sorella, un commendatore che andava a Bologna per affari e un giovanotto che andava non si sa dove. L'ingresso del gatto destò qualche commento:

La signora disse: Che bel micino. Muci, mucì, mucì... Viaggi tutto solo, come un ometto, eh?

Il commendatore disse: Speriamo che non abbia le pulci.

Ma non vede com'è pulito? - fece la signora.

Speriamo che... insomma, io sono allergico ai gatti.

Speriamo che non mi attacchi il raffreddore.

Ma non ce l'ha, il raffreddore, come fa ad attaccarglielo?

A me, me lo attaccano tutti, me lo attaccano anche quelli che non ce l'anno.

Muci mucì mucì... Sei venuto avanti a tenere il posto alla tua padrona, eh?

Miao!

Che bella vocina. Chissà cos'avrà detto.

Parlò per la prima volta quel giovanotto: Ha detto che non ha padroni, è un gatto libero e sovrano.

Che interessante!

Diciamo un gatto randagio, allora, - osservò sospettoso il commendatore, - speriamo che non mi attacchi il morbillo.

Il morbillo? - esclamò la signora. - Ma il morbillo i gatti non ce l'hanno e poi è una malattia che si fa da bambini.

Cara lei, io da bambino non l'ho fatto. Lo sa che è più pericoloso se si fa da grandi?

Il treno partì e dopo un po' passò il controllore.

Biglietti, signori.

La Signora aprì la borsetta: Eccolo
Grazie, signora. E il biglietto del gatto?
Ma non è mica mio il gatto.
E' suo, signore?
Ci mancherebbe, - sbottò il commendatore. - Io i gatti non li
posso soffrire. Mi fanno aumentare la pressione.
Guardi che non è nemmeno mio, - disse il giovanotto. - E' un
gatto che viaggia per conto proprio.
Ma un biglietto lo deve avere.
Non lo svegli, che dorme... E' così grazioso, guardi che
musetto.
Musetto o no, il biglietto glielo devo forare.
Muci Muci Muci, - faceva la signora, - micino micino... su, da
bravo, guarda chi c'è...
Il gatto aprì un occhio dopo l'altro e miagolò: - Miao miao.
E protesta pure! - criticò il commendatore - Roba da matti.
Ma non ha protestato, - spiegò il giovanotto. - Ha detto: chiedo
scusa, mi ero assopito...
Assopito, eh?
Già, sembra che gli piacciono le parole scelte.
Miao miao - fece di nuovo il gatto.
E adesso che cos'ha detto? - domandò la signora.
Ha detto: prego, ecco il mio biglietto - tradusse il giovanotto.

Lo controlli bene lei, - disse il commendatore al ferroviere, - c'è
gente che viaggia in prima con biglietto di seconda.
Il biglietto è regolare, signore.
Miao, miao, miao, - miagolò il gatto, energicamente.
Dice - spiegò il giovanotto - che dovrebbe offendersi per le sue
insinuazioni, ma la rispetta in grazia dei suoi capelli bianchi.
La signora sospirò: Com'è bravo, lei, a capire la lingua dei gatti.
Come fa?
E' facile, basta fare molta attenzione.
Miao? Miao?
Ma quanto chiacchiera, questo gatto, borbottò il
commendatore. - Non sta zitto un momento.
Cos'ha detto? Cos'ha detto? - domandò la signora al
giovanotto.
Ha chiesto se la disturba il fumo.
Ma no, micino, ma neanche per sogno... Uh, guardi mi offre
una sigaretta... Come accende bene! Pare vero! Volevo dire,
pare proprio un fumatore.¹¹

¹¹G. Rodari, "Il gatto viaggiatore e altre storie", Editori Riuniti 1990

La spiegazione della storia

Il gatto della favola è per noi l'altro, l'emarginato, l'altro da me, quello che per definizione egocentrica è diverso.

Gli altri personaggi rappresentano, non solo uno stile di comunicazione, quanto un atteggiamento fondamentale dal quale farci interrogare, un simbolo/significato che va a definire lo spazio comportamentale.

La signora sembra voler instaurare un buon rapporto con il gatto: "Che bel micino (...) Ma non vede com'è pulito? (...) Che bella vocina..." etc. però in questa apparente dolcezza, la signora nega la specifica realtà del gatto "sembra un ometto", nega una sua esistenza autonoma "sei venuto avanti per tenere il posto alla tua padrona eh?". La vita di gatto in quanto tale è inutile ed impensabile se non in funzione di altro, se non per scopi presunti dalla signora e comunque fuori da lui. Non solo, ma la gentile signora compie, nel rapporto con il gatto, un'operazione molto sottile: lo omologa ad un'idea di gatto che lei possiede, lo cataloga rispetto alla sua (di lei) immagine e non si sforza minimamente di conoscerlo ossia di farlo essere così com'è. Così facendo però non lo comprende, non riesce a capire quello che dice. E' comunque inaccessibile per lei. Alla fine poi, quando arriverà il controllore non lo tutelerà. Nonostante l'apparente tenerezza, nega l'appartenenza e lo

lascia solo con se stesso. D'altro canto, visti i presupposti della relazione, non può fare altro, non si appartengono, sono due mondi diversi che non comunicano. L'apparente accettazione si svela di fatto come rifiuto. La tolleranza, pur essendo meno "antipatica" del rifiuto esplicito, se non compie il passo successivo, quello della comprensione, quella del dia-logo, se non si muta in costruzione di uno spazio comune nel quale rimanere, anche se faticosamente, a cercare le parole per rapportarsi, è analoga al rifiuto.

Il commendatore nella sua durezza è molto chiaro. Non ama i gatti, non vuole rapporti con loro, ha paura del ... CONTAGIO. Pulci, raffreddore, morbillo; il gatto infetta, sparge intorno a sé i virus del suo essere gatto. Il comportamento del commendatore è quello della Demonizzazione: l'altro è talmente diverso, inconoscibile e pericoloso che non c'è; è nascosto ai miei occhi dalla mia paura.

Il controllore rappresenta l'istituzione, la burocrazia, il servizio formale che si disinteressa di qualsiasi realtà purché sia in regola con la norma: gatto o non gatto "ma un biglietto lo deve avere".

Infine rimane il giovanotto; egli capisce il miagolio e parla con il gatto. La prima frase che pronuncia è il riconoscimento di quello che il gatto afferma di sé: "Ha detto che non ha padroni,

è un gatto libero e sovrano”, e quando la signora sospirando afferma: “com’è bravo, lei, a capire la lingua dei gatti” con molta tranquillità risponde: “E’ facile. Basta fare molta attenzione”.

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Al termine del racconto, i partecipanti alla formazione sono stati invitati ad una esercitazione. Il formatore ha presentato lo schema dello Spazio Comportamentale e ha chiesto ai partecipanti:

- a) Di collocare i personaggi della storia all’interno del triangolo
- b) Di riflettere su alcune tipologie di utenza
 - Tossicodipendenti,
 - Nomadi,
 - Persone con SD grave

e decidere su quale lato del triangolo ciascuno si collocasse.

Si tratta di una esercitazione utile, che ciascun operatore dovrebbe fare periodicamente: Come mi colloco rispetto alle persone con le quali ho una relazione educativa? Dove ritengo si collochi il servizio in cui opero? Ciascun operatore deve essere consapevole dei propri stati d’animo e quindi deve assumere l’impegno di mantenersi sempre equidistante dai tre elementi.

B. SECONDO ASSIOMA

La relazione dipende da me. L’altro, per principio, è sempre un soggetto autonomo e libero. A causa di questo principio, per

attivare un cambiamento nel sistema io – l’altro, non posso che intervenire su di me e ... cambiare io. Uno dei principi base dell’educazione è inoltre quello relativo alla libertà di accettare o meno di partecipare ad un processo educativo. Pertanto, è implicito e basilare per l’educazione considerare l’altro da educare come un soggetto unico e, per quanto possibile, libero di decidere. Quindi, la relazione dipende da me; io sono l’unica variabile della relazione; io, in quanto costruttore di realtà e di significati, devo iniziare a lavorare per favorire la maggiore partecipazione possibile della persona.

Per meglio spiegare questo assioma, durante l’itinerario formativo rivolto agli operatori coinvolti nel progetto, sono state utilizzate la favola di Fedro “La rana e il bue” e due versioni diverse di Gianni Rodari:

1) *Fedro: Una volta una rana vide un bue in un prato. Presa dall’invidia prese a gonfiarsi fino a scoppiare e morire.*

2) *Rodari a: Una rana voleva diventare grossa come il bue. Si incomincia a gonfiare, tanto si gonfiò che alla fine scoppiò. Piangeva il bue commosso: non ci ho colpa se sono così grosso.*

3) *Rodari b: Una rana voleva diventare grossa come il bue. Si comincia a gonfiare. Il bue si spaventa ha paura che scoppi. E allora diventa lui piccolo piccolo per farla contenta.*

La spiegazione della storia (delle diverse versioni)

1) La prima versione evidenzia non solo l'indifferenza del bue ma anche l'incompatibilità tra i due animali: o la relazione rimane così come è oppure si muore. Infatti la rana muore. Due mondi che assumono un senso nel divieto di contatto.

2) Il bue si lascia commuovere dal tentativo fallito della rana. ma contro l'ordine stabilito delle cose non si può andare e poi, non è certo lui ad aver determinato la differenza di dimensione ed il desiderio della rana: le riflessioni del bue sono molto simili alle riflessioni di quanti, più sensibili, non sono disposti però ad assumersi responsabilità che non li riguardano. La piccola consapevolezza del bue non porta ad un cambiamento della situazione ma solo alla commozione, alle lacrime.

3) Appare in questa versione qualcosa di più di un atteggiamento empatico: il bue si rende conto di quello che vuole fare la rana e di quello che succederà ed interviene. Il come interviene risulta certamente molto significativo e fuori dagli schemi classici di risposte possibili. Il bue non giudica. Non entra nel merito del desiderio della rana, non ricerca le cause che hanno determinato quella perversa volontà: si assume la responsabilità e modifica l'esito



UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Puoi rintracciare nella memoria qualche episodio professionale in cui il tuo atteggiamento, il tuo comportamento, la tua visione hanno cambiato le cose?

C. TERZO ASSIOMA

La relazione implica un rischio unilaterale. Il rischio è l'unica possibilità / occasione per l'incontro con l'altro. È la possibilità per un proprio cambiamento che, in quanto tale, può anche rendere possibile ... il cambiamento dell'altro. Nell'approccio

con l'altro occorre accettare di "scoprirsì", di mostrarsi disarmati ed indifesi, al fine di invitare l'altro a fare altrettanto.

Per meglio spiegare questo assioma, durante l'itinerario formativo rivolto agli operatori coinvolti nel progetto, è stato utilizzato il racconto "La rana e lo scorpione":

Uno scorpione deve attraversare uno stagno e chiede alla rana se può trasportarlo sulla schiena, dato che lei sa nuotare e lui no. La rana dice che non si fida: chi le assicura che lo scorpione non la pungerà con il suo veleno? Lo scorpione per convincerla dice che se lui userà il suo veleno la rana affonderà e quindi morirà anche lui che non sa nuotare. La rana allora accetta, ma in mezzo allo stagno lo scorpione la colpisce con il pungiglione. Mentre stanno affondando, la rana chiede allo scorpione "Adesso morirai anche tu, perché lo hai fatto?" E lo scorpione risponde "Perché è nella mia natura"



La spiegazione della storia

La rana non è mediocrementemente e semplicemente buona: essa rappresenta l'eroismo di giocare contro l'inevitabilità delle cose, la scelta morale che si scontra con la "legge" della natura dell'altro. Senza rane che rischiano, nessuno scorpione cambierà mai.

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Pensi che la rana abbia ragione oppure ritieni che la sconfitta sia inevitabile e quindi il rischio troppo grande ed inutile?

Ti è mai capitato di sentire l'inutilità della tua azione? Se sì, come hai fronteggiato questo sentimento? Ti sei potuto/a confrontare in équipe?

Al contrario, ti è accaduto di aver provato soddisfazione per un'azione "azzardata" che hai sperimentato per cambiare la situazione? Se sì, hai poi potuto riflettere e sistematizzare la tua azione, assumendola come possibilità operativa concreta? Hai proposto un confronto con i colleghi?

D. QUARTO ASSIOMA

La relazione ha dei nemici, che sono Paura, Lucidità, Potere e Vecchiaia.

- La **paura** è sempre presente all'inizio di una relazione e può anche tornare a farsi viva in momenti molto particolari della relazione stessa. Essa può costituire un ostacolo alla conoscenza dell'altro, alla possibilità di uno sviluppo di crescita e cambiamento; può diventare motivo di rinuncia alla relazione. Tuttavia, se riconosciuta e controllata, **la paura può costituire un'occasione e una risorsa**: invece di fuggire, l'operatore può avvicinarsi all'altro con discrezione e gradualità, può modificare il suo atteggiamento, facendo attenzione alla situazione in cui si trova l'altro, usando prudenza nelle richieste di esposizione e di confronto. La paura, che porta a questi comportamenti di 'cautela' deve essere riconosciuta come una preziosa emozione, senza timore di apparire deboli: è importante acconsentire alla paura, accettarla e rispettarla

- "**Lucidità**". Colui/colei che sa, analizza, correla, etichetta e definisce, spesso è indicato come una persona lucida. Per gli operatori sociali lucidità vuol dire in genere capacità di interpretazione, adeguatezza del comportamento, pragmatica. Tuttavia, essa **può** divenire un nemico della relazione in quanto può tradursi in eccessiva sicurezza e nell'**eccessiva e rigida pianificazione dell'intervento**, rischiando così di allontanare

dalla conoscenza dell'altro attraverso l'omologazione: l'altro deve corrispondere all'idea che si ha di lui. In questo senso la lucidità/sapere procura un danno: annulla il dubbio, annulla il desiderio di rimanere nel mistero della relazione trasformandola in enigma per essere risolto. Il sapere è ovviamente necessario ma non per essere usato come strumento mediatore del rapporto con l'altro; al contrario, esso costituisce importante **occasione di conoscenza di sé da parte dell'operatore stesso: in questo modo, e attraverso l'ascolto e lo sforzo del dialogo costruito insieme dai due soggetti, si può arrivare a comprendere la realtà della persona.**

- Esistono due strade per poter sconfiggere il sentimento del **Potere**, che devono essere entrambe seguite. Secondo la prima, per poter controllare ed eliminare il potere occorre distribuirlo, metterlo in circolo continuamente. Occorre che ognuno metta 'la propria testa nelle mani di un altro': supervisione, lavoro in équipe, coordinamento: in questo modo il potere è con altri condiviso. La seconda strada esige che il potere vada messo in crisi nella struttura della relazione, la quale deve essere governata dalla reciprocità; deve instaurarsi una relazione il più possibile simmetrica anche se con ruoli, esperienze, competenze e saperi differenti per

ciascuno. L'altro è un soggetto adulto e come tale va riconosciuto e considerato.

- La **Vecchiaia**, per gli operatori, è riconducibile alla noia per una situazione, è la stanchezza che fa perdere interesse a stare dentro la relazione con l'altro. La fine dell'entusiasmo e del coraggio di ricominciare ogni volta dal principio. D'altro canto, la Vecchiaia è anche esperienza, consapevolezza che il fare dell'operatività sociale non è, anche se necessario, di per sé sufficiente; l'operatore "vecchio" sa che non sono solo le sue azioni a determinare un buon percorso educativo. L'operatore "vecchio" è sistemico ed in quanto tale non crede più di tanto nelle teorie e tecniche del fare dell'operatività che, principalmente, rispondono al percorso lineare "faccio quindi ottengo." L'operatore "vecchio" ha più esperienza; coltiva la consapevolezza che c'è il limite ed il fallimento, che c'è la "fatica": la relazione è un processo e non un dato, non un elemento; è la confluenza di elementi in un tempo, all'interno del quale le cose accadono e si susseguono interferendosi a vicenda, creando con-fusione. **La relazione è 'stare', tutto il tempo che l'altro richiede.**

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Si richiede agli operatori di operare periodicamente la seguente riflessione: "Nella mia storia professionale, come hanno agito i nemici?" Nella mia relazione educativa con ogni specifica persona, quali sono gli eventi, le circostanze, i comportamenti che possono suscitarmi timore? Proponiamo il seguente esercizio di autovalutazione sul "potere"¹²

	VERO	FALSO	
<i>IL MIO MODO DI LAVORARE È PIÙ VALIDO DI QUELLO DEGLI ALTRI</i>			
<i>TENDO A FAR FARE AGLI ALTRI QUELLO CHE PENSO SIA OPPORTUNO</i>			
<i>MI IRRITO SE GLI ALTRI NON VOGLIONO FARE QUELLO CHE IO PROONGO</i>			
<i>EVITO DI IMPORRE IL MIO MODO DI VEDERE</i>			
<i>MI PIACE LASCIAR FARE AI MIEI COLLEGHI QUELLO CHE DESIDERANO SENZA FRAPPORRE IDEE E OPINIONI MIE</i>			

¹²L'esercizio è liberamente tratto da P. F. Scilligo, "Io e Tu. Parlare, Capire e Farsi capire", 1991

E. QUINTO ASSIOMA

La relazione richiede una metamorfosi. Nella relazione con l'altro occorre fare i conti con la propria esperienza, per superarla, migliorarla, liberarsene se necessario, ma senza annullarla: l'operatore deve assumere l'atteggiamento del bambino che ricomincia ogni volta.

Deve inoltre **“farsi cammello” per farsi carico e per sopportare il peso del contenimento della sua onnipotenza**, che è un rischio sempre presente. Michel Serre si esprime in termini di “ritegno”: lasciare spazio all'altro, fargli posto per permetterne l'esistenza. Quanto posto lascia all'altro l'operatore? **Nella relazione l'altro non va controllato in base ad un mandato sociale implicito, non va contenuto per tranquillizzare la ‘società’, va aiutato a realizzarsi come individuo, come portatore di diritto. L'operatore deve farsi agente di promozione dell'altro.**

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Si richiede agli operatori di operare periodicamente la seguente riflessione: “Che cosa ho cambiato da quando lavoro con le persone con SD in condizioni di gravità?” Si richiede di individuare almeno 3 elementi di

cambiamento.

Non bisogna dare per scontato che la risposta possa esser valida una volta per tutte: essa può infatti cambiare a seconda dei periodi e dei vissuti dell'operatore circa il proprio lavoro. Appuntarsi le diverse risposte nel tempo può aiutare l'operatore ad avere una maggiore consapevolezza di sé.

F. SESTO ASSIOMA

La relazione implica il tragico come categoria dell'esistenza: l'assunzione della responsabilità. La realtà è sempre contraddittoria, conflittuale; l'uomo è esposto e immerso nella totale incertezza di fronte agli esiti dei propri progetti, delle proprie azioni. La tragedia greca, come evento teatrale, è l'immagine simbolica della condizione umana, che è costretta a soccombere a una violenza misteriosa del reale, ma che, se è un'autentica condizione umana, percorsa e animata dalla consapevolezza dell'essere uomo, in ogni momento rivendica il valore supremo dell'assunzione di responsabilità, la dignità che è nel nucleo fondamentale del tragico. Appare subito la strutturale analogia con l'operatività sociale. **La persona fragile, che vive una condizione di disagio, ha la**

propria dignità di persona che va obbligatoriamente mantenuta nonostante “il destino”.

La filosofia esistenzialista del nostro secolo ha posto con forza il problema di essere gettati nel mondo. “Tutto è sempre da ricominciare”, non ci sono formulazioni standard per nessuna condotta, non ci sono norme alle quali non ci si può sottrarre, libertà e responsabilità fanno sì che non si possano trovare itinerari bell’e tracciati perché tutto dipende da noi che siamo soli nella notte ¹³.

Non esistono strade tracciate ripercorribili, nonostante i dettami ed i ‘comandamenti’ siamo totalmente e gratuitamente liberi.

APPROFONDIMENTO

“Nessuna garanzia salva l’uomo dalle cadute; dipende da lui stesso fare il passo che lo porti fuori dall’abisso. La forza di fare questo passo non può venire da alcuna sicurezza riguardo al futuro, ma soltanto da quelle profondità di incertezza nelle quali l’uomo risponde con la sua decisione alla domanda intorno all’essere uomo”.

M. Buber, “What is man?” in Carla Levi Coen: “Martin Buber”, Edizioni Cultura della Pace, Firenze, 1991

“L’esistenza (...) è l’assoluto, e per conseguenza la perfetta gratuità” e

solo a all’uomo tocca creare il senso di se stesso e della sua esistenza”.

J. P. Sartre, La nausea, Einaudi, 1990

Solitudine, responsabilità, consapevolezza, l’altro con il quale mi rapporto, sembrano essere il catalogo dei sensi della vita.

Per Sartre l’inquietudine nasce proprio dalla tensione tra la solitudine e la responsabilità; la soluzione è nell’impegno ad **accettare il proprio compito di dare senso e di agire nel concreto, di rendersi responsabili personalmente dei propri atti.**

Solo mescolandosi in mezzo agli altri uomini, entrando nei loro problemi, solidarizzando e cambiando le condizioni storiche che rendono questo impossibile: scegliere ed agire, farsi responsabile.

APPROFONDIMENTO

Il filosofo Emmanuel Levinas sostiene che l’uomo esiste in quanto si relaziona con gli altri ed il rapporto di ciascuna persona con gli altri si fonda sulla *responsabilità senza reciprocità*.

¹³L’esercizio è liberamente tratto da P. F. Scilligo, “Io e Tu. Parlare, Capire e Farsi capire”, 1991

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Per meglio spiegare questo assioma durante l'itinerario formativo, è stata utilizzata la visione de "Il circo della farfalla", di Joshua Weigel (2009): questo film risulta perfetto per approfondire il concetto di Martin Buber "Nessuna garanzia salva l'uomo dalle cadute; dipende da lui stesso fare il passo che lo porti fuori dall'abisso ...", ovvero della necessità di creare le condizioni per "attivare il desiderio" di realizzarsi (per quanto possibile), di uscire dallo stato di bisogno, di "camminare per il mondo". Può essere utile effettuare la visione di questo film in équipe (è disponibile in youtube:www.filmgarantiti.it) ed operare una riflessione collettiva. Il film è molto forte e commovente ma mostra che "più dura è la lotta, più grandioso il trionfo" e che non bisogna mai perdere la capacità di meravigliarsi e di ricercare il senso della nostra esistenza e delle nostre azioni.



Una scena del film "Il circo della farfalla"

3. LA STRUTTURA DEL MODELLO E LE FASI OPERATIVE

3.1 LA STRUTTURA DEL MODELLO

Il Modello proposto è articolato in due fasi fondamentali, che non debbono però essere considerate sequenziali bensì relative ad **un** processo di sviluppo – di per sé dinamico - che riguarda le persone, in questo caso persone con SD in condizione di gravità, ponendole al centro dell'azione.

Come emerso nelle pagine precedenti, **la Relazione Educativa è un processo di co-evoluzione in continua modificazione, una co-produzione a forma di spirale, che modifica e adatta il nuovo al vecchio ed il vecchio al nuovo.**



Infatti, essendo rivolto al lavoro con persone con SD in condizione di gravità, tiene conto della necessità frequente di ripercorrere fasi, sotto-fasi e azioni già realizzate: ciò non significa “tornare indietro”, ovvero “bisogna ricominciare da capo, quanto è stato fatto è andato perduto”; **nulla va perduto: semplicemente, tutto si deve adattare ai tempi e alle modalità di sviluppo delle singole persone.**

3.2 LE FASI OPERATIVE

Come accennato, il Modello è articolato in due fasi fondamentali:

- Fase Pre-educativa, in cui domina la relazione d'aiuto;
- Fase Educativa, in cui domina la relazione educativa.

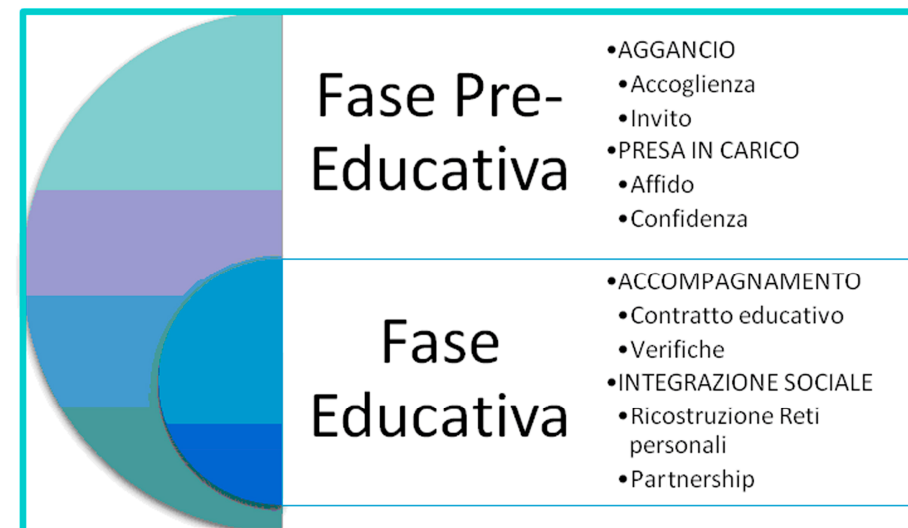
Ciascuna delle fasi prevede alcune sotto-fasi. I tempi di fasi e sotto-fasi non possono essere determinati in partenza; spesso sono lunghi e faticosi.

Si è sottolineato in precedenza che il Modello opera una distinzione tra Relazione d'aiuto e Relazione Educativa vera e propria. La prima è caratterizzata da una forte asimmetria tra i due soggetti, operatore e persona con SD in condizione di gravità.

L'intervento deve porsi l'obiettivo di ridurre tale asimmetria al fine di arrivare a costruire la Relazione Educativa,

caratterizzata dalla maggiore consapevolezza possibile – costantemente ricercata ed alimentata – del percorso in atto.

Nel lavoro con le persone in condizione di gravità, i due aspetti della relazione si intersecano continuamente nella logica della spirale. Presumibilmente, non sarà mai possibile superare completamente la fase della Relazione d'aiuto. Come già esplicitato, sarà spesso necessario ricondurre il nuovo al vecchio ed il vecchio al nuovo, progettare, costruire, consolidare e ri-progettare: ri-progettare continuamente la relazione d'aiuto al fine di promuovere e mantenere la relazione educativa.



FASE PRE-EDUCATIVA

La fase riguarda:

- L'avvio dell'intervento, quando la persona accede per la prima volta al servizio.

Ma anche:

- la necessità di rivedere l'intervento e di “adattare il nuovo al vecchio e il vecchio al nuovo”, nella logica della spirale: momenti di crisi della persona che interrompano/ostacolino il processo avviato; cambiamento eventuale del/degli operatore di riferimento; le caratteristiche stesse della persona. Tutto ciò può rendere necessario ripercorrere anche contemporaneamente i diversi momenti operativi nel riconoscimento costante del senso e del significato (e del valore) del percorso, di ritornare sui propri passi crescendo e arricchendosi ogni volta di più.

1° SOTTO-FASE: L'AGGANCIAMENTO

Obiettivi della sotto-fase sono:

- avviare la relazione nel modo più costruttivo possibile, cercando di stabilire un primo livello di fiducia e di interesse,

- conoscere la persona e farsi conoscere.

L'aggancio va progettato tenendo conto della persona a cui ci si rivolge, del contesto nel quale si sviluppa, degli obiettivi a medio e lungo termine del mandato del servizio. Si articola in due step:

1° step: l'**Accoglienza**.

finalizzata a facilitare l'incontro tra la persona, il suo contesto di riferimento (in genere la famiglia) ed il servizio.

Un servizio è rappresentato da più elementi: dalla struttura fisica, dalla sua tipologia (residenziale, diurno, formativo, di assistenza domiciliare, etc.) e dagli obiettivi operativi; è rappresentato inoltre dal personale e dai ruoli che ciascun componente ricopre nonché – ovviamente – dalle persone a cui è rivolto e che “lo abitano”. Anche se tutto questo può apparire scontato, è al contrario importante tener conto del fatto che “la prima volta” nel servizio rappresenta un vero e proprio impatto. Per tale motivo, l'operatore che accoglie la persona deve:

- prima di tutto considerare il fatto che la persona che accede al servizio solitamente (o sempre) vi perviene non per una sua domanda personale bensì perché condotta da qualcuno (famiglia, altri servizi) e quindi non è molto consapevole;

- provvedere ad una **presentazione chiara e rassicurante** del servizio nel suo complesso e ad una prima **illustrazione degli scopi e delle attività**,
- porsi immediatamente in una **posizione di ascolto** (della famiglia, della persona), nella consapevolezza che la **conoscenza è un'azione specifica** e che ogni persona accede al servizio con la propria individualità, la propria storia, con i problemi e le risorse, con i sogni e le paure, con le esperienze vissute in altri servizi, con il proprio contesto di riferimento.

2° step: l'**Invito**.

Si tratta di uno step **mirato a porre i primi passi verso la costruzione della fiducia reciproca**, che caratterizzerà la 2° fase: la persona deve essere messa in condizione di inserirsi gradualmente nel servizio e di accedere alle fasi successive, **invitandola**. Invitare sollecita la collaborazione.

APPROFONDIMENTO

Invitare è “quel modo di intervenire nella vita degli altri che è bene attuare perché non solo non soffoca la loro libertà ma anzi cerca di promuoverla al meglio”

P. Bonagura, “L'arte di invitare. Il dialogo come stile educativo” ARES, 1995

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Sei a conoscenza di qualche testo che approfondisca questi concetti nella letteratura del tuo paese? Questi testi esprimono una visione simile a quella riportata oppure no?

L'invito dovrà poi essere mantenuto come modalità operativa trasversale all'intero percorso.

L'operatore dovrà:

- muovere dalla consapevolezza di avere davanti non una qualsiasi persona disabile (concezione che identifica la persona con la condizione di disabilità) bensì **quella specifica persona** con le sue caratteristiche, che come qualsiasi altro essere umano è per sua natura unico e non paragonabile e quindi non generalizzabile (“i disabili”)¹⁴;
- **approfondire la conoscenza della persona**, non soltanto attraverso i dati informativi che possono emergere dagli strumenti predisposti ma soprattutto instaurando un rapporto di fiducia ed **esplorando la progettualità** di cui la persona è comunque portatrice. L'operatore, infatti, dovrà comprendere, **utilizzando sempre ascolto e**

¹⁴S. Mazzei, “Ti vedo, ti sento, ti accompagno. In cerca di risposte nell'esserci empatico”

osservazione, i bisogni della persona, la sua esperienza intima, le sue attitudini, i suoi desideri e le sue risorse, le sue modalità di comunicazione, **andando oltre la diagnosi**: questa è infatti fondamentale ma – si ritiene opportuno ribadirlo – non può e non deve costituire la “gabbia” all’interno della quale cristallizzare la persona, anche perché non sempre la diagnosi riesce a tenere completamente conto delle reali potenzialità e capacità della persona. L’operatore deve dunque considerare la diagnosi come uno degli elementi conoscitivi iniziali da cui partire per progettare e tarare l’intervento successivo, in un’ottica dinamica, ponendosi obiettivi da conseguire e individuando risultati da raggiungere;

- **fornire sostegno alla persona nel suo inserimento** all’interno del servizio, nell’ambito del gruppo, favorendo la graduale acquisizione di sentimenti di **familiarità** (di essere a “casa propria” nel caso di un servizio residenziale o comunque in un “proprio spazio”), **sicurezza** e **rispetto** (nella dimensione della reciprocità);
- **fare da ponte tra il servizio e la famiglia**, mettendo questa in condizione di comprendere i significati del servizio, stimolando la condivisione degli obiettivi operativi e ricercandone la collaborazione. Infatti, a meno che la

famiglia non sia del tutto assente, è importante promuoverne la partecipazione e soprattutto il suo carattere di riferimento affettivo, anche nel caso di un servizio residenziale permanente.

SUGGERIMENTI DAL PROGETTO INV

Tutti i gruppi di operatori che nei diversi paesi hanno partecipato ai focus group hanno sottolineato l'importanza della famiglia, di cui bisogna tenere conto: “a volte la famiglia facilita il lavoro e la relazione con la persona e a volte pone ostacoli al loro sviluppo, in quanto non sempre è in grado di vedere le potenzialità della persona stessa. Se la famiglia è nella stessa lunghezza d'onda dell'operatore, la relazione sicuramente migliora ed è possibile raggiungere maggiori obiettivi.”

L’aggancio ha ogni volta tempi diversi e diverse modalità di essere attuato. Dall’aggancio più o meno ben fatto dipenderanno i tempi di durata e l’andamento dello stesso e di tutto l’intervento, nonché la riuscita o meno della relazione. Durante l’aggancio l’operatore può agire in modo precipitoso pur di farlo riuscire; preso dall’ansia può introdursi scorrettamente, magari mettendosi su di un falso piano di parità comportamentale, lessicale, valoriale; può correre il rischio di essere seduttivo pur di agganciare, o di farsi sedurre dall’altro, oppure collusivo. In questo modo, rischierà di non riuscire a

conoscere veramente la persona e a capire i suoi bisogni e le sue modalità di relazione.

Si tratta al contrario di progettare e darsi il tempo di conquistare un **aggancio empatico** con la persona. L'operatore e la persona con SD in condizione di gravità si conoscono e si comprendono, avviandosi verso un percorso che andrà costruito insieme.

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Per la fase di aggancio, può essere utile utilizzare questo semplice strumento di autovalutazione

Nel corso dell'aggancio con questa specifica persona sei stato/a

Seduttivo:

Collusivo:

Diretto:

Allo stato attuale, alla luce della tua esperienza, senti di essere generalmente a rischio di comportamenti /_/ seduttivi o /_/ collusivi oppure ritieni di essere /_/sempre diretto?

Riflettendo a posteriori sulle tue azioni agite nella sotto-fase, su quale punto del triangolo del primo assioma pensi di poter collocare il tuo atteggiamento?

Potrebbe essere utile un ulteriore elemento di riflessione:

Riflettendo circa la tua relazione con ogni singola persona di cui hai la responsabilità educativa, senti di essere realmente disponibile a costruire il percorso insieme a lui / lei? Pensi che questo sia possibile?

Nei momenti in cui l'aggancio dovrà essere ripercorso e consolidato, occorrerà porsi l'obiettivo di "conoscere nuovamente", ovvero di scoprire elementi inesplorati in precedenza. Non ci saranno più il vissuto e le paure del primo impatto e il sentimento di familiarità, comunque costruito, costituirà prezioso supporto affinché la persona possa riprendere le fila del discorso avviato.

RIASSUMENDO

I Punti di attenzione della sotto-fase sono:

- la conoscenza come azione specifica e consapevole;
- saper cogliere l'emozione della persona al momento dell'ingresso nel servizio;
- andare oltre la diagnosi;

Saper ascoltare, Saper osservare.

2° SOTTO-FASE: LA PRESA IN CARICO

Come già sottolineato, nella fase pre-educativa c'è una forte asimmetria tra l'operatore e la persona in condizione di gravità, la quale è fortemente dipendente a causa del bisogno di cui può essere più o meno consapevole. Tale situazione di dipendenza può derivare non solo dalla disabilità ma anche da altre ragioni: le paure causate dal momento del primo accesso al servizio, la paura di essere abbandonato, la ricerca di riferimenti affettivi, la paura di fallire, il bisogno di essere accettato, la ricerca di autostima, la paura e il desiderio di aprirsi ad altri mondi, ad altre relazioni ...: Ragioni che vanno individuate al fine di meglio mirare l'intervento. In questa situazione l'operatore si fa carico incondizionatamente dell'altro in difficoltà e se ne assume la **responsabilità**.

Obiettivo della sotto-fase è la **riduzione dell'asimmetria** e può essere conseguito mediante la realizzazione di 2 step operativi:

1°step: l'**Affido**.

Compito principale dell'operatore sarà riuscire ad **attivare nella persona il desiderio di affrontare il proprio bisogno**, di essere preso in carico e di **affidarsi** all'operatore

intraprendendo così un percorso che consentirà l'avvio della Relazione Educativa vera e propria.

Il Modello infatti pone con forza un elemento fondamentale: la **volontà di partecipare o meno al processo educativo** da parte della persona, volontà che va costantemente sollecitata, promossa ed alimentata. Ogni persona è vincolata dalla propria situazione contingente, ma può anche oltrepassarla - anche se in modi diversi e anche solo per periodi limitati – in processi comunque evolutivi.

APPROFONDIMENTO

“Se ... vi è una chiara volontà di incontro, allora la danza comunicativa Io-Tu si veste creativamente e (si) moltiplicano le possibilità di accedere alla ricchezza della donazione reciproca”

P. F. Scilligo, “Io e Tu. Parlare Capire e Farsi Capire”, IFREP, 1991

Un passo de “Il Piccolo Principe” può efficacemente esprimere il valore dell'incontro e della donazione reciproca:

“La mia vita è monotona. Io do la caccia alle galline, e gli uomini danno la caccia a me. Tutte le galline si assomigliano, e tutti gli uomini si assomigliano. E io mi annoio perciò. Ma se tu mi addomestichi, la mia vita sarà come illuminata. Conoscerò un rumore di passi che sarà diverso da

tutti gli altri. Gli altri passi mi fanno nascondere sotto terra. Il tuo, mi farà uscire dalla tana, come una musica”.

A. de Saint Exupery, “The little Prince”

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Nella citata danza comunicativa Io-Tu, entrambi i soggetti della relazione possono uscire dalla loro “tana”: la persona con disabilità (per la quale la tana è rappresentata dalla propria situazione contingente) ma anche l'operatore, ostacolato spesso da una molteplicità di “tane” (si vedano ad esempio: omologazione, normalizzazione, “lucidità” ...). Quali ritieni siano i tuoi ostacoli?

L'**Affido** avviene gradualmente; è una approssimazione lenta e progressiva che ad ogni passo lascia dietro una solidità fondamentale sulla quale poggiarsi.

2°step: la **Confidenza**

L'operatore deve fare in modo di stabilire un rapporto di *confidenza* con la persona.

Per poterne creare le condizioni, occorre agire nella quotidianità, ad esempio creando *rituali* che accompagnino l'intero percorso comune. Rituali anche piccoli e semplici ma commisurati alle caratteristiche della persona e costantemente

proposti e attuati (ad es., stabilire un rituale di saluto della mattina, specificamente dedicato alla persona e che abbia una struttura costante nel tempo).

Questo può forse apparire contraddittorio con quanto affermato al paragrafo 3.2, ma una cosa è rifugiarsi acriticamente nella routine, spesso dettata da ragioni organizzative, in quanto rassicurante, ed un'altra è operare consapevolmente per scoprire e costruire insieme alla persona appositi rituali di riconoscimento.

APPROFONDIMENTO

A questo punto è “d'obbligo” riportare un altro brano de Il Piccolo Principe: *“Che cos'è un rito?”, disse il piccolo principe. “Anche questa è una cosa da tempo dimenticata”, disse la volpe. “E' quello che fa un giorno diverso dagli altri giorni, un'ora dalle altre ore. C'è un rito, per esempio, presso i miei cacciatori. Il giovedì ballano con le ragazze del villaggio. Allora il giovedì è un giorno meraviglioso! Io mi spingo sino alla vigna. Se i cacciatori ballassero in un giorno qualsiasi, i giorni si assomiglierebbero tutti, e non avrei mai vacanza “.*

A. de Saint Exupery, “The little Prince”

La presa in carico richiede all'operatore due comportamenti fondamentali: la costanza e la fedeltà, che dovranno ovviamente essere mantenuti anche in seguito¹⁵.

- *Costanza* vuol dire dare all'altro tutto il tempo di cui necessita, superare le messe alla prova, *resistere* anche nell'apparente inutilità o nei momenti in cui la relazione appare regredire. Vuol dire avere continuità, ritmicità, presenza reale, prossimità.
- *Fedeltà* vuol dire mantenere la fiducia nell'altro nonostante possano presentarsi situazioni difficili o negative. Vuol dire offrirsi sempre per un'altra occasione; saper mantenere e riconoscere lo sforzo dell'altro. L'operatore deve porsi con assenza di giudizio: la valutazione deve essere sempre molto circoscritta ai comportamenti e ai risultati, mai sulla persona, per la quale occorre mantenere il massimo rispetto.

APPROFONDIMENTO

“La fedeltà è il legame che unisce l'uomo con l'uomo, è un legame interiore, iniziato da libera scelta”.

J. Tischner, “Il Mulino polacco”, 1991

DATI INFORMATIVI NECESSARI E STRUMENTI DELLA FASE

In questa fase, si inizierà a ragionare sul progetto educativo formulando prime ipotesi che potranno tuttavia essere verificate solo nella fase successiva.

Prima di tutto, dovranno essere acquisite alcune **informazioni di base**, quali:

- Dati personali e informazioni generali
- Storia personale
- Diagnosi
- Anamnesi

Tali informazioni potranno essere raccolte tramite una **Scheda di Ingresso**.

Sarà utile acquisire anche il **Profilo dinamico-funzionale** elaborato in situazioni pregresse (ad es. scuola, altri servizi, etc.) e che andrà verificato e rielaborato in itinere.

Tutti questi elementi costituiranno - come già sottolineato - punti di partenza per l'elaborazione del Progetto Educativo Individuale.

Sarà necessario inoltre predisporre delle **schede di osservazione**, da utilizzare nel corso dell'intero intervento,

¹⁵M. Veronesi, “L'Operatore sociale nei processi relazionali”, ARIS, 2000

fondamentali per conoscere meglio la persona, valutare i cambiamenti e costruire un progetto educativo mirato.

Le schede dovranno esplorare diverse dimensioni: le funzioni cognitive, i processi di pensiero, le autonomie di base, la sfera relazionale, le capacità di lavoro, le capacità funzionali inerenti ai compiti e alle mansioni, il grado di autonomia e di continuità. Tali informazioni dovranno essere sempre discusse con la persona.

Si sottolinea che sia le schede di ingresso sia le schede di osservazione devono essere costruite ad hoc, sulla base degli obiettivi del servizio nonché delle caratteristiche e dei bisogni delle persone cui il servizio si rivolge.

RIASSUMENDO

I Punti di attenzione della sotto-fase sono:

- Saper individuare le ragioni individuali della dipendenza;
- L'assunzione di responsabilità;
- Saper attivare nella persona il desiderio di affrontare il bisogno;
- Saper instaurare un rapporto di confidenza;
- Saper distinguere tra routine e rituale.

FASE EDUCATIVA

La fase è finalizzata alla promozione della crescita, dello sviluppo e dell'integrazione sociale della persona in una prospettiva di cittadinanza e si compone a sua volta di due sotto-fasi.

1° SOTTO-FASE: L'ACCOMPAGNAMENTO

Se nella fase precedente si è riusciti ad attivare il desiderio di affrontare il bisogno e si è stabilito l'affido, ponendo così le basi per la riduzione dell'asimmetria iniziale tra la persona e l'operatore, quest'ultimo deve cominciare a considerare l'altro come soggetto con pari dignità perché è solo partendo da questo presupposto che ci si può avviare alla costruzione della relazione educativa. **La persona con SD in situazione di gravità è e deve essere soggetto attivo:** presupposto di questo è che l'operatore consideri l'altro come capace di esserlo e ciò non attiene al livello di gravità della persona bensì alla concezione che l'operatore ha della persona con SD in condizione di gravità.

L'operatore in questa sotto-fase deve bilanciare molto la sua azione: deve accompagnare, guidare ponendosi a fianco della

persona, dandole la sicurezza della sua presenza, e deve sia comprendere quando intervenire in modo più diretto sia individuare il momento giusto in cui applicare il cosiddetto **“gesto interrotto”**:

APPROFONDIMENTO

Il gesto interrotto costituisce elemento importante di “un’educazione capace di attendere dall’altro il completamento di una nostra azione. Il nostro gesto interrotto implica l’attesa di un completamento originale da parte dell’altro; implica una scelta che si intreccia con una scelta altra, che può essere assai diversa da quella che avevamo in mente”

A.Canevaro, “La formazione dell’educatore professionale”, NIS, 1991

Questo implica la capacità di accettare i limiti della nostra azione. Cogliamo a questo punto la suggestione di E. Morin relativamente alla **Ecologia dell’azione**:

“Talvolta si ha l’impressione che l’azione semplifichi poiché, all’interno di un’alternativa, si decide, si sceglie. In effetti, l’azione è decisione, scelta, ma è anche scommessa. E nel concetto di scommessa vi è la coscienza del rischio e dell’incertezza. L’azione entra in un universo di interazioni e, alla fine, è l’ambiente che se ne impossessa nel senso che essa può divenire contraria all’intenzione iniziale. L’ecologia dell’azione significa dunque tener conto della complessità che essa comporta, con i suoi rischi, con i suoi casi, con le sue iniziative, con le sue decisioni, con i suoi imprevisti, e richiede inoltre la coscienza delle derive e delle trasformazioni”.

E. Morin, “I sette saperi necessari all’educazione del futuro”, 1999

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Il gesto interrotto richiama il quinto assioma ed il “ritegno” di M. Serres necessario per lasciare spazio all’altro: la Pedagogia dell’Occasione intende far posto all’altro, vuole permetterne e valorizzarne l’esistenza. C’è stata qualche occasione in cui sei riuscito ad interrompere consapevolmente la tua azione per consentire alla persona di esprimersi, di “fare” autonomamente? Se sì, sei stato soddisfatto dell’esito? In che termini?

L’operatore deve fare attenzione a stimolare nella persona il suo essere soggetto attivo anche solo per piccoli segmenti di attività e che in alcuni casi può divenire anche consapevolezza (magari circoscritta all’evento).

Deve facilitare l’apertura di uno **spazio di dialogo** mediante la ricerca di modalità di comunicazione anche non convenzionali, prestando attenzione al tono della voce, al movimento, al tono muscolare (tensione/rilassamento), allo sguardo, al gesto, etc.

L’accompagnamento è articolato in due step:

1°step: il contratto educativo. Il progetto educativo personale.

A questo punto, la relazione è bene impostata ed è significativa sia per l'operatore sia per la persona con SD in condizione di gravità. L'operatore ha ora il ruolo e gli strumenti conoscitivi necessari per avviare l'elaborazione del **Progetto Educativo Individuale** coinvolgendo la persona stessa.

Il progetto assume così anche la forma del **contratto educativo** che si stipula con la persona, ovvero di un patto – che va costantemente monitorato e tarato – tra il servizio (rappresentato dall'operatore di riferimento) e la persona, finalizzato a concordare obiettivi e azioni e soprattutto a ricondurre costantemente al significato e al “senso” dell'intervento ed a promuovere la consapevolezza (sempre fin dove è possibile) del percorso. Si sottolinea l'importanza del coinvolgimento della famiglia soprattutto rispetto agli obiettivi finali.

Il Progetto Educativo è uno strumento di lavoro che deve essere formulato dagli operatori sulla base dei bisogni educativi e di sviluppo della singola persona. Esso ha un **peculiare carattere dinamico e non può essere considerato come dato una volta per tutte ma deve essere monitorato e tarato costantemente**.

Come previsto dall'ICF¹⁶, il PEI si basa sul principio che ogni persona ha un potenziale di sviluppo che necessita:

- Del riconoscimento dei fattori ambientali che possono fungere da limitazione o da facilitazione,
- Di azioni di mediazione con gli stessi fattori ambientali al fine di facilitare la partecipazione della persona.

Esso deve stabilire con chiarezza finalità, obiettivi, azioni, metodologie, forme di verifica, tempi.

APPROFONDIMENTO

La metodologia adottata da AIPD per i corsi di promozione dell'autonomia è senz'altro esemplificativa:

Dopo i primi due mesi di attività, ad ogni ragazzo viene esplicitato il proprio cammino attraverso la proposta di 5 obiettivi concreti da raggiungere per diventare “Ragazzi in gamba” visualizzati nelle 5 punte di una stella, obiettivi quali portare il proprio gruppo in qualche luogo, fare acquisti, ecc. Attraverso tali obiettivi si avanza nel raggiungimento delle competenze prima indicate all'interno delle aree educative e al tempo stesso, facendo partecipare in modo consapevole il ragazzo al proprio “imparare facendo” si rinforza la sua autostima.

A.Contardi, “Verso l'autonomia”,

¹⁶ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001, World Health Organization - Versione italiana: 2002, Edizioni Erickson

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Pensando al tuo gruppo, alle persone che segui, potresti obiettare che per alcune persone particolarmente gravi alcuni obiettivi non sono affatto proponibili. Ti chiediamo di riflettere ancora sulla possibilità e sul bisogno di ciascuna persona con la quale hai la responsabilità della relazione educativa. Non fermarti al suo livello di gravità, cambia la prospettiva, permetti al tuo sguardo di volgersi ad una visione più ampia e prova a ridefinire gli obiettivi, anche quelli più semplici che però nella quotidianità non appaiono come conseguibili. Questa persona non è in grado di apparecchiare la tavola? Non farla aspettare seduta che qualcun altro lo faccia: può affiancarsi a chi lo fa ed aiutare: anche un solo cucchiaino messo sulla tavola – anche se un po' storto – è meglio della passività. Quest'altra persona non è assolutamente in grado di muoversi? Aiutala fisicamente a compiere un'azione utile al gruppo, spiegando il senso e gli obiettivi: non potrà acquisire determinate competenze ma potrà sentirsi “dentro” il gruppo .

Il progetto/contratto è finalizzato agli obiettivi di crescita e di realizzazione della persona e vincola entrambi gli attori: l'uno al suo realizzarsi e l'altro a facilitarne e sostenerne la realizzazione. Si tratta di **invitare l'altro a partecipare applicando il dia - logos, il discorso costruito insieme nell'ottica della “Pedagogia dell'Occasione”**.

2°step: **le verifiche dei risultati**

Come evidenziato, il progetto educativo deve prevedere anche modalità di verifica sul suo andamento e circa il conseguimento degli obiettivi nonché i tempi di queste verifiche. Esse vanno realizzate coinvolgendo la persona per promuoverne la partecipazione e la consapevolezza possibili, per cercare insieme modalità di aggiustamento e ri-stabilire il patto educativo. Per questo vanno esplicitati gli obiettivi in modo comprensibile e verificabile anche per una persona con disabilità, traducendoli in azioni concrete e promuovendo così un processo di autoeducazione. Altrettanto importante è il coinvolgimento della famiglia.

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

Suggeriamo di non limitare il momento della verifica al risultato raggiunto ma anche al livello di soddisfazione e gradimento della persona, al suo grado di benessere, attraverso l'ascolto.

RIASSUMENDO

I Punti di attenzione della sotto-fase sono:

- la stipula del contratto educativo;
- l'elaborazione condivisa del Progetto Educativo;
- saper accompagnare;
- saper individuare quando è il momento di “non fare”, di interrompersi,
- Saper individuare gli elementi di verifica.

2° SOTTO-FASE: LA CRESCITA E L'INTEGRAZIONE SOCIALE

Obiettivo della sotto-fase è favorire l'esercizio del diritto di cittadinanza della persona con SD in condizione di gravità.

Anch'essa si compone di due step operativi:

1°step: la **Ricostruzione o il rafforzamento della rete personale.**

Obiettivo di tutti i progetti educativi personali e di tutte le relazioni educative è che l'altro possa camminare per il mondo il più possibile con le proprie gambe, possa essere un cittadino tra i cittadini. Per raggiungere questo risultato, occorre che tutto l'intervento comprenda il lavoro per inserire la persona in una rete relazionale, da intendersi come tempo/spazio delle relazioni. L'operatore si configura quindi come un punto rete, una delle risorse/relazioni della persona diventata in grado di avere fiducia nell'altro, di sapersi rapportare con le sue necessità senza esserne sopraffatto e di saper entrare in dialogo con gli altri.

Si può opinare che verosimilmente le persone con SD in situazione di gravità non “cammineranno per il mondo” e ancor meno lo faranno “con le proprie gambe” (**ad es.** gli ospiti di una comunità residenziale probabilmente trascorreranno lì tutta la

loro vita). Tutto dipende sempre dal **punto di vista** che si utilizza, che spesso sarebbe bene ribaltare. Non concepire quindi la persona “collocata” in modo statico dentro una struttura isolata, ma comprendere che il servizio è sicuramente e per forza di cose collocato dentro un contesto, un territorio, ed interagisce – per forza di cose - con esso. Rendere quindi il servizio aperto al territorio, fare entrare il territorio e al contempo facilitare l'utilizzo del territorio stesso da parte delle persone: azioni da fare per promuovere la costruzione e l'arricchimento delle reti personali delle persone.

APPROFONDIMENTO

“Inclusione dell'altro significa che i confini della comunità (si intende qui la comunità territoriale) sono aperti a tutti” perché costruisce ponti fra le persone, le situazioni, le competenze: l'integrazione reale fa nascere relazioni umane piene, si concretizza in atti e opportunità, in diritti umani vissuti, in nuove possibilità ancora non emerse”.

J. Habermas, “The inclusion of the other”, 199

2°step: la **Partnership.**

Come abbiamo visto, tra l'operatore e la persona si è in questa fase stabilito un rapporto in cui l'operatore rimane sì la guida significativa con precisi compiti educativi ma sa anche

mantenere il ruolo di stimolo e facilitazione di altri rapporti altrettanto significativi. La relazione è ormai gestita da due adulti (ognuno con i suoi limiti e le sue possibilità) che devono lavorare insieme.

In questa **prospettiva**, l'operatore accompagna la persona attraverso il cambiamento, aiutandola a valorizzarsi, a muoversi nell'ambiente (sociale, familiare, della comunità che per molti è la casa, del territorio) in modo tale che possa trovare un benessere esistenziale e la maggiore autonomia possibile.

La rete relazionale di una persona è lo strumento di analisi e di intervento rispetto alle possibilità progettuali del soggetto. L'operatore deve quindi sostenere la nascita o il mantenimento di relazioni costanti con alcuni stakeholder privilegiati che si determinano naturalmente sulla base di "affinità elettive" e che a loro volta possono entrare in partnership con la persona.

RIASSUMENDO

I Punti di attenzione della sotto-fase sono:

- Saper facilitare l'inserimento nella rete;
- Accettare l'adulthood della persona.

RELAZIONE EDUCATIVA

**Una persona con disabilità intellettiva
in condizione di gravità non è un
bambino**



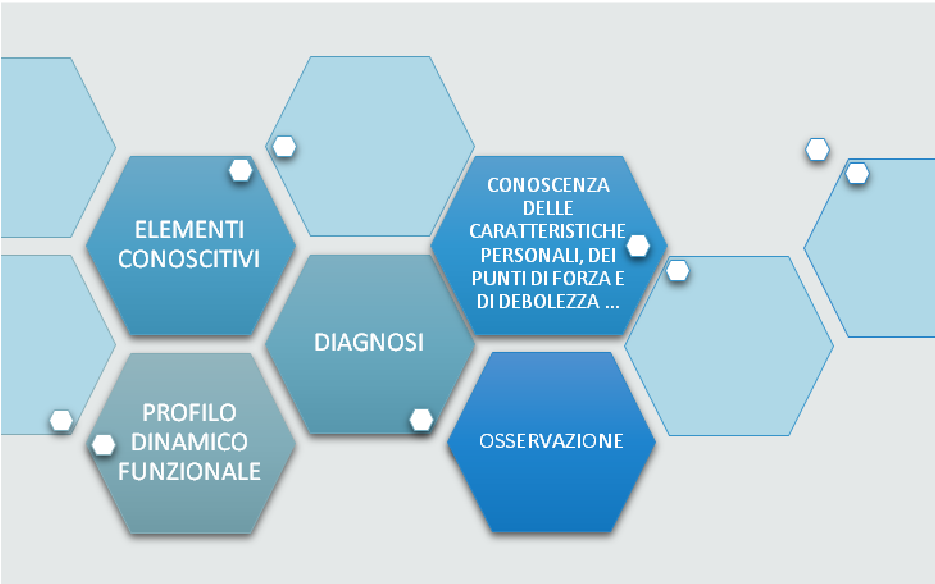
a) il Progetto Educativo Individuale

Come già esplicitato, il Progetto Educativo Individuale deve essere formulato a partire dai dati conoscitivi (diagnosi, profilo dinamico-funzionale, risultati della scheda di ingresso) e deve essere costantemente integrato con le informazioni/valutazioni effettuate in itinere tramite l'ascolto e l'osservazione. Esso deve prevedere finalità, obiettivi, azioni, metodologie, forme di verifica, tempi e deve essere orientato il più possibile alla vita adulta e verso direzioni di sviluppo.

APPROFONDIMENTO

L'ICF fornisce preziose indicazioni in quanto evidenzia le interazioni tra i diversi fattori che influenzano l'identità di ogni persona, dando peso ai fattori contestuali. In funzione dell'elaborazione del Progetto Educativo, l'ICF suggerisce alcuni indicatori di classificazione, che possono essere utilizzati per l'elaborazione del Progetto Educativo.

Lo schema generale può essere il seguente:



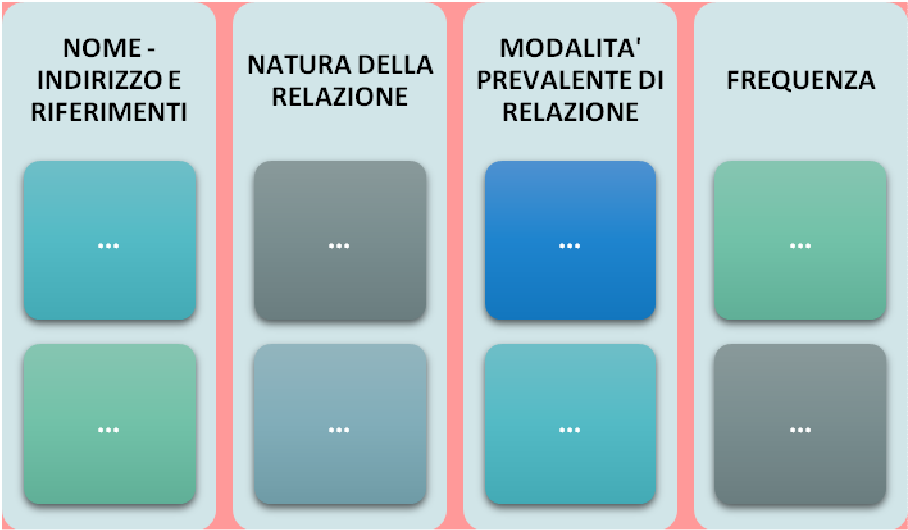
Obiettivi	Attività	Risultati attesi	Metodologia	Modalità e tempi di verifica

a) Le mappe degli stakeholder

Per facilitare la Programmazione ed identificare con maggiore intenzionalità le Linee Strategiche da attuare nello specifico rapporto tra il servizio ed il contesto sociale e territoriale in cui il servizio stesso opera o in cui si costruisce la rete personale di ciascun beneficiario del servizio, si suggerisce l'uso di due **mappe degli stakeholder**. Entrambe vanno utilizzate separatamente, sia per il servizio complessivo sia per ciascuna persona. Inizialmente questo potrebbe apparire un lavoro ridondante, con dati sovrapposti, coincidenti, e quindi un lavoro inutile. In realtà, l'uso distinto permette di ragionare su specifici bisogni e concrete possibilità.

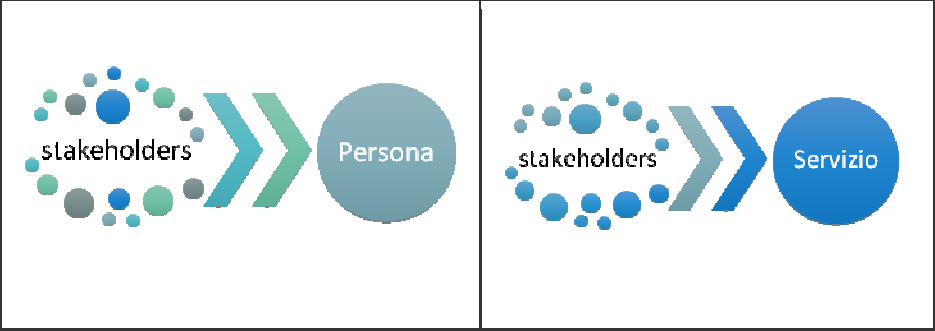
Per quanto riguarda la prima mappa, essa fornisce un quadro agevole dei rapporti con ciascun stakeholder. La colonna **NATURA DELLA RELAZIONE** fornisce informazioni relativamente alla tipologia del rapporto instaurato tra servizio e ciascun stakeholder (ad es.: associativo, gestionale, normativo, di collaborazione operativa) e tra ogni stakeholder e ciascuna persona seguita dal servizio. La colonna **MODALITÀ PREVALENTE DI RELAZIONE** indica se gli incontri con ciascun stakeholder avvengono tramite assemblee, riunioni, corrispondenza formale, telefono, visite, uscite, etc. La colonna **FREQUENZA**

mostra la cadenza con cui si hanno contatti/rapporti: quotidiana, settimanale, periodica, etc.



Prima mappa degli stakeholder

La compilazione della prima mappa consente di visualizzare graficamente nella seconda mappa il livello di vicinanza/lontananza – collaborazione – solidarietà etc. di tutti gli stakeholder. I contatti quotidiani collocano lo stakeholder è graficamente vicino al **NOME DEL SERVIZIO** o al **NOME DELLA PERSONA**. Questa visualizzazione facilita il lavoro di programmazione del lavoro di rete.



Seconda mappa degli stakeholders

La programmazione del lavoro con gli stakeholder può essere effettuata secondo lo schema già noto:

Obiettivi	Attività	Risultati attesi	Tempi previsti

4. LO STRUMENTO PRINCIPALE DEL MODELLO E DELL’AZIONE EDUCATIVA: L’OPERATORE

È stato già evidenziato che il presente Modello si rivolge agli operatori dei servizi rivolti a persone con disabilità intellettive gravi, in quanto lo **strumento principale del lavoro educativo è l’operatore stesso**.

Nello stare costantemente a fianco della persona durante lo svolgersi della giornata, l'operatore crea una relazione talmente significativa da renderla parte del senso di identità e di appartenenza della persona, che in questo trova risorse per il proprio sviluppo.

Utilizzando se stesso nella relazione, in quanto punto significativo della rete individuale della persona in difficoltà, l'operatore elabora progetti individuali e di gruppo finalizzati all'aumento della qualità della vita, al mantenimento degli aspetti socio/relazionali/culturali, allo sviluppo del processo di crescita sociale.

Il suo mandato si fonda sulla tutela dei diritti della persona, sul riconoscimento ed il rispetto della sua diversità, sullo sviluppo delle sue potenzialità, sul riconoscimento dei suoi desideri e delle sue aspirazioni, e diventa operativo attraverso la relazione educativa e l'inserimento nella rete sociale.

APPROFONDIMENTO

"Tanto l'educatore come l'educando, uomini ugualmente liberi e critici, imparano mentre lavorano insieme ed insieme prendono coscienza della situazione in cui vivono. Si costruisce così una pedagogia che elimina alla radice i rapporti autoritari..."

P. Freire, "L'educazione come pratica della libertà", Mondadori, 1977

L'operatore dunque è strettamente implicato nella relazione con la persona e, sebbene protetto dal suo ruolo, è coinvolto anche emotivamente in essa. Per tali motivi, il **Modello vuole "invitare" l'operatore a lavorare su se stesso, a verificare il suo livello di consapevolezza nell'agire educativo, a stimolare le proprie capacità progettuali.**

L'operatore deve sapersi porre nella relazione educativa con:

- Autenticità,
- Congruenza,
- Rispetto dell'altro e dei suoi tempi,
- Sospensione del giudizio¹⁷.

Ma soprattutto l'operatore deve agire con **intelligenza emotiva**, sapendo che le emozioni sono inevitabilmente attivate nel lavoro quotidiano e ancor più nelle situazioni particolari e che devono quindi essere gestite.

Il Modello richiede dunque a ciascun operatore un impegno notevole in termini di tempo e anche di attenzione, ciò nella convinzione che un tale sforzo possa essere ripagato dai risultati, che possono essere definiti in termini di:

¹⁷C. Rogers, "La terapia centrata sul cliente"

- Aumento di consapevolezza,
- Maggiore cura di sé.

È infatti molto importante dedicare del tempo a se stessi: generalmente questo viene identificato con momenti della vita diversi da quello del lavoro (relax, vacanze, cure familiari, sport, etc.), dimenticando che il tempo del lavoro è esso stesso tempo di vita, che va ricollocato costantemente entro la dimensione esistenziale.

Dedicare del tempo alla riflessione personale, a cercare e ritrovare il senso del proprio lavoro e della propria dimensione esistenziale nello stesso fa bene a se stessi e fa bene alle persone con cui si ha la responsabilità della relazione educativa.

Per sostenere il processo di riflessione, si propongono due strumenti di auto-osservazione ed auto-valutazione che, richiedendo la registrazione di eventi significativi, consentiranno l'analisi delle emozioni personali e degli atti educativi agiti. Ciascun operatore potrà scegliere quello che riterrà più vicino alle proprie modalità espressive.

Infatti, all'interno di un servizio sociale e/o educativo accadono ogni giorno diversi eventi, al di là delle attività programmate e

degli interventi di routine, che coinvolgono tutti gli attori – utenti, operatori, responsabili, familiari - in esso impegnati o in esso interessati. Il carattere di ordinarietà e straordinarietà di un evento può essere determinato o dalla natura dell'evento stesso o dal sistema di lettura e di risposta che il servizio adotta, dalla routinarietà, dalle regole formali e non formali. In un servizio rivolto a disabili gravi gli eventi possono essere molteplici. Essi possono riguardare

- **I comportamenti inaspettati e/o apparentemente incomprensibili dei beneficiari del servizio**, quali:
 - L'inaspettato allontanamento di una persona dal servizio, con conseguente necessità di provvedere alla sua ricerca;
 - Il rifiuto di svolgere un'attività;
 - Lo svolgimento preciso di un compito, al di là delle aspettative;
 - Il rifiuto di mangiare;
 - L'espressione forte di un'emozione;
 - Una manifestazione di solidarietà ...
- **Oppure aspetti organizzativi che possono aver influenzato il comportamento dei beneficiari del servizio:**

- La proposta di una nuova attività, con conseguente cambiamento della programmazione,
- La decisione di non effettuare un'attività programmata, ...

Ciò che in un determinato contesto può apparire eccezionale ed incomprensibile, in un servizio alla persona in difficoltà può essere considerato consuetudine. A volte fin troppo, in quanto si corre il rischio di “non vederlo più”, di non cercare di decodificarlo, ascrivendolo al “normale” atteggiamento della persona oppure ad una generica situazione di “crisi” oppure ancora ad una casualità.

1° PROTOCOLLO DI AUTO-OSSERVAZIONE

Il protocollo vuole essere uno strumento di auto-osservazione e monitoraggio per l'operatore, utile per tenere sotto controllo le proprie emozioni comprendendole, per riflettere, per imparare dai propri errori ma anche da successi inattesi, per favorire la consapevolezza circa eventuali condizionamenti di esperienze passate. Va utilizzato ogni qualvolta si ritiene siano accaduti eventi che l'operatore considera significativi e in ogni caso con cadenza almeno settimanale.

Si chiede quindi agli operatori di elaborare in modo accurato sia il racconto dell'evento sia l'analisi ponendo attenzione alla comprensibilità di quanto si sta scrivendo, cioè alla possibilità che anche colleghi non presenti al momento possano farsi un'idea di quanto accaduto.

Questo “esercizio” di scrittura accurata potrà solo giovare al corretto utilizzo dei due strumenti e al raggiungimento degli obiettivi:

- Riflettere sugli obiettivi e sugli interventi posti in essere,
- Acquisire consapevolezza circa la propria visione delle persone specifiche con le quali si è attivata una relazione educativa (Come vedo io questa persona? Cosa penso effettivamente delle sue capacità, dei suoi limiti, delle sue risorse, dei suoi sentimenti e delle sue emozioni? Sono io pronto/a ad accogliere la possibilità di sorprendermi o sono troppo condizionato/a dalla diagnosi?),
- Riflettere sulla qualità della relazione educativa.

Può capitare che si avvii l'elaborazione del protocollo con una idea precisa, con una certa visione di quanto accaduto e che nel corso della elaborazione questa visione possa modificarsi: come già sottolineato, è l'elaborazione stessa, infatti, che favorisce la riflessione. Si prega quindi di controllare la

coerenza di quanto riportato valorizzando il processo di pensiero: al momento ero convinto/a di ... ora penso che ...

1. Cosa è accaduto?

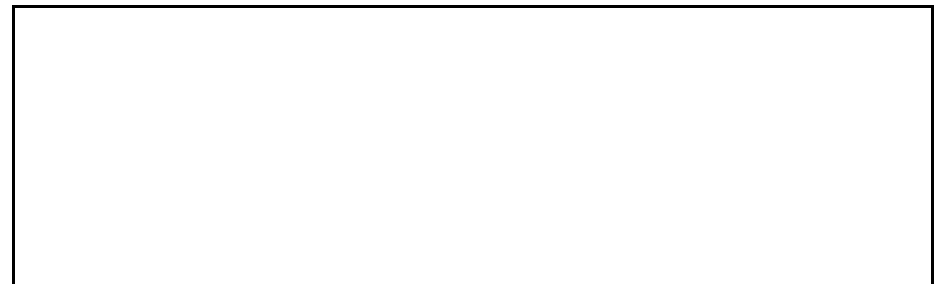
Si prega di descrivere in forma narrativa l'evento che si ritiene particolarmente significativo ed interessante da analizzare. Si prega di effettuare la descrizione dei semplici fatti – riportando le azioni dei diversi attori coinvolti, ivi compreso l'operatore stesso - avendo cura di evitare qualsiasi forma di interpretazione e di giudizio personale.



2. Cosa ho provato? Cosa provo?

*Si prega di **descrivere** (non solo di elencare) le emozioni suscitate dal fatto sopra narrato (provando a **distinguere** le emozioni provate al momento dell'evento e le emozioni che esso suscita ancora). Si prega di notare che questa distinzione*

è molto importante per riflettere sul proprio operato. Le emozioni che si provano nel momento in cui un evento importante accade inevitabilmente influenzano le modalità di intervento che vengono attuate: ad esempio: se ho provato paura che la persona potesse farsi male, è probabile che il mio intervento sia stato focalizzato sul tentativo di evitare questa eventualità e forse ho perso di vista altre possibilità di intervento; se ho provato irritazione perché la persona non ha rispettato una regola consolidata, forse ho perso di vista la possibilità di ricercare - insieme alla persona stessa – il motivo di questo comportamento e quindi non ho valutato la possibilità o l'opportunità di fare un'eccezione, etc.



3. Quali riferimenti esperienziali mi vengono in mente?

L'evento rievoca esperienze già vissute? In quale contesto? Quali emozioni suscitò allora? Vi sono somiglianze?

Le esperienze che l'evento rievoca possono essere sia professionali sia personali. Se professionali, possono

riguardare anche contesti e tipologie di utenza completamente diversi dall'attuale. Sforzarsi di effettuare associazioni mentali con situazioni esperienziali diverse è particolarmente utile in quanto consente di uscire dalla gabbia mentale determinata dalla routine quotidiana del servizio e di riflettere sugli inevitabili stereotipi che essa provoca.

*Si prega di descrivere le emozioni provocate dall'esperienza passata e di **operare una correlazione** con le emozioni suscitate dell'evento attuale.*



4. Come lo valuto?

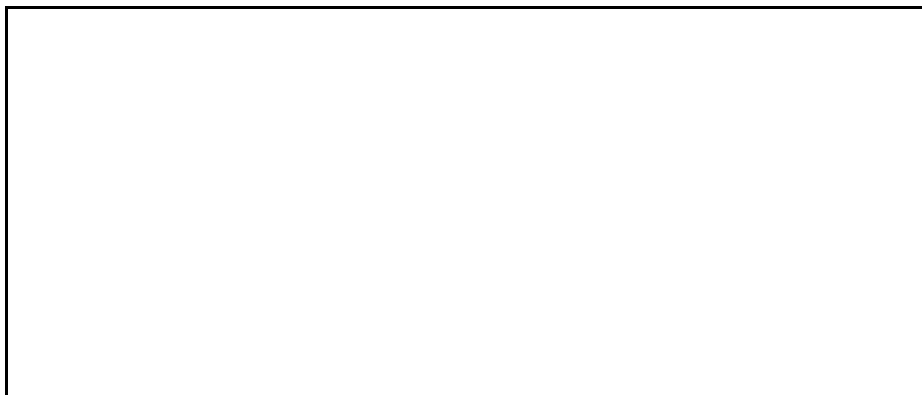
A questo punto, si prega di effettuare una valutazione dell'evento, dei motivi che lo hanno originato, delle modalità di azione/reazione agite dall'operatore stesso e dagli altri. Si prega di non limitarsi a "spiegare" l'evento con le caratteristiche della persona ad es. con la tipologia e il livello della gravità. Occorre effettuare una valutazione più ampia, che comprenda:

- *Se l'evento riguarda un comportamento inconsueto della persona → I motivi che possono averlo causato: motivazioni personali (le sue emozioni, i suoi sentimenti) oppure legate al contesto del servizio (il cambiamento di un programma, l'arrivo di una persona nuova)*
- *Se riguarda un risultato positivo ma inaspettato da parte della persona, come la dimostrazione di una competenza mai scoperta prima →*
- *Il proprio intervento: si prega l'operatore di cercare di capire se si è trattato di un elemento di routine (mi sono comportato/a così perché questa è la modalità consueta) oppure se ha espresso in modo nuovo la propria modalità di fronteggiamento. Si prega inoltre di effettuare lo stesso sforzo di decodifica per l'intervento dei colleghi.*



5. Cosa determina la mia valutazione?

Si prega l'operatori di riflettere circa i riferimenti teorici e i valori fondamentali che ritiene guidino il suo giudizio e di provare a descriverli. Si tratta sicuramente della parte più complicata del protocollo e rischia di essere trascurata e risolta tramite l'utilizzo di risposte standard o slogan (es.: "la centralità della persona" come valore). Sarebbe interessante riferirsi agli assiomi della relazione educativa proposti dal modello



Cosa ho imparato?

Si prega di provare ad individuare la lezione appresa sia dall'evento sia dall'analisi effettuata. Ogni esperienza, per essere considerata tale, ha bisogno di essere generalizzata per individuare una regola, una indicazione, un suggerimento, etc.

IL 2° PROTOCOLLO DI AUTO-OSSERVAZIONE

Si precisa che questo strumento è stato realizzato a seguito della sperimentazione e contiene anche alcune modifiche proposte dagli operatori coinvolti nella stessa.

Il protocollo si compone di due parti.

1° PARTE: REGISTRAZIONE DI MOMENTI DI PARTICOLARE INTENSITÀ EMOTIVA

Protocollo compilato da: _____

Record nr _____ Data: ____ / ____ / 20____

Questo protocollo dovrebbe essere redatto il prima possibile in seguito ad un momento da te considerato di particolare intensità emotiva nell'ambito della tua relazione educativa con una persona con grave disabilità intellettiva. Si raccomanda la tempestività in quanto il tempo può cancellare o modificare alcune sfumature che possono rivelarsi importanti in una fase di analisi successiva. Durante la compilazione della presente scheda, cerca di farti guidare dall'intuito, prova a non cercare giustificazioni o scuse, potrai farlo una volta analizzato un numero sufficiente di record.

Nella prima domanda, cerca di descrivere brevemente l'accaduto, senza tralasciare delle importanti informazioni di contesto (che cosa era successo immediatamente prima) e il fatto (dove è successo; quale giorno della settimana, a che ora, se si trattava o meno di un'attività usuale per quel giorno/ora, chi è stato coinvolto, che cosa stavi facendo, come l'evento è sorto, in quale modo si è sviluppato e come poi si è concluso). Per il resto delle domande, segna con una "X" le risposte che meglio si confanno a che cosa è successo e che cosa hai provato.

1. Che cosa è accaduto?

2. Quali emozioni/sentimenti hai identificato in te steso/a?

☐ Irritazione, seccatura, collera

☐ Paura

☐ Tristezza

☐ Ripugnanza

☐ Gioia

☐ Invidia

☐ Senso di colpa

☐ Vergogna

☐ Affetto/tenerezza/amore

☐ Confusione

☐ Altro: specificare

.....

3. Pensi che questo sentimento sia tuo specifico (dipende da come sei tu, dal tuo carattere) oppure ritieni che accadrebbe in generale a chiunque si trovi in tale situazione?

☐ Mio proprio

☐ Generale

4. Come valuti la tua reazione?

- ☐ Positivamente
- ☐ Negativamente
- ☐ In modo neutro

5. Da un punto di vista pedagogico, la tua reazione è stata...

- ☐ Utile
- ☐ Dannosa
- ☐ Irrelevante

6. In che modo i tuoi sentimenti hanno inciso sull'utilità o sulla nocività della tua reazione?

- ☐ Molto
- ☐ Un po'
- ☐ Per niente, non l'hanno influenzata affatto

7. Quale dei seguenti concetti spiega meglio i tuoi sentimenti e le tue reazioni? (puoi scegliere più di una opzione)

- ☐ **Omologazione:** conformarsi e abbinare l'altro all'idea che tu già avevi, per esempio, delle persone con disabilità.

☐ **Demonizzazione:** l'altro è estremamente diverso e incomprensibile

☐ **Normalizzazione:** stretta osservanza delle regole che può impedire l'ascolto

☐ **Equidistanza**

8. Cosa ha influenzato la situazione e in che modo?

☐ Il mio timore di un insuccesso professionale (sentirsi messo/a in discussione come operatore o nel mio modo di lavorare)

☐ Il mio timore di un insuccesso personale (evitare il rifiuto, cercare l'approvazione dell'altro)

☐ La mia lucidità (presunta supposizione che "Io sono quello/a che sa le cose")

☐ Il potere e la mia abilità di distribuirlo (riconoscimento di uno spazio decisionale dell'altro)

☐ La mia fatica, scoraggiamento e perdita (mancanza) di confidenza nelle possibilità di successo dell'approccio relazionale o educativo

☐ La mia rigidità (resistenza al cambiamento)

☐ Il mio concetto di persona con disabilità (in quale misura la mia performance riflette il fatto che io le consideri pari in dignità e diritti?)

9. Che cosa pensi che avresti dovuto fare con i tuoi sentimenti in questa occasione?

☐ Esprimerli

☐ Sopprimerli

☐ Qualcos'altro: specificare

.....

10. Come ti sei sentito/a in quanto operatore/trice?

☐ Competente

☐ Incompetente

☐ Indifferente

11. Come ti sei sentito/a in quanto persona?

☐ Bene

☐ Male

☐ Indifferente

PARTE 2: ANALISI DELLE EMOZIONI NELL'AMBITO DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

Auto-analisi delle informazioni registrate sui documenti dal nr ... al nr della "Registrazione di momenti di particolare intensità emotiva" nella relazione pedagogica.

Protocollo compilato da: _____

Nel periodo tra ____ / ____ / 20____ e ____ / ____ / 20____

1. Quali emozioni si ripetono nelle situazioni annotate?

2. Li consideri come una conseguenza della tua personalità oppure come risultato che accade logicamente alla maggior parte delle persone in tali circostanze?

3. Preferisci esprimere o reprimere le tue emozioni? Che cosa ti dice ciò di te stesso/a?

4. In genere, come giudichi le tue reazioni? Positivamente, negativamente o neutre?

5. In genere, come giudichi le tue reazioni da un punto di vista pedagogico? Utili, dannose o irrilevanti?

6. Pensi che i tuoi sentimenti abbiano avuto qualche influenza sull'utilità sulle tue reazioni?

7. Quali concetti pensi che spieghino meglio i tuoi sentimenti e le tue reazioni? Omologazione, Demonizzazione, Normalizzazione o Equidistanza?

8. Analizza le tue risposte alla domanda nr 5 della "Registrazione di Momenti di particolare intensità emotiva". Quali ritieni che siano gli elementi che hanno maggiore influenza sulle tue emozioni? Pensi di dover lavorare su qualcuno di questi?

9. Pensi che questa analisi ti possa aiutare ad identificare alcuni aspetti della tua personalità e a riconoscere come influenzano la tua competenza di "educatore/trice" di persone con disabilità? In caso affermativo, quali sono gli aspetti della tua performance professionale che dovresti cambiare o migliorare?

10. Hai registrato più eventi che ti hanno lasciato un sentimento positivo o più quelli che hanno originato un sentimento negativo, come operatore? E in quanto persona? A quali eventi attribuisce maggiore importanza (forse situazioni che originano conflitti sono per te più “emotive” che “da celebrare” o viceversa)? Pensaci. Come vivi nella tua vita professionale ed extra professionale conflitti e celebrazioni?

11. Quali aspetti della tua relazione educativa pensi che dovresti condividere con il resto del gruppo di operatori?

5. L'APPLICAZIONE DEL MODELLO PEDAGOGICO ALL'INTERNO DEI SERVIZI

Come esplicitato al paragrafo 2.3, la condizione principale di applicabilità del Modello Pedagogico presentato è che l'operatore abbia una **relazione significativa** con la persona e la **responsabilità del progetto educativo** di questa. Nello stesso paragrafo, è stato sottolineato che il Manuale si rivolge “all'Operatore”, comprendendo con il termine il gruppo degli operatori che lavorano all'interno del servizio.

Infatti, il Modello può essere adottato dal singolo operatore per la propria crescita, per migliorare il proprio lavoro e la relazione con le persone con disabilità grave, per “stare bene al lavoro”. Tuttavia, sarebbe meglio che il Modello venisse adottato dall'organizzazione e dal servizio, in quanto l'intervento con le persone che usufruiscono del servizio stesso sarebbe molto più incisivo.

SUGGERIMENTI DAL PROGETTO INV

Nel corso dei Focus Group è emerso che gli operatori coinvolti condividono l'importanza di personalizzare i programmi di lavoro, in quanto è importante conoscere la persona al fine scoprire i suoi punti di forza e di debolezza e riconoscere e promuovere le sue potenzialità.

Alcuni ostacoli rendono difficile raggiungere questi obiettivi:

- Il contesto istituzionale: la mancanza di sufficienti risorse umane e materiali, e la mancanza di tempo.
- Attività destinate a gruppi che:
 - Non consentono la personalizzazione del servizio e condizionano gli operatori a rimanere nella routine programmata.
 - Mancanza di tempo: le attività di gruppo coprono tutto il tempo a disposizione.
 - Modelli di intervento e tradizioni obsoleti uniti alla resistenza al cambiamento dell'operatore.

Le riflessioni sopra riportate esprimono efficacemente le concrete difficoltà che gli operatori incontrano quotidianamente nel loro lavoro e che ostacolano sia l'efficacia dell'intervento sia la stessa relazione educativa.

Nel corso di un meeting transnazionale, i partner hanno considerato opportuno sottolineare che anche i servizi devono rispettare almeno due elementi fondamentali che rappresentano le condizioni minime di applicabilità e sostenibilità del Modello:

- la **continuità dell'intervento** (quindi non un intervento sporadico come uno sportello informativo),

- la collocazione in **contesti non marginalizzanti** e che permettano la **personalizzazione** dell'intervento (ad es., si ritiene che nelle istituzioni troppo grandi questo non sia possibile).

Perché i servizi per persone con disabilità intellettive gravi possano svolgere una funzione non assistenzialistica bensì educativa, devono essere caratterizzati da alcuni elementi:

- i compiti non vanno divisi ma condivisi,
- le conoscenze e le abilità di ciascuno non sono separate ma integrate,
- occorre agire nella quotidianità senza perdere la dimensione temporale ed evolutiva dell'altro,
- situazioni e avvenimenti non sono prevedibili e richiedono un ampio livello di improvvisazione.

Il Modello Pedagogico “L'essenziale è invisibile agli occhi” è finalizzato a fornire risposte a queste esigenze, ma è fondamentale che gli operatori in servizio vengano adeguatamente formati per accoglierlo e farlo proprio e vadano sostenuti nella gestione delle emozioni.

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

La sperimentazione del Protocollo di Auto-osservazione effettuata nell'ambito del progetto INV, ha evidenziato la difficoltà di molti operatori a riconoscere ed analizzare le proprie emozioni che tuttavia, come dimostrato in moltissimi eventi riportati, hanno giuocato un ruolo importante nella gestione di ciascun evento. Sorpresa, paura, rabbia, stupore: sono emozioni che – se riconosciute come proprie e possibili – possono essere utilizzate positivamente non solo per gestire un singolo evento e una determinata situazione specifica ma anche per fornire a ciascuno il proprio “libretto di istruzioni interiore”. Il sostegno (del gruppo, del supervisore, del formatore) su questo “compito” è importante.

Altro elemento critico importante è stato rappresentato dalla difficoltà di distinguere tra “eventi routinari” ed eventi significativi. Perché sia significativo, un evento di per sé non deve essere necessariamente eccezionale: la significatività è data dalle emozioni (della persona, dell'operatore, del gruppo) che esso ha suscitato.

Tutto questo richiama altre condizioni di applicabilità del Modello, fondamentali per poter superare gli ostacoli sopra descritti:

- Un concreto **lavoro di équipe**, con regolari riunioni periodiche che consentano il confronto e la riflessione collettiva, la programmazione del lavoro, la verifica dei risultati. Il lavoro di équipe è importante anche per fornire ai singoli il sostegno necessario per fronteggiare le

difficoltà e motivarli nel lavoro di riflessione ed auto-osservazione.

- La **supervisione metodologica**, in grado di sostanziare e veicolare le emozioni e le riflessioni degli operatori verso un agire educativo unitario e coerente con gli obiettivi della crescita e della promozione delle persone con gravi disabilità intellettive.

UN MOMENTO DI RIFLESSIONE PER GLI OPERATORI

In questi, più che in altri servizi, per la lettura, l'interpretazione e il fronteggiamento degli eventi sono imprescindibili il sistema di valori fondamentali e il quadro di riferimento teorico e metodologico che quello specifico servizio si è dato. L'équipe deve potersi confrontare con questi elementi e dividerli.

Altrettanto importanti sono i vissuti personali degli operatori, i loro valori, il bagaglio di esperienze e il livello di consapevolezza del proprio stare in relazione con il servizio e con le persone cui quel servizio è rivolto.

- La **formazione** e l'**aggiornamento**, che devono a loro volta avere una cadenza regolare al fine di favorire processi di professionalizzazione attraverso la condivisione delle “questioni” educative, dei linguaggi, delle metodologie. I percorsi formativi sono essenziali

per stimolare negli operatori la “tensione” alla ricerca e alla riflessione.

È notorio che le organizzazioni che gestiscono servizi alla persona soffrono di difficoltà relative alle risorse economiche, motivo per cui molto spesso non vengono riconosciute le riunioni di équipe né tantomeno sono organizzati percorsi di supervisione e di formazione e aggiornamento. Tuttavia, una pianificazione annuale potrebbe aiutare ad organizzare un calendario che preveda l'intersecazione delle attività sopra consigliate a costi relativamente bassi. Si sottolinea che si tratta di “strumenti di lavoro” fondamentali a causa dell'alto livello di coinvolgimento emotivo che i servizi richiedono agli operatori.

IL LAVORO DI ÉQUIPE

Per quanto riguarda il **lavoro di équipe**, si propongono due strumenti: il Diario di Bordo e il Protocollo di registrazione delle riunioni di équipe.

IL DIARIO DI BORDO

Il Diario di Bordo è uno strumento solitamente usato in tutti i servizi. In genere, però, esso viene utilizzato per trasmettere le

informazioni utili per i cambi di turno degli operatori ma è ignorato come strumento di riflessione collettiva e di formazione.

Il Modello formativo di INV assume invece il Diario come **strumento peculiare di osservazione partecipata e di elaborazione condivisa**.

Presenta alcune somiglianze con il protocollo di auto-osservazione, in quanto richiede di descrivere eventi significativi e di effettuarne un'analisi accurata. Ma mentre **il primo è uno strumento individuale, i cui contenuti essenziali possono essere offerti alla riflessione collegiale dell'équipe solo per scelta del singolo operatore, il Diario è uno strumento collettivo che deve rimanere a disposizione di tutti**. Andrebbe compilato ad ogni fine turno almeno per quanto riguarda la descrizione degli eventi; l'analisi può essere effettuata in altro momento ma senza superare la settimana di distanza.

Data __/__/____

1° parte: Descrizione. Si prega di descrivere in modo esauriente gli eventi accaduti nel corso del turno che si ritiene possano essere considerati significativi, avendo cura di indicare

tutti gli attori coinvolti. Rientrano nel novero degli “eventi” non solo fatti inattesi o particolari ad opera dei beneficiari del servizio ma anche l'avvio di nuovi progetti / nuove attività, gli eventuali cambiamenti organizzativi e della routine, le comunicazioni, etc.

1. Primo evento significativo

2. Secondo evento significativo

3. Terzo evento significativo

2° parte: Analisi. Si prega di descrivere per ciascun evento: le reazioni degli attori coinvolti, i risultati (o le conseguenze) dell'evento, gli elementi importanti che andrebbero discussi in équipe e i motivi.

IL PROTOCOLLO DI REGISTRAZIONE DELLE RIUNIONI DI ÉQUIPE

Per quanto riguarda le riunioni, l'équipe dovrebbe utilizzare il Diario di Bordo come base per la discussione.

È importante mantenere “traccia” delle riunioni di équipe. Si forniscono di seguito le voci importanti da tenere presenti nella stesura del verbale di riunione.

Esse consentono di elaborare il verbale con incisività e sintesi, consentendo l'individuazione dei punti critici irrisolti la rilevazione dei bisogni formativi ed esprimere un giudizio valoriale sul clima interno.

Tipologia riunione
Data, ora di inizio, ora di termine
Elenco dei presenti
Elenco degli assenti
L'ordine del giorno
Le questioni trattate
Le decisioni prese
I punti critici irrisolti
I punti sospesi e le relative motivazioni
Dati o informazioni da ricercare
L'ordine del giorno della prossima riunione
I bisogni formativi che emergono
Descrizione del clima del gruppo di lavoro e il livello di coesione

Tutti i verbali devono rimanere a disposizione per la consultazione.

LA SUPERVISIONE METODOLOGICA

La supervisione è finalizzata a fornire sostegno in un percorso di approfondimento del significato dell'impegno professionale,

all'interno di un contesto specifico, e costituisce un prezioso strumento per la crescita omogenea degli operatori.

In considerazione degli elementi fondamentali che costituiscono il Modello pedagogico proposto, si consiglia un percorso che abbia la triplice valenza di **ascolto**, **riflessione collettiva** e **formazione** e che favorisca gli aspetti propositivi, il miglioramento delle azioni operative e delle progettualità quotidiane. Un percorso che ponga l'accento su una supervisione di tipo essenzialmente metodologico e contenutistico, all'interno della quale le dinamiche potranno sì emergere in modo "spontaneo" ma saranno al contempo accolte in un percorso guidato.

Il Supervisore dovrebbe avere la padronanza del Modello Pedagogico al fine di assumere il ruolo di "guida" all'applicazione dello stesso.

LA FORMAZIONE

Come per il percorso formativo sperimentato nell'ambito del progetto INV, si propone di pianificare percorsi coerenti con una concezione autopoietica della conoscenza, che favorisca cioè l'emersione degli apprendimenti a partire dalla conoscenza già presente in ciascun operatore.

Una formazione intesa dunque come ristrutturazione di saperi e di comportamenti, centrata sui processi e sui contenuti dell'esperienza attraverso il ricorso a situazioni concrete, tenendo in considerazione che l'esperienza è sì una ricchezza ma comporta anche una certa rigidità di abitudini mentali e pregiudizi che oppongono resistenze all'apprendimento e alla possibilità di pensare in maniera alternativa. I percorsi dovranno valorizzare le competenze degli operatori, intese come mix di **Sapere, Saper Fare, Saper Essere, Saper Far Fare**.

Gli operatori coinvolti nei servizi alla persona devono sviluppare e consolidare delle solide competenze relazionali, in quanto il lavoro che svolgono esige:

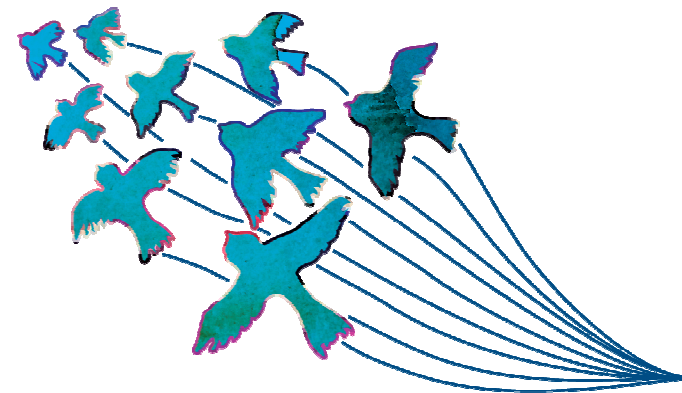
- Di saper comunicare e cooperare con i propri colleghi e con l'organizzazione,
- Di porsi in relazione con soggetti anche esterni al servizio (ad es. gli stakeholder),
- Di saper gestire una relazione educativa significativa con le persone con disabilità intellettiva grave.

Per tale motivo, si ritiene che qualunque possa essere il “contenuto” dei percorsi di formazione e aggiornamento, la componente della comunicazione (relativa al *saper essere*) debba assumere un ruolo centrale.

È ovviamente fondamentale che anche i formatori abbiano padronanza del Modello Pedagogico. Sul piano metodologico, si consiglia di utilizzare per i percorsi la **PAAR** “*Participatory and Appreciative Action and Reflection*”, basata sull'**approccio apprezzativo**. Essa consente di prefigurare futuri migliori partendo dagli aspetti positivi del presente¹⁸. Si tratta di una forma di apprendimento riflessivo che favorisce l'acquisizione di un cambiamento di prospettiva e di atteggiamento mentale: da una attenzione concentrata su ciò che non va (*deficit based discourses*) ad una basata sulla positività e le potenzialità (*strenghts dased conversations*). PAAR permette di attivare negli operatori coinvolti l'intelligenza apprezzativa, ossia l'abilità di riformulare la realtà in cui sono immersi verso una prospettiva di rinnovamento e di trasformazione positiva del significato delle situazioni: la riflessione è una meta competenza presente in ognuno; l'abilità di riflettere sulle proprie esperienze di vita e di lavoro consente di riformulare delle considerazioni su queste esperienze e di migliorare. Il livello riflessivo e la capacità emozionale di accettare e fronteggiare il cambiamento sono rilevanti per la formazione in servizio degli operatori educativi. La metodologia che parte dai

¹⁸Thatchenkery, Metzker “Appreciative Intelligence: seeing the Mighty in the Acorn”, Berrett- Koehler, San Francisco, 2006

problemi sollecita narrative che rimangono chiuse nei problemi stessi; essa fa sì riferimento alle emozioni (disagio, dolore, frustrazione), ma di tipo reattivo, giustificativo e difensivo. La metodologia apprezzativa invece tende a suscitare reazioni basate sulla percezione della positività e stimola la riflessione proattiva tesa alla crescita e al cambiamento. La dimensione etica che viene chiamata in causa è intesa come *etica situazionale*, ossia pragmatica, che implica l'elaborazione di linee di orientamento collegate agli esiti delle azioni e perciò in grado di dare dignità e legittimità alle scelte e alle decisioni prese in condizioni di incertezza e di contraddizione, come sempre avviene nelle pratiche sociali.



Questo manuale è stato elaborato da Gabriella Fabrizi, recependo i risultati ed i contenuti emersi dai Focus Group realizzati nella prima fase del progetto, dalla formazione degli operatori, dalla sperimentazione sul campo. Alcuni degli strumenti proposti sono frutto dell'esperienza del team del progetto o provengono dal patrimonio documentale delle organizzazioni partner.