

Matteo Maria Bonani, coordinatore di servizio diurno e di comunità per disabili

Il bisogno relazionale speciale. Un contributo in pedagogia speciale

L'evoluzione dei concetti nella ricerca umanistica, dunque anche in pedagogia, ha sempre segnato punti di svolta nel panorama culturale del tempo, consentendo così delle trasformazioni epistemologiche che influiscono in maniera determinante nelle prassi operative connesse¹. Il presente articolo vuole apportare un contributo a questo processo di sviluppo attraverso l'esperienza vissuta nel campo della cosiddetta disabilità che, attraverso i concetti di *diversabilità* e poi *bisogni educativi speciali*, ha visto cambiare anche il modo di concepire e dunque la modalità relazionale con questa realtà dell'essere.

Partendo da una considerazione contenuta nella definizione di un dizionario², cercheremo di sviluppare una riflessione in materia di fragilità e relazione di cura che tenga conto dell'attuale contesto socio-culturale nel quale viviamo e dell'esperienza di chi è impegnato nel sociale.

La teoria psicologica di riferimento ha una sua tradizione culturale specialmente in territorio statunitense e solo più recentemente europeo, anche se le radici sono profondamente ancorate nel nostro continente. L'interesse del professionista nella relazione di cura, comunque, è di tipo pragmatico, ovvero: *“come”* operare nell'intervento con persone portatrici di handicap? Quali risposte a bisogni considerati di grave non autosufficienza, con disturbi del comportamento, ritardo profondo o appartenenti allo spettro autistico?

Esistono molti modelli di riferimento, ma l'atteggiamento di base nella relazione di cura passa certamente anche attraverso la maturità personale, il *saper essere*, oltre che dipendere dagli strumenti di lavoro, il cosiddetto *saper fare*. Nell'atteggiamento di fondo vi è peraltro la concezione o visione del fenomeno che si sta contattando, dunque: *come* vivo la diversità, *come* la penso e di conseguenza *come* mi ci relazio?

Questi gli interrogativi che spingono ad azzardare una ri-discussione del concetto di bisogno educativo speciale in favore dell'ipotesi progettuale di considerare il fenomeno disabilità con la caratterizzazione di *persona con bisogni relazionali speciali*.

Ovviamente a livello lessicale la differenza è minima, ma come accade in ambito tecnico-operativo questa rispecchia una profonda rimessa in discussione della metodologia d'intervento. La relazione di cura viene così concepita secondo uno specifico criterio di validità e dunque cambiano anche quelle caratteristiche che contraddistinguono la prassi educativa.

Di solito si pensa alla relazione educativa come caratterizzata da una spiccata asimmetria: l'educatore istruisce l'allievo, o più recentemente, stimola l'apprendimento con la problematizzazione di una situazione didattica esperienziale.

Nel presente contributo, la relazione di crescita e sviluppo individuale è caratterizzata essenzialmente dalla *reciprocità*; la relazione di cura-educativa è anzitutto una relazione. Dunque risulta costitutiva di ogni forma di relazione la caratteristica *interattiva* della stessa.

Queste osservazioni, ovvie da un certo punto di vista, capovolgono alcuni assunti di base che orientano l'operatore-educatore nel lavoro con le persone. Uno fra tutti: di chi è il bisogno? Dell'assistito o di chi presta cura; nel senso che la motivazione sottesa dell'operatore potrebbe anche essere quella di crescere individualmente e apprendere una modalità relazionale caratterizzata da genitorialità e non semplice adultità? Questo obiettivo è chiaro alla persona, c'è consapevolezza del vantaggio secondario che orienta l'operatore? Non è assolutamente scontato l'argomento, basti pensare a che impatto può avere su una persona, che ha come bisogno relazionale speciale quello della *dipendenza*, l'intervento di un educatore che magari cerca di *individuarsi* e *realizzarsi* come persona attraverso una modalità comportamentale di tipo “narcisistico”; le implicazioni di queste specifiche forme di “collusione” sono enormi e spesso l'efficacia di un intervento nella relazione di cura-educativa risulta compromessa proprio da forme di relazionalità non consapevole o talvolta palesemente disturbate.

¹ “...la storia della pedagogia è la storia degli ideali umani delle diverse epoche storiche”. In Dizionario di Filosofia. Rizzoli '81.

² “il processo educativo affida la sua scientificità da un lato alle conoscenze psicologiche a cui fa riferimento e dall'altro, come tecnica dell'istruzione, alle metodologie di progettazione e di controllo che via via elabora e sperimenta. Naturalmente il riferimento ai diversi ambiti del sapere psicologico decide la diversa accentuazione dell'impostazione educativa con conseguente variazione di metodo e di programmi che risentono, ovviamente, del diverso orientamento teorico a partire dal quale sono stati promossi.” Dizionario di Psicologia. Le Garzantine. Garzanti 2003.

La relazione

Nel testo di riferimento, “Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita”³, dove è riscontrabile una sincera e consapevole attenzione ai bisogni della persona oltre le etichette di diagnosi o categorie - posizione certamente d’avanguardia, il rispetto per l’individuo è palpabile, sostanziale e soddisfa una logica non discriminante che orientata ad una integrazione paritaria:

“...non è un’etichetta discriminante “Bisogni Educativi Speciali” perché è amplissima, non fa riferimento solo ad alcuni tipi di cause e non è stabile nel tempo: la si può togliere, infatti, in alcuni casi. Si potrebbe dire che ogni bambino può incontrare nella sua vita una situazione che gli crea Bisogni Educativi Speciali; dunque è una condizione che riguarda tutti e a cui siamo tenuti, deontologicamente e politicamente, a rispondere in modo adeguato e individualizzato”⁴

Più avanti, rispetto alla modalità operativa connessa con i disturbi del comportamento, è palpabile l’investimento sulla dimensione relazionale:

“L’approccio ai comportamenti problema gravi, quali l’aggressività, l’autolesionismo e le stereotipie, (...) si basa sull’idea di un intervento di tipo non repressivo e non punitivo, ma volto invece a favorire lo sviluppo di competenze comunicative e interpersonali alternative”⁵.

La progettazione individualizzata si completa con la considerazione dei disturbi emozionali e contempla il sostegno alla famiglia come risorsa preziosa.

La presente messa in discussione, dunque, non vuole assolutamente criticare, se non per costruire assieme, una visione che dal punto di vista etico, oltre che operativo, è già molto avanzata.

L’idea di considerare il disagio, la fragilità, dal punto di vista relazionale e dunque parlando di ***Bisogni Relazionali Speciali***, oltre che riprendere le moderne teorie evolutive caratterizzate dall’interattività⁶, permette di riportare la relazione ad un piano paritario; nel senso che ogni persona, nell’intero arco della propria vita, si muove tra bisogni relazionali specifici, volti a soddisfare il proprio essere. Questo permette di considerare la relazione d’aiuto come un processo di crescita caratterizzato dalla reciprocità e di lavorare sul riconoscimento della persona nella propria integrità. Il novecento ha più volte sottolineato il tema, anche viste le vicissitudini che caratterizzarono il cosiddetto secolo breve, ed alcune radici storico-filosofiche che hanno sottolineato l’importanza della dimensione relazionale sono oggi riprese per il valore pedagogico in esse contenuto.

Il principio dialogico buberiano⁷, per fare un esempio, aprì nuove prospettive sul concetto di relazione, “alla necessaria difesa della propria identità in nome di quella “distanza” che sempre è presupposto della relazione autentica, devono corrispondere l’apertura, il contatto rispettoso, la “fantasia reale del tra”, lo scambio fecondo, l’integrazione dialogica che, anziché svilire le diversità, le esalta inserendole tuttavia in una prospettiva di reciproco continuo arricchimento.”⁸

Il reciproco e continuo arricchimento, oltre che essere motivazione fondamentale dell’operatore che opera nel sociale, è anche e soprattutto condizione essenziale all’efficacia dell’intervento; infatti la *compliance* risulta ottimale quando c’è un riconoscimento della persona e tale riconoscimento è facilitato da una prospettiva di reciproco interesse, dare e ricevere nello stesso atto relazionale, uno scambio vero e proprio insomma.

La teoria psicologica qui considerata affonda le proprie radici nel paradigma evolutivo del campo relazionale definito *confine di contatto organismo-ambiente*, ove nell’ambiente è ovviamente compreso anche l’altro.

Rimanendo ancora un po’ nell’ambito specifico della pedagogia per caratterizzare le presenti osservazioni gradualmente, in modo che possano evitarsi facili equivoci o fraintendimenti dovuti principalmente ad un eccesso di presa di posizione rispetto concezioni altre da quelle ufficiali più riconosciute, si tenga presente la seguente riflessione:

³ D. Ianes, F. Celi e S. Cramerotti, “Il Piano educativo individuale. Progetto di vita”, Ed. Erickson, Tn. 2006.

⁴ Ivi., pp. 16.

⁵ Ivi., pp. 593.

⁶ Vedi teorie evolutive di C. Trevarthen o D. Stern.

⁷ Cfr. M. Buber, “Il principio dialogico”, Ed. di Comunità, Mi. 1959. G. Milan, “Educare all’incontro”, Città Nuova, Roma 2000.

⁸ G. Milan, “Disagio giovanile e strategie educative”, Città Nuova, Roma 2005. pp. 108.

“ La nostra crescita è fondata sul fatto che **l’altro è il nostro riferimento**. (...)

L’esprimere in questo modo la reciprocità nell’alterità significa accogliere le differenze e sapere che possono interrogarci e che la nostra impreparazione è a volte totale. Noi abbiamo bisogno di capire meglio l’altro; capire meglio il punto differente che contraddistingue questa reciprocità nell’alterità. Dobbiamo riferirci ad **una pedagogia della reciprocità** in cui dall’altro possiamo imparare. Non abbiamo quindi fiducia, e non dovremmo averne, in una pedagogia che ci fa sapienti di fronte ad un altro ignorante. Nello stesso tempo possiamo essere sapienti e ignoranti – dovremmo essere così –, consapevoli di alcune conoscenze che abbiamo ma anche dei nostri limiti e della necessità di informarci sull’altro e dall’altro.”⁹

Ecco in parole la natura di uno scambio nutriente reciproco; l’operatore è interessato all’altro difficile anche perché in questa relazione a crescere sono entrambi, e questo accade anche quando non ne c’è piena consapevolezza di tale processo. Tra l’altro è importantissimo sottolineare questo aspetto nel percorso di sostegno ai gruppi di lavoro, nel motivarli ad investire nelle proprie possibilità e nelle capacità acquisite proprio attraverso il contatto con l’altro portatore di bisogni relazionali speciali. Sembra un’ovvietà, ma va sottolineato che: stare vicini a persone speciali, rende necessariamente speciali. Diamo ma riceviamo anche un bene relazionale inestimabile, prezioso. Abbiamo la possibilità di riumanizzarci, e non è poco visto il periodo storico che stiamo vivendo, la post-modernità, caratterizzata da un individualismo alienato a tal punto da essere connotato da una modalità relazionale definita “liquida”, nel senso di “non capace di mantenere un legame”, fluida e senza confini¹⁰. La relazione con la persona dai bisogni relazionali speciali offre dunque un contenitore ove crescere come persone, ove contenere questa liquidità relazionale¹¹.

Questo perché il contatto con l’altro accresce la nostra creatività relazionale, altro concetto fondamentale della conoscenza psicologica qui di riferimento¹².

Il discorso è importante anche per un altro motivo: se l’operatore considera la persona che ha di fronte solo come portatore di un limite, corre il rischio di sostituirsi nelle quotidiane operazioni di cura i sé e così facendo di promuovere una relazione caratterizzata dalla dipendenza, incrementando l’handicap.

Come insegna Canevaro:

“Dobbiamo rompere lo stereotipo dell’incompetenza come destino. In tale clichè può rifugiarsi anche chi vive la disabilità. Oppure può esserne prigioniero suo malgrado, e col tempo adattarsi ed aderire all’immagine dell’handicappato totalmente incompetente. Può essere il risultato dell’assistenzialismo, che è invadente e capace di trasformazioni e travestimenti. Gianni Selleri lo individuava anche sotto la maschera delle “discriminazioni positive”, che pure a volte sembrano o sono un passaggio storico obbligato. Possono portare a vivere il ruolo di vittima risarcita. Ma vittima per sempre”¹³

Da qui la proposta di utilizzare la dicitura di persona con bisogni relazionali speciali; per il semplice motivo che ciò caratterizza una fase del percorso evolutivo di una persona e non stigmatizza l’individuo in maniera definitiva. Oltre a ciò va da sé che ognuno ha dei bisogni relazionali speciali che dipendono dalle necessità personali e dal momento vissuto. Con ciò non si vuole riscattare il portatore d’handicap e così rispondere al bisogno di emergere da una cultura che comunque sta facendo passi da gigante in materia; l’intenzione è tecnico-operativa: trasformare la visione della persona significa considerarla diversamente e così relazionarci con essa in maniera diversa. Questo ingenera un dinamismo virtuoso nel processo della relazione di cura, poiché l’essere interessati all’altro rende la relazione terapeutica di per sé, facendo vivere all’altro l’esperienza di “essere interessante”.¹⁴

Per fugare un possibile equivoco, non si dice qui che la diversità è bella in quanto tale e dunque che la sofferenza connessa è illusoria o sentita solo da chi non ha un’alternativa nel proprio modo di vedere. Lavorando con persone particolarmente fragili e sostenendo anche le famiglie nel percorso di inserimento del

⁹ A. Canevaro, “Le competenze non vivono sole”, contributo al seminario studio di Bottega del Possibile, Torre Pellice novembre 2007, disponibile in atti del convegno.

¹⁰ Cfr., Z. Bauman, “Modernità liquida”, Laterza 2002.

¹¹ Cfr., G. S. Bernstein e J. A. Halaszyn, “Io, operatore sociale” Ed. Erickson, Tn. 1993, per una rassegna di argomenti abitualmente trattati dagli operatori.

¹² Sul valore della creatività insito nella relazione cfr. J. Zinker, “Processi creativi in Psicoterapia della Gestalt”. Ed. Franco Angeli, Mi. 2002.

¹³ A. Canevaro, articolo citato.

¹⁴ Cfr. E. Poster, “Ogni vita merita un romanzo”, Ed. Astrolabio, Roma 1988.

proprio caro anche quando l'età non è particolarmente avanzata (il problema dunque non è in questo caso il "dopo di noi" quanto il "nonostante noi", ovvero situazioni multiproblematiche ad elevata intensità), non sono dimentico della fatica e della criticità di queste situazioni.

Non si può, però, considerare come irrilevante il nostro modo di concepire la fragilità, la nostra visione del mondo e dell'uomo insomma, l'antropologia cui facciamo riferimento.

Per fare un esempio: fin che scrivo danno alla radio la notizia che a Nuova Dheli, in India, è nata una bambina con due facce; il cronista racconta che viene già venerata come la reincarnazione della dea Ganesh.

Cosa voglio dire: non credo che la bambina si possa dire perciò fortunata, ma potrebbe risultare per lei propizio il contesto socio-culturale nonché religioso del suo paese, nel senso che al tempo dell'antropologia ariana nazista sicuramente le sue sorti sarebbero state diverse sin da subito.

Prendendo a prestito le parole che seguono da un altro ambito pedagogico, anche perché le problematiche qui trattate sono trasversali ad ogni forma di relazione educativa in generale, si può evitare anche un errore di fondo sempre in agguato nelle pratiche educative.

"Troppo spesso un certo tipo di lavoro (educativo) fa presa solo su una progettualità che si traduce (...) in una terminologia scientifica aggiornata, ma manca quel che conta davvero: un gesto, una forma di attenzione posta in atto per riceverlo, le parole che si sono usate, gli oggetti, le voci dei partecipanti, lo sguardo di chi ha preso quelle immagini... C'è quasi un voler trovare, un voler giustificare il proprio lavoro che, come nel caso della devozione eccessiva, fa sì che si diventi dipendenti dall'oggetto del proprio sforzo. Si insinua così nelle azioni che si compiono una sorta di controproduttività che fa sì che gli sforzi compiuti producano risultati contrari a quelli proposti."¹⁵

Anche questo equivoco è sostanzialmente dovuto ad una cecità rispetto alla controparte nel rapporto reciproco che avviene in relazione. È questo appunto il focus del discorso: *non dimenticare l'altro nel nostro incontrarlo e non rischiare di vedere solo ciò che abbiamo in testa quando siamo in contatto con la fragilità di una persona che, dunque, ci conviene pensare come caratterizzata da un bisogno relazionale di base, ancor prima che educativo; concezione, questa ultima, che presume la responsabilità da parte nostra di colmare la mancanza o cambiare la modalità poiché disfunzionale.*

Lo stesso autore di cui sopra, parafrasando Proust, ci ricorda che "non è importante solo cosa si dice, ma come lo si dice."¹⁶

La Psicoterapia della Gestalt, prospettiva ermeneutica di riferimento in questa proposta per guardare il fenomeno della disabilità, risulta particolarmente utile in quanto paradigma relazionale nella propria essenza, centrato proprio sulla dimensione processuale dell'essere e perciò concentrato fundamentalmente sul *come* della relazione anziché sul perché e dunque sul giudizio discriminante conseguente.

D'altronde se non esistesse la fragilità non esisterebbero le università che studiano modi d'intervento per la crescita; non ci sarebbero la professione di operatore e di educatore. Dobbiamo necessariamente convenire che: "È per inadeguatezza che incontriamo l'altro. È attraverso l'impensabile che l'educazione si fa."¹⁷

La Psicoterapia della Gestalt

Per la psicoterapia della Gestalt, in linea con le moderne teorie psicodinamiche della personalità (cfr. Stern) e anche con i modelli delle neuroscienze (cfr. Damasio), la relazione è l'elemento costitutivo della psiche, "l'indispensabile alimento di cui si nutre la nostra vita mentale"¹⁸.

Essendo che "da questa relazione e dalla sua qualità dipende la nostra maturazione, la nostra salute mentale, in definitiva la nostra felicità o la nostra disperazione"¹⁹, risulta oltremodo indispensabile una cultura di tale dimensione dell'essere e, in particolar modo, ciò vale ancor più per coloro che si occupano di relazioni d'aiuto o di cura.

Si deve, però, prestare grande attenzione alla caratteristica distintiva della realtà relazionale: essa è mutevole ed incerta. Non si può, dunque prescrivere un protocollo, ma ci si può allenare alla consapevolezza

¹⁵ P. Peticari, "Attesi imprevisti", Bollati Boringheri, 1996, p. 367-368.

¹⁶ P. Peticari, "Pedagogia critica della prassi comunicativa e cognitiva", Cleub, 2004, pp. 13.

¹⁷ P. Peticari, "L'educazione impensabile", Ed. Elèuthera 2007, pp. 121.

¹⁸ Ibidem, p. 9.

¹⁹ Ibidem, p. 9.

delle sfumature insite nella relazione con l'altro e alle esplorazione del proprio personale modo di entrare in relazione, il *come si contatta l'altro*.

A tal proposito Cavaleri osserva:

“La risposta che possiamo ricevere non è mai sicura o costante e questa incertezza non solo risveglia le nostre fragilità, i nostri fantasmi, ma ci espone costantemente ad un nuovo scontro conflittuale con l'altro”.²⁰

Per chi è impegnato nella relazione di cura, al cosiddetto “saper fare” si aggiungono qualità inerenti il “saper essere”, che di fatto sembra essere l'elemento essenziale, la base dalla quale poter partire per una relazione di crescita reciproca (operatore-utente, operatore-operatore, operatore-familiare).

Clinicamente :

“L'esperienza dell'incertezza e dell'insicurezza, il rischio insopportabile dello scacco, costituiscono una sorta di messa in crisi radicale dell'Io narcisista, facendone fallire in modo salutare le illusorie presunzioni autarchiche e rendendolo finalmente disponibile all'altro”.²¹

Nella borsa degli attrezzi dell'operatore, dunque, oltre a strumenti tecnici, vi è bisogno di una maturità personale che permetta la gestione di sottili e delicate sfumature *dell'essere con l'altro*.

Una formazione consapevole di ciò, tra l'altro, attraverso l'esperienza di “appartenere”, “controdipendere” e “interdipendere”, mobiliterebbe risorse che giacciono sopite all'interno della persona e dunque si può ipotizzare un effetto di compensazione rispetto il fenomeno del burn-out.

In particolare si delinea la possibilità di promuovere la motivazione collegata alla riscoperta delle qualità nutrienti all'interno della relazione; per citarne solo una riportiamo la considerazione dei padri fondatori di tale approccio alla persona.

Il riferimento è inerente alla infruttuosità della costrizione e alle sue conseguenze:

“quando un individuo si costringe ad applicarsi a qualcosa che in sé e per sé non attira il suo interesse, l'eccitazione crescente si orienta non verso quest'oggetto scelto per l'attenzione ma verso la lotta che insorge intorno alla 'distrazione' che realmente potrebbe stimolare il suo interesse.

(...) Nel frattempo via via che l'eccitazione di attenzione aumenta il suo impegno a reprimere il 'perturbatore', l'oggetto su cui l'individuo si concentra deliberatamente si svuota d'interesse. In breve, è noioso.”²²

In queste parole sono molte le sfumature cliniche da cogliere; un percorso che miri a rendere consapevoli delle proprie emozioni, dei propri limiti, dei propri punti di forza non si risolve certamente in un discorso teorico ; il processo della crescita è sempre reciproco, dunque i modelli fondati sulla concezione dell'altro come pura alterità si possono oramai considerare obsoleti²³. Storicamente possiamo mettere a confronto due modelli che hanno goduto di particolare credito in ambito clinico: il modello psicanalitico (intrapsoichico) ove la relazione è considerata un'esperienza fortemente determinata dai bisogni pulsionali dell'individuo, una proiezione di essi, ed il modello sistemico (interpersonale).

Riguardo a questo ultimo approccio, è stato osservato che:

“il (...) modello (...) di tipo sistemico, interpreta la relazione come legame funzionale che unisce l'individuo al sistema, la parte al tutto. La relazione (...) è soprattutto in vista della funzionalità del sistema.(....).

... l'approccio sistemico, in definitiva, riproporrebbe la relazione in una prospettiva essenzialmente dicotomica, dualistica (individuo-sistema; organismo-ambiente ecc.), tralasciando la possibilità di cogliere

²⁰ Ibidem, p. 32

²¹ Ibidem, p. 33

²² F. Perls-R. F. Hefferline-P. Goodman, “Teorie e Pratica della Terapia della Gestalt”, ed. Astrolabio, Roma 1997. pp. 327.

²³ P.A.Cavaleri, ibidem, pp. 98: “Oggi la natura marcatamente individuale della psiche, proposta dalla psicanalisi classica e da altre correnti teoriche, non è più scontata come in passato. Nella ricerca psicologica contemporanea e nell'ambito della stessa psicanalisi assistiamo come non mai ad una vera e propria svolta relazionale, in base alla quale le menti umane sono adesso concepite essenzialmente come fenomeni sociali, che successivamente divengono oggetto dell'elaborazione individuale”.

in essa il luogo in cui si realizza la condivisione e il reciproco riconoscimento, la realtà terza in cui si attua l'incontro, lo spazio all'interno del quale si costruisce l'integrazione".²⁴

Queste osservazioni ci possono aiutare a comprendere quali prospettive risultano più proficue al fine di non perdere la qualità costitutiva della dimensione relazionale. Il modello intrapsichico (psicanalisi ortodossa classica) e quello interpersonale (sistemico-relazionale), attualmente i più accreditati, non sono da intendersi come errati, ma necessitano di una nuova concezione della relazione, questo perché: *"Nell' uno e nell'altro modello, nella relazione concepita in termini proiettivi e nella relazione colta in termini funzionali, sfuma la relazione intesa come realtà a sé stante, come dimensione terza posta fra organismo e ambiente, prodotta da entrambi, ma non riconducibile a uno di essi soltanto e, tuttavia, coesenziale al loro distinto esserci."*²⁵

Vale la pena soffermarci ancora un attimo su quanto ha da offrire questa prospettiva, la quale avverte che: la complessità della dimensione relazionale

"può essere colta nella sua integrale compiutezza soltanto se viene concepita come dimensione-terza, come realtà distinta, luogo elettivo della crescita, dell'assimilazione, dell'adattamento creativo, dell'incontro col diverso, con l'estraneo e del suo riconoscimento (...).

*... un tale modo di intendere la relazione (...) in particolare compare con molta evidenza (...) nel concetto di **contatto** elaborato da Perls e dalla psicoterapia della Gestalt. In questa prospettiva ogni individuo (organismo) sussiste in virtù della continua appropriazione di elementi nuovi, offerti dal contesto sociale e naturale (ambiente). Soltanto assimilando, cioè rendendo simile il non-simile, l'organismo individuale vive e cresce.*

*La relazione (il contatto) organismo-ambiente è, fin dalla nascita, il luogo e l'origine di ogni evento psichico. La vita mentale, alla luce di tale concezione, non prorompe dall'interno, come espressione di oscuri dinamismi intrapsichici, né dall'esterno, come reazione a specifici stimoli ambientali, ma nasce dall'interazione costante tra l'organismo e il suo ambiente."*²⁶

Il concetto di **confine di contatto**, teorizzato da questo approccio psicoterapico, permette di concretizzare la relazione e di lavorare su di essa per promuovere la crescita reciproca che per quanto ci riguarda può avvenire tra utente e operatore, tra colleghi, con i familiari, a tutti i livelli insomma.

Per capire l'importanza, la centralità del "contatto" per questa scuola, riportiamo le parole del testo base della terapia della Gestalt.

"Il contatto, in generale, è la crescita dell'organismo. (...)

Chiamiamo sé il complesso sistema di contatti necessario per l'adattamento in un campo difficile. Si può considerare che il sé si trovi sulla linea di demarcazione dell'organismo, ma la linea di demarcazione stessa non è isolata dall'ambiente; essa è in contatto con l'ambiente; appartiene a entrambi, all'organismo e all'ambiente. Il contatto consiste nel toccare, nel toccare qualcosa. Non si deve pensare al sé come a un'istituzione fissa; esso esiste ogniqualvolta e dovunque vi sia nei fatti un'interazione sulla linea di demarcazione. Per parafrasare Aristotele: quando il pollice viene pizzicato, il sé esiste nel pollice che duole".²⁷

Per concludere, accennando al processo figura-sfondo, mettiamo in evidenza quanto tutto ciò sia indispensabile nella relazione di cura come in quella educativa.

"E' evidente come il configurarsi dell'interesse (definizione della figura) possa assumere estrema importanza anche nel contesto del processo educativo, (...). Analogamente a quanto avviene nell'ambito della salute mentale, dove un comportamento si manifesta come patologico quando le funzioni del sé si bloccano e il soggetto è nell'impossibilità di essere consapevole del proprio interesse e di orientarsi verso

²⁴ Ibidem, pp. 105-106.

²⁵ Cavaleri, La profondità della superficie, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 154.

²⁶ Ibidem, pp. 106-107.

²⁷ Perls, Hefferline, Goodman, op. cit. pp. 180.

una meta, allo stesso modo in ambito educativo il venir meno del sé non permette il configurarsi di alcun genuino interesse e, dunque, di alcuna autentica motivazione, (...).²⁸

Conclusioni. Gestalt e Disabilità

Secondo il modello della psicoterapia della Gestalt, “la crescita personale può essere descritta come un fenomeno di confine, risultato del contatto tra il sé e l’ambiente”²⁹.

Questo modo di guardare la realtà ci permette alcune considerazioni di natura pragmatica rispetto la speciale relazione con la fragilità umana.

1. Questa prospettiva ci permette una visione del processo educativo come interattivo e relazionale, nel senso che: *“Ciascuno di noi, fin dai primi anni di vita, sperimenta la relazione con gli altri, e in particolare con i propri genitori, non solo come luogo di rassicurante appartenenza, ma anche come spazio nel quale lentamente si delinea e viene riconosciuta la nostra particolare differenza, la nostra irripetibile individualità. Appartenenza e individuazione sono, infatti, fondamentali esperienze da cui scaturisce la nostra identità.”*³⁰

2. Queste abilità relazionali vengono promosse nell’operatore nel contatto con i bisogni relazionali speciali dell’altro; questo ci rende speciali e una buona parte della motivazione professionale può essere supportata e sviluppata in questa consapevolezza.

Ecco alcune abilità relazionali esposte nel più volte citato saggio “vivere con l’altro”, ove si articola un discorso che riguarda una “grammatica” della relazione:

- a) la consapevolezza delle emozioni
- b) la capacità di “leggere” l’intenzionalità
- c) agire con congruenza
- d) promuovere e sostenere la reciprocità
- e) saper gestire i conflitti
- f) riconoscere i tempi della relazione

3. A livello sociale tutto ciò questo comporta una svolta, una vera e propria rivoluzione, nel senso che considerare la persona disabile come portatrice di bisogni relazionali speciali ci avvicina ad una possibilità unica: quella di sfruttare la preziosità del dono che ci viene offerto nella relazione con l’altro, recuperando quelle qualità che contraddistinguono la persona quando il benessere è integrale, **la creatività come riferimento principale**. Dalle parole dei due direttori della scuola italiana di Psicoterapia della Gestalt, l’istituto H.C.C., Human Communication Center, ben si evincono l’importanza e l’imprescindibilità di tale concezione.

“Di fronte all’irrazionale, a ciò che non possiamo ricondurre sotto il nostro controllo attraverso la razionalità, siamo tentati di reagire fuggendo o negando il diritto di cittadinanza (nella polis e nella mente). Una città che emargina l’irrazionale e tutto ciò che non riesce ad omologare, espelle i germi del cambiamento e del futuro ed è destinata a finire nello squallore o nell’autodistruzione. Una mente che nega ciò che non comprende smarrisce la chiave della creatività. Si può affermare serenamente che spesso c’è una sorta di ruvidità o di appiattimento (mentale o affettivo) in chi (...) progressivamente elimina dalla sua vita ogni elemento di incomprensibilità e di irrazionalità.” (Salonia, 2001)

Un’idea cara alla psicoterapia della Gestalt fin dalle sue origini è appunto la ricchezza del contributo portato dalle minoranze, da quella parte del gruppo che resta silenziosa non per scelta ma perché tale è la condizione imposta dai processi di normalizzazione della società.

In particolare, i portatori di disagio psichico grave, questi piccoli mondi che nel loro urlo di dolore mettono in questione tutto il campo delle relazioni umane, da quelle familiari a quelle dei peer groups, a

²⁸ Cavaleri, “La profondità della superficie”, op. cit. pp. 141.

²⁹ “Gestalt Group Process”, by Elaine Kepner, from *Beyond the hot seat*, Gestalt Approches to Group, Edited by Bud and Ruth Ronall, chapter I, trovato in internet, trad. mia.

³⁰ “Vivere con l’altro, per una cultura della relazione.” pg. 10 P.A. Cavaleri, 2007 Città Nuova.

quelle che regolano la logica spietata delle 'normali' relazioni sociali in cui il diverso dà fastidio, in cui la massificazione diplomatica è la regola che conduce allo split tra io intimo e io sociale; questi piccoli mondi sono per noi preziosi scrigni che contengono una bellezza tutta da costruire nella sua dimensione interpersonale. E nel percorrere l'esperienza maieutica di una grazia che avviene nella relazione, anche noi restiamo benedetti da questa grazia.”(Spagnuolo Lobb, 2001)

4. Per quanto riguarda l'efficacia nell'intervento con questa specifica fragilità, segnaliamo il contributo in materia di un medico psicoterapeuta della Gestalt, che sta testando i risultati nel suo progetto di implementare il modello antropologico sopra descritto.

Il modello di intervento intende fondarsi su una concezione o visione della natura della persona portatrice di bisogni educativi speciali, il cosiddetto diversabile, diversa dall'usuale: non concentrata sul problema da risolvere o peggio sulla mancanza da compensare, bensì sulle risorse a cui attingere. L'intenzione è quella di partire dalla persona e poi lavorare sull'acquisizione delle autonomie.

“La Relazione come atto terapeutico”

in (Gestalt Disability Therapy, in www.autistico.it/professionisti)

Cosa accade ad una persona con difficoltà nel relazionarsi, anche affettivamente, con l'altro? Secondo la Gestalt, un soggetto diversamente abile, con gravi danni nell'evoluzione della propria coscienza è disancorato dalle categorie spazio/temporali. Chi, invece, ha coscienza di sé, costruisce idee sufficientemente chiare inerenti i propri bisogni e desideri. La mancanza di questa chiarezza porta alla sofferenza di essere posti in un quadro psichico deficitario. Tale sofferenza deriva dalla solitudine, e attiva formazioni reattive tipiche delle nevrosi, a lungo descritte da Freud. Si rende dunque necessario un modello di intervento che dia al soggetto diversabile la possibilità di riconoscere, far emergere ed affermare la propria identità, in altre parole un utile strumento di cura. Il modello si concretizza in un lavoro volto all'orientamento e al consolidamento, entro una dimensione spazio-temporale, del mondo interiore del soggetto diversabile, attraverso una relazione di sostegno. Quest'ultima, se caratterizzata da accoglienza e stabilità, permette l'emergere della coscienza, e conseguentemente, la creazione dei dinamismi che presiedono ad uno sviluppo armonioso della personalità”.

Mi auguro di aver contribuito allo studio e alla ricerca di modalità sempre più creative nella relazione con la persona, e spero che la dicitura “persona con bisogni relazionali speciali” possa ispirare chi si trovi a vivere l'opportunità di crescere con questa realtà.

Bibliografia

- A. Canevaro, “Le competenze non vivono sole”, contributo al seminario studio di Bottega del Possibile, Torre Pellice novembre 2007, disponibile in atti del convegno.
- Z. Barman, “Modernità liquida”, Laterza 2002.
- G. S. Bernstein e J. A. Halaszyn, “Io, operatore sociale”, Erickson, 1993
- M. Buber, “Il principio dialogico”, Di Comunità, 1959.
- Cavalieri, “La profondità della superficie”, Franco Angeli, Milano 2003.
- Cavalieri, “Vivere con l'altro, per una cultura della relazione”, Città Nuova, 2007.
- D. Ianes, F. Celi e S. Cramerotti, “Il Piano educativo individuale. Progetto di vita”, Erickson, 2006
- G. Milan, “Educare all'incontro”, Città Nuova, Roma 2000.
- G. Milan, “Disagio giovanile e strategie educative”, Città Nuova, Roma 2005.
- M. Spagnolo Lobb, a cura di, “Psicoterapia della Gestalt. Ermeneutica e Clinica”, Franco Angeli 2001.
- F. Perls-R. F. Hefferline-P. Goodman, “Teorie e Pratica della Terapia della Gestalt”, Astrolabio, Roma 1997.
- P. Peticari, “Attesi imprevisi”, Bollati Boringheri, 1996.
- P. Peticari, “Pedagogia critica della prassi comunicativa e cognitiva”, Cleub, 2004.
- P. Peticari, “L'educazione impensabile”, Elèuthera 2007.
- E. Poster, “Ogni vita merita un romanzo”, Astrolabio, Roma 1988.
- J. Zinker, “Processi creativi in Psicoterapia della Gestalt”, Franco Angeli, 2002.