

Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.

Stefania Ulivieri Stiozzi

Università degli Studi Milano-Bicocca

Abstract

Il contributo analizza un momento critico vissuto da un'equipe che lavora in un Centro con persone adulte in situazione di disabilità psichica. Il contatto con la sofferenza di utenti, che comunicano prevalentemente il loro disagio tramite prolungate crisi, produce negli operatori una forte dispersione di energie emozionali. Per proteggersi dall'urto di sofferenze arcaiche, i gruppi professionali mettono in campo potenti difese. La spinta a progettare attività serve anche a costruire un presidio all'ansia degli educatori che sperimentano spesso un vissuto di impotenza e di intossicazione mentale dovuto alla sovraesposizione ai quadri di forte disagio degli utenti. Il contributo prende in esame un laboratorio fotografico, presentato in una seduta di supervisione.

La domanda che fa da filo conduttore al lavoro del gruppo è se le fotografie scattate da un utente possano chiarire non tanto le problematiche individuali, ma offrire delle piste per comprendere alcuni nuclei di sofferenza che si situano nel campo della relazione operatori-utenti.

The contribution analyzes a critical moment experienced by a team working in a Center for adults with mental disabilities. The contact with the suffering of users, who mainly communicate their discomfort through prolonged anguish crises, produces in the operators a strong dispersion of emotional energies. In order to protect themselves from the impact of archaic

Stefania Ulivieri Stiozzi – Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.

suffering, the professional groups erect powerful defenses. Planning activities also serves to contain the educators anxiety who often experience a feeling of impotence and mental intoxication due to overexposure to the users' discomfort feelings.

The contribution examines a photographic laboratory, presented in a supervision session. The question that is the leitmotif is whether the photographs taken by a user can clarify not so much the individual problems, but offer tracks to understand some symptoms of suffering that are located in the field of the operator-users relationship.

Parole chiave: pratiche educative; disabilità; gruppo; affetti; campo istituzionale.

Key words: educational practices; disability; group; affections; institutional field.

L'insieme di questi schemi, finora nell'ombra, è divenuto scottante nella misura in cui tali schemi cedono sotto la pressione degli imperativi di efficienza economica che condizionano le istituzioni, che impongono l'oggettivazione, la quantificazione, il risultato misurabile raggiunto con il minimo dispendio di energia umana, il calcolo e l'efficacia immediata. Questi valori costituiscono le nuove Scritture della nostra società. Tutte queste tecniche, esclusivamente operazionali, producono effetti alienanti, distruttivi e potenzialmente desimbolizzanti. Ne risulta un attacco al pensiero e la dequalificazione del lavoro clinico...vengono così messi a rischio sia l'attuazione del compito primario che la trasmissione delle capacità professionali. Si tratta degli stessi fattori di crisi generale che determinano il malessere del mondo contemporaneo.

(R. Kaës, *Un progetto psicoanalitico per l'analisi delle istituzioni?*, presentato presso IIPG di Roma, 10 ottobre 2011).

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*

1. La fessura della supervisione e lo spazio del pensiero

La relazione educativa è un territorio di per sé fragile, esposto alla costante oscillazione tra esperienze che si producono quotidianamente nella materialità delle azioni ed esperienze che riescono, in condizioni favorevoli, ad essere pensate. Solo queste ultime costituiscono il distillato del fare educativo e possono contribuire, nel tempo, ad accrescere la cultura di un'équipe e di un'organizzazione fino a produrre un patrimonio pedagogico, inteso come l'intreccio dei significati, dei modelli e delle strategie di lavoro, di uno specifico gruppo di lavoro.

Il pensiero, seguendo l'interpretazione che di tale attività ha dato Bion (1961; Brown, 2012) nei suoi scritti, è un'operazione complessa, costosa e dolorosa, soprattutto perché pensare all'interno di un gruppo professionale, e più ancora dentro un'organizzazione, è cosa del tutto diversa dal pensare come atto introspettivo e riflessivo di cui ciascuno fa esperienza nella propria interiorità. Pensare in un'organizzazione, che ha come suo mandato quello della cura e della riabilitazione di soggetti in situazione di disabilità psichica, è un po' come pensare «sotto il fuoco dell'artiglieria» (Quinodoz, 2008).

Quest'immagine consente di mettere a fuoco lo stato di stress emozionale che vivono gli educatori, bersagli di intensi processi emozionali, protratti nel tempo, agiti da adulti affetti da gravi patologie psichiche; questi stati proto-emozionali si diffondono all'impazzata nell'ambiente come schegge di una mitragliera o, per usare un'altra immagine, si propagano come virus nell'atmosfera di un luogo e vanno a toccare l'inconscio dell'organizzazione, inteso come la risultante di movimenti emozionali individuali, gruppali e organizzativi, attaccando le stesse barriere di contatto tra questi tre livelli che dentro a un servizio appaiono profondamente irrelati, a tratti confusi e ambiguamente intrecciati (Obholzer, A.-Vega Zagier, R., 2003)¹.

Tali forze non possono essere facilmente scomposte, come ci ha indicato il modello di «campo», proposto in Italia da Antonello Correale (1999, 2006). Esse formano piuttosto l'habitat che viene condiviso da tutti gli attori istituzionali e la capacità di pensare degli educatori è con tali correnti che si confronta. Scrive Kaës che «nel lavoro istituzionale vi è un lavoro psichico

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*

che richiede la formazione e la trasformazione dei legami istituzionali (...)). Il lavoro di un consulente - continua l'autore - «è quello di dare significato e forme di rappresentazione al non detto ed agito nelle relazioni istituzionali per evitare che questo materiale preconscious ritorni (...) in modo confuso nell'istituzione, mescolando livelli psichici ed altri ordini di realtà senza consapevolezza» (Käes, 1998, p.7).

Se si condivide questa prospettiva diventa più immediato affermare che l'atto del pensiero richiede un costante sforzo di *ri-soggettivazione* da parte dei professionisti, un atto costoso e doloroso di separazione da un ambiente indifferenziato che impegna costantemente i diversi soggetti istituzionali; un atto in cui ciascuno preleva dal campo comune un frammento per trasformarlo in pensiero. Castoriadis è uno dei primi psicoanalisti a occuparsi del cambiamento in un'istituzione attraverso la dialettica proposta tra «l'istituito» e «l'istituente» (1995).

Quando Castoriadis parla di teoria dell'incrinatura (*teoria de la fisura*) (Castoriadis in Foladori 2008, p.51) intende che, affinché nell'istituzione si possa pensare ad un cambiamento, si deve registrare un'incrinatura nel pensiero consolidato che genera sempre uno stato di sofferenza, più o meno consapevole. L'incrinatura è un movimento di discontinuità, uno scarto e una crepa che appare quanto mai necessaria oggi agli educatori per continuare a pensare il gesto educativo nella sua complessità.

Il dispositivo della supervisione oggi, più che in altre epoche storiche, è lo spazio simbolico che presidia e tutela lo spazio dell'incrinatura, ponendola come condizione necessaria affinché i processi educativi che accadono nel servizio possano essere pensati, nominati e trasformati.

I gruppi professionali mettono in campo potenti difese per sostenere il carico di pensieri "proto-mentali" (Bion, 1961) e, per proteggersi dall'urto di sofferenze primordiali, tendono a evacuarli e a non integrarli nel proprio apparato di pensiero. La spinta ad appiattirsi solo sull'attività (attività, laboratori, gite etc...) serve anche a costruire un presidio all'ansia generalizzata sperimentata dagli educatori che, nel confronto con questa utenza, vivono spesso intense emozioni di impotenza e di intossicazione mentale, dovute alla sovraesposizione alle profonde sofferenze portate dai pazienti.

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*

Oggi in Italia si assiste a una riduzione degli spazi/tempi della supervisione. Questi dispositivi di elaborazione del pensiero, nel panorama di ristrettezze economiche che gravano sui servizi, non sono più garantiti. Questa condizione è anche l'esito di una *polverizzazione dell'educativo*, che appare stretto tra le maglie di linguaggi medicalizzanti e logiche produttive che insistono a orientare gli operatori verso orizzonti in cui la qualità sia un dato oggettivo, supportato più da numeri e da prodotti che dal lavoro costante di interrogazione dei processi.

In queste condizioni l'apprendimento dall'esperienza professionale, per chi svolge una professione educativa e /o di cura, non è più garantita nel quadro di impoverimento delle politiche educative e dei tagli economici che gravano sul welfare del nostro Paese (Ulivieri Stiozzi, 2013).

2. Cosa vedete in queste fotografie?

Cosa vedete in queste fotografie? È una domanda rivolta a un gruppo di educatori di un Centro per persone gravemente disabili, con cui da più di due anni svolgo un lavoro di supervisione, a cadenza mensile. Obiettivo della supervisione è supportare il gruppo a pensare il loro agire professionale a contatto con gli utenti, per lo più privi di linguaggio, e con i quali la relazione, quando non si realizza nell'intervento contenitivo d'emergenza, chiede comunque un profondo coinvolgimento fisico, dovuto sia alle pratiche di accudimento, sia all'esposizione emozionale a un contatto corporeo e non verbale prolungati.

Il tema che gli educatori portano nella sessione di lavoro riguarda l'analisi di un laboratorio fotografico condotto con un gruppo di quattro utenti, nel quartiere circostante.

Il laboratorio è stato progettato per aiutare gli utenti a orientarsi nel territorio, a focalizzare la loro attenzione sugli elementi che lo compongono (i giardini, i servizi, le strade, le persone etc..) e per rinforzare le loro capacità di autonomia nell'osservare e abitare la realtà in cui vivono.

L'ipotesi da cui partono le seguenti riflessioni si appoggiano su due presupposti teorico/metodologici che intendiamo chiarire:

- A partire dalla lettura dell'istituzione come «campo istituzionale», il testo fotografico prodotto può costituire *la fessura* che consente di interrogare non tanto i vissuti di quel particolare utente, ma il campo

relazionale nel quale convergono i reciproci movimenti transferali e controtransferali² che regolano il movimento emozionale tra la mente degli educatori e quella degli utenti in quel luogo abitato da una specifica cultura istituzionale. In questa prospettiva le fotografie sono, non tanto e non solo, il prodotto realizzato da un utente singolo, ma costituiscono piuttosto degli indicatori *di una configurazione di legame*, di un deposito di affetti che si situa nel campo dell'istituzione e nel suo «inconscio transpersonale» (Neri, 2004). Tale deposito invisibile può ostacolare l'andamento delle relazioni educative poiché lì convergono le emozioni espulse e i pensieri grezzi non ancora pensati dal gruppo.

- Nella prospettiva dell'approccio della «clinica della formazione», ideato in Italia da Riccardo Massa negli anni Novanta del secolo scorso, le immagini sono dei testi che consentono agli operatori di interrogare il proprio vissuto professionale, cogliendone rappresentazioni e significati latenti. Il lavoro sull'immagine e con l'immagine consente di dislocarsi da pensieri convenzionali e può permettere un lavoro di ristrutturazione emotiva, favorito dal materiale insaturo dell'immagine e dal suo essere un potente evocatore esistenziale. Attraverso un approccio clinico-pedagogico alle produzioni come indicatori «deittici» (Massa, 1992; Riva, 2004), e il ricorso a una metodologia di conduzione ispirata alla teoria bioniana del gruppo come *mente unica* (Bion, 1961), le fotografie appaiono come prodotti generati da un campo che tiene in stretta relazione mente del gruppo curante e mente del gruppo degli utenti.

Di fronte alle immagini, inoltre, si attiva il registro estetico del pensiero, che permette di attingere all'area preconsocia del pensiero del gruppo, abbassando, almeno temporaneamente, il livello delle difese e delle censure (Meares, 2016).

La discussione del gruppo si focalizza sul caso di P., un adulto quarantenne con diagnosi di autismo; l'operatore che ha progettato e condotto il laboratorio afferma che le foto di P. sono: «tutte sfocate; nessuna, tra le molte scattate, riesce a cogliere l'oggetto da mettere a fuoco». Nonostante P. sia, secondo la valutazione unanime degli educatori, l'utente più evoluto del

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*

gruppo, dotato di capacità cognitive superiori a quelle degli altri utenti, non è riuscito a portare a termine il compito.

Le foto, scaricate sul cellulare dell'educatore referente del progetto, cominciano a circolare tra gli educatori e il mio invito al gruppo è a procedere secondo una catena associativa libera e a comunicare i pensieri che circolano nel gruppo. La tecnica delle discussioni «liberamente fluttuanti» ripropone nel gruppo professionale un analogo delle libere associazioni del setting psicoanalitico tradizionale, ma l'aspetto per noi più interessante è che queste catene sono espressione non solo di una pluralità di persone, ma anche del gruppo come un tutto, come una comunità. Esse sono doppiamente determinate: sono formate da enunciati espressivi della vita emotiva e fantasmatica dei singoli membri del gruppo e, contemporaneamente, sono il prodotto di una logica gruppale, i cui contenuti e metodi di strutturazione rivelano l'esistenza di un pensiero di gruppo e di fantasie condivise (Neri, 2004, p.123).

Un'educatrice esordisce dicendo che P. «tiene sempre la macchina fotografica bassa e che invece di fotografare l'insegna del negozio ha colto nella fotografia lo spazio di intersezione tra la casa e il marciapiede». Un altro educatore associa alla parola *marciapiede* la parola *piede* e nota che: «del vecchietto seduto sulla panchina ha fotografato solo le scarpe, i suoi piedi».

Interviene un altro educatore che, con tono stupito, domanda al gruppo: «ma perché immortalata solo quello *che sta sotto* i volti, sotto le insegne dei negozi? Non ha problemi di manualità ... perché le foto ritraggono sempre lo *spazio sotto-stante?*».

Un altro educatore pesca un bandolo di filo dalla matassa del discorso che si sta componendo e afferma: «non so perché ma mi appare chiaro che si sente sotto-stimato, forse invisibile».

Invito il gruppo a riflettere su quest'ultima affermazione che mi appare come un'incrinatura, una faglia che ristrutturata il campo del pensiero del gruppo: dalla discussione sul compito non portato a termine da P. il pensiero del gruppo si sposta su P. come colui che sta alludendo a uno spazio sotto-stante tra lui e l'equipe educativa, uno spazio in cui P. non si sente *messo a fuoco*, riconosciuto nelle sue potenzialità e nella sua identità specifica.

Il tema del *riconoscimento* è centrale nel lavoro istituzionale; si tratta di un tema spinoso, esposto a paradossi che si generano dall'intreccio di logiche istituzionali differenti, difficili da rendere compatibili e da far dialogare. Non è facile per gli educatori che lavorano a contatto con la grave disabilità accettare il valore “personale” dell'incontro educativo; è complesso accettare di essere per questi utenti, che spesso hanno legami fragili e /o quasi inesistenti con le famiglie e più in generale con il mondo esterno, i punti di riferimento indispensabili per dare senso a un progetto di vita sostenibile; è difficile accettare il transfert che i pazienti proiettano sui propri curanti e che è permeato dal bisogno di essere unici per qualcuno, non replicabili nella serialità del lavoro istituzionale. È difficile per gli educatori accettare che ogni legame sia un processo non replicabile, unico, incomparabile e insostituibile; più facile è utilizzare il paravento dell'organizzazione per proteggersi e delegare l'enorme fatica emozionale connessa a questo oneroso impegno relazionale.

Leggendo da questa angolatura le produzioni fotografiche di P. si può ipotizzare che egli si faccia portavoce di una domanda il cui senso riguarda l'interrogativo di ciò che anima la radice del rapporto educativo, lo spazio sottostante, indicibile e interdetto, che concerne la questione del poter *avere un volto unico per l'altro*.

L'enigma delle fotografie *non messe a fuoco* esprime un interrogativo sull'ammissibilità di una domanda di amore. È possibile l'esperienza della reciprocità e dell'incontro autentico all'interno di un'istituzione? Si tratta di una domanda pedagogica radicale che, se per un verso rappresenta la finalità ultima della mission educativa del servizio, per l'altro viene costantemente evasa ed espulsa nella relazione quotidiana. L'istituzione sembra non tollerare la potenza del transfert poiché è ciò che può far saltare i contenitori su cui si iscrive il discorso istituzionale.

La fotografia intercetta il flusso reciproco degli inconsci (che si muove sotto la superficie degli scambi comunicativi quotidiani) per cogliere un problema che non è solo di P., ma riguarda il gruppo degli utenti, il gruppo professionale e l'organizzazione nel suo insieme.

Un educatore offre una propria forma a questa domanda: «è come se P. fosse un po'nascosto nel mucchio, confuso con gli altri; non abbiamo mai pensato a cosa può voler dire per lui, che ha un livello di maturazione

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*

cognitiva superiore agli altri, avvertire con consapevolezza la sua diversità e non ci siamo mai chiesti chi è lui veramente e cosa potrebbe dare di contributo specifico agli altri. Forse non lo abbiamo mai *messo a fuoco*».

Il tema della *differenza* si fa strada come una possibilità maturativa del pensiero del gruppo di lavoro.

Nella seconda parte dell'incontro di supervisione, il gruppo che, ancora nel passato recente aveva manifestato, a varie riprese, la tendenza ad esaltare narcisisticamente il proprio passato «di gruppo di frontiera», coinvolto in esperienze - limite di contenimento degli utenti, nei momenti di crisi in cui esplodevano atti auto ed etero-lesionistici, compie un passaggio di pensiero degno di nota.

Nelle sessioni di lavoro precedenti era ricorrente una modalità narrativa auto-riferita, in cui il proprio passato eroico veniva idealizzato e avvertito come un potente “ideale dell'io del gruppo”; il gruppo si autorappresentava come una *squadra in guerra*, capace di dare risposte efficaci e risolutive agli stati di crisi degli utenti. Ora quello stesso gruppo rivolge al supervisore una domanda di una qualità nuova e connessa al vissuto emozionale esperito nella prima parte dell'incontro; un educatore mi domanda: «lei come ci vede oggi? Come siamo cambiati da quando ci ha incontrati la prima volta?». La domanda di riconoscimento, prima riferita all'utente, ora si attualizza anche nel gruppo degli educatori.

Io penso al mare in tempesta e a come, nei loro sforzi di presentarmi la loro realtà di lavoro pregressa, così segnata da un fare ansiogeno e tempestivo per dare una risposta alle crisi dei pazienti, io avvertissi il problema della difficoltà di fermarsi a pensare il proprio pensiero. Mi pare, e lo dico «che quello sia il primo momento in cui la superficie del mare appare più calma e si possa cominciare a guardare *sotto*, per osservare la conformazione del fondale marino, per esplorare le diverse specie che lo abitano». Un educatore controbatte: «se stai sotto non vedi, occorre risalire e attraverso gli spiragli di luce guardare in profondità a quello che accade *sotto*».

3. Sguardi obliqui

Concordo con Correale quando scrive: «nel gruppo istituzionale deve circolare qualcosa in più del progetto di cura. Questo qualcosa in più consiste in un fattore o più fattori, connessi con il transfert, la cui

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*

espressione richiede un linguaggio privato e personale che nel gruppo può circolare soltanto se qualcuno si fa carico di proporlo con coraggio. Potremmo definirlo un fattore poetico» (Correale, 2006, p.108). Il linguaggio poetico, esito di una produttiva catena associativa gruppale, consente di tollerare l'impatto con le emozioni del transfert e di accogliere le domande di riconoscimento sottostanti.

Il riconoscimento, come radice essenziale di ogni progettualità pedagogica nella relazione con gli utenti, non è mai scontato: occorre disporre una scena nella scena in cui si possa uscire dalle griglie dei saperi costituiti, per reinterrogarli attraverso linguaggi in grado di esprimere la fragilità dei legami, la fatica nell'incontro di cura ma anche la levità che può emergere nel togliere gravità al discorso dell'istituzione. Riconoscere la propria imperfezione è un modo per restituire vitalità all'incontro con gli ospiti, per guardarsi oltre le facciate del ruolo, sullo sfondo della percezione di una sorte comune. Occorre pensare che la vita, oltre ogni illusione di immobilità, costanza, prevedibilità, è ««il tempo degli indietreggiamenti, delle resistenze, delle fughe e dei lutti; è lo spazio della contingenza, del mistero, della diseguaglianza e di tutto quanto è inesorabilmente provvisorio» (Gardou, 2006, p.196).

La fotografia diviene un mediatore estetico capace di esprimere la domanda di riconoscimento che lega insieme gli utenti e gli educatori; una domanda che non può restare inevasa perché in questa personalizzazione consiste il fulcro di ogni progetto educativo possibile. La metafora del mare, con la ricchezza della vita che lo abita nelle profondità, per il suo essere un'immagine insatura e non connotata dai saperi disciplinari che circolano nel servizio, consente agli educatori di ristorarsi e di attingere alla radice del proprio desiderio di cura.

Il linguaggio poetico consente di partecipare a una sensorialità diffusa nel gruppo che può permettere loro di costruire nuove forme di riconoscimento dei pazienti tramite «gli oggetti parlanti e le azioni parlanti. Entrambi hanno un valore transizionale, in quanto stanno tra il paziente e i curanti, così come stanno tra il mondo della realtà pragmatica e quello della realtà psichica. Essi assumono qualità di sostanza vivente, indispensabile alla cura» (Vigorelli, 2005, p. 87).

Referenze bibliografiche

- Bainbridge, A. & West, L. (2012) (Ed). trad.it, *Educazione e psicoanalisi. Un dialogo da riavviare*, Milano: IPOC, 2017.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups*, Tavistock Publications, London.
- Brown, J. (2012). «*Bion's Discovery of Alpha Function: Thinking under Fire on the Battlefield and in the Consulting Room*», *International Journal of Psycho-Analysis*, 2012; v. 93 (5).
- Caldin, R & Succu, F. (2004). *L' integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Caldin, R., Cinotti, A. & Serra, F. (2017) (Ed.). *Disabilità, famiglie e servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*, Foggia: Edizioni del Rosone.
- Caldin, R. (2017). *Le possibilità dell'utopia. Anna Freud e il rapporto tra psicoanalisi e pedagogia*, in: *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psicoanalisi*, Bologna: Edizioni Pendragon, 2017.
- Canevaro, A. (2017). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Chiregatti, A. (2015). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma: Carocci
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris: Edition du Seuil.
- Cifali, M. & Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*, Paris: Dunod.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Correale, A. (1999). *Il campo istituzionale*, Roma: Borla.
- Correale, A. (2006). *Area traumatica e campo istituzionale*, Roma: Borla.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, M. (2016). *I gesti dei padri. Oltre il transfert, verso l'interiorità delle relazioni* in Caldin, R. & Cinotti, A. *L'educare dei padri. Teorie, ricerche, prospettive e disabilità*, Napoli: Liguori.
- Foladori, H. (2008). “*La intervencion institucional*”, Editorial Arcis.

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*

- Gardou, C.(2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento: Erickson.
- Galanti, A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli: Liguori.
- Goussot, A. (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*, Milano: Maggioli.
- Käes, R. (1981). *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e pedagogia*, A.A.V.V, (Artani, A., Trans.) Roma: Armando. (Opera originale: *Fantasme et Formation*, Paris: Dunod, 1973).
- Käes, R. (1998). *Sofferenza e psicopatologia nei legami istituiti, un'introduzione*, in: *Sofferenza e psicopatologia dei legami istituzionali*, (Verdolin, A., Trans.), Roma: Borla. (Opera originale: *Souffrance e psychopathologie de liens institutionnels*, Paris: Dunod, 1996)
- Marone, F. (2006). *Emozioni e affetti nel processo formativo*, Firenze: ETS.
- Massa, R., a cura di (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano: FrancoAngeli.
- Meares, R. (2016). *The poet's voice in the making of mind*, London: Routledge.
- Mosconi, N., Blanchard –Laville, C. & Beillerot, Y. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris: L'Harmattan.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma: Armando.
- Murphy, R.F. (2017). *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*, (Medeghini, R. & Valtellina, E., Trans.) Trento: Erickson. (Opera originale: *The body silent*, New York: Norton, 1990).
- Neri, C. (2004). *Gruppo*, Borla, Roma.
- Obholzer, A. & Vega Zagier, R. (2003). *The unconscious at work. Individual organisational stress in human services*, London: Routledge.
- Oliver, M. & Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement - 2nd edition*. London: Palgrave-Macmillan
- Pesare, M. (2018). *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*, Milano: Mimesis.

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*

- Quinodoz, J.M. (2008). *Pensare sotto il fuoco dell'artiglieria*, L'Annata Psicoanalitica Internazionale, 4:87-95.
- Riva, M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Milano: Unicopli.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano: Guerini Scientifica.
- Roveda, P. (1979). *Il transfert nella relazione educativa*, Milano: Vita&Pensiero.
- Trisciuzzi, L. (2005). *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, Firenze: ETS.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Il counseling formativo. Individui, gruppi e istituzioni tra pedagogie e psicoanalisi*, Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri Stiozzi, s. (2013). *Sándor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*, Milano: FrancoAngeli.
- Vigorelli, M. (a cura di). *Il lavoro della cura nelle istituzioni*, Milano: FrancoAngeli.

Stefania Ulivieri Stiozzi

Contatto: stefania.ulivieri@unimib.it

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*

¹ Questo studio si confronta con il problema della disabilità da una prospettiva che la interpreta come un processo costruito, prodotto e rappresentato all'interno di un sistema di variabili di tipo antropologico (Murphy, 2017), sociale (Oliver, 2012) ed educativo (Caldin-Succu, 2004; Trisciuzzi, 2005; Canevaro, 2017). In questo testo ci riferiamo a quadri di disabilità adulte complesse (Goussot, 2011) nei quali, oltre a compromissioni gravi del funzionamento intellettivo compaiono, nel tempo, sintomi di disagio di natura psichica. La questione che fa da sfondo alla nostra riflessione è come prendere in carico queste persone e offrire un sostegno e un progetto di cura che umanizzi il loro percorso esistenziale. Tali questioni si complessificano ulteriormente all'interno della vita dei servizi e a confronto con il mandato istituzionale di cura. I servizi oltre ad essere spazi/tempi di riabilitazione che offrono un contenimento di questi stati mentali primordiali, sono anche *moltiplicatori* delle angosce primarie che circolano nella vita sommersa del servizio; sono palpabili le paure, le ansie e le difese che vengono sperimentate da chi entra in rapporto stretto con persone che vivono una condizione di sofferenza così pervasiva. La formazione e il presidio della salute degli educatori sono dimensioni essenziali (Canevaro, 2015-2016) e vanno pensate in una logica di alleanza tra professionisti della cura e genitori (Caldin 2017a): nella prospettiva del *campo istituzionale* che qui presentiamo le menti dei diversi attori sono fortemente intrecciate e in contatto poiché risuonano intorno a fantasie condivise che riguardano i vissuti di angoscia, rabbia e dedizione che alimentano le dimensioni profonde del transfert (Caldin, 2017b; Fabbri, 2016). Scrive Murphy: «Ciò che rende il disabile particolarmente inquietante sono i meccanismi psicologici di proiezione e identificazione attraverso cui le persone imputano i loro sentimenti, i piani e le motivazioni agli altri e incorporano quelli degli altri come propri» (Murphy, 2017, p. 138). La salute degli educatori, qui intesa come capacità di pensare ciò che si muove sotto la superficie della relazione con utenti adulti in condizioni di cronicità, è un tema spinoso poiché riguarda la possibilità di usufruire di *zone franche* in cui il pensiero degli educatori e dei gruppi professionali possa evolvere, disidentificandosi da stati di sofferenza che non sono proprietà degli utenti, piuttosto movimenti del loro incontro ravvicinato, nella quotidianità delle pratiche di cura.

² La letteratura pedagogica sia italiana che internazionale da lungo tempo prende in considerazione la dimensione del *transfert* e del *controtransfert* nella relazione educativa; si segnalano le opere più significative di questo dibattito: Roveda, P. (1979). *Il transfert nella relazione educativa*, Milano: Vita&Pensiero; Käes, R. (1980). *Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare*, trad.it A.A.V.V (1981), *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e pedagogia*, Roma: Armando; Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma: Armando; Riva, M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Milano: Unicopli; Galanti, A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli: Liguori; Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano: Guerini; Marone, F. (2006). *Emozioni e affetti nel processo formativo*, Firenze: ETS; Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Milano. FrancoAngeli; Ulivieri Stiozzi S. (2013). *Sándor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*, Milano:

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*

FrancoAngeli; Pesare, M. (2018). *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*, Milano: Mimesis; Cifali M. & Moll J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*, Paris: Dunod; Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses Universitaires de France; Mosconi N., Beillerot Y., & Blanchard –Laville C., (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris:L’Harmattan ; Bainbridge, A. & West, L. (2012) (Ed.). *Psychoanalysis and Education: Minding a Gap*, London : Karnac (traduzione italiana a cura di Daddi, I (2017), *Educazione e psicoanalisi. Un dialogo da riavviare*, Milano: IPOC).

Stefania Ulivieri Stiozzi – *Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità.*