
di Alessia Cinotti

Nel panorama attuale suscita grande interesse il concetto di “accompagnamento” in ambito educativo. Parlare di accompagnamento, quando ci si riferisce a delle persone (bambine e bambini, adolescenti, genitori, insegnanti, educatori ecc.), può apparire controverso, considerando l’insieme di significati che il termine può portare con sé (presa in carico, aiuto, cura, assistenza, prossimità, vicinanza ecc.). L’etimologia del lemma deriva dal latino medioevale, ove *com-panio* è “colui che ha il pane in comune”, rimandando “a quell’idea classica della vita come *viaggio* e della *relazione umana* come compagnia tra pellegrini che condividono tra loro le fatiche e il pane del viaggio” (*Dizionario di Scienze dell’Educazione*, 2008, p. 29). Si tratta di un’*immagine* evocativa che può aiutarci a entrare nel merito di questo lemma che costituisce – in ambito educativo – un *invito* e una *sfida* da accogliere.

L’accompagnamento, principalmente, è una forma di aiuto *lieve e temporanea* che ha a che fare con la *quotidianità*: accompagnare – secondo la definizione proposta da Caldin – è una dimensione della cura educativa che supera le coordinate spazio-temporali nell’accoglienza e nell’apertura all’altro, che recupera le direzioni di crescita comune, nelle quali costruire spazi co-evolutivi che trasformino i limiti in soglie, i vincoli in risorse, le disabilità in potenzialità e aperture nelle quali narrare e ascoltare le storie di ciascuno, e da queste, imparare (Caldin, Serra, 2011). L’accompagnamento implica la possibilità di instaurare un’*interazione umana* di grande importanza poiché si tratta di un processo in cui, potenzialmente, ognuno viene arricchito. In tal senso, l’elemento peculiare dell’accompagnamento – rispetto ad altre forme di aiuto – è la dimensione della sollecitazione verso il cambiamento, connessa alla creazione di situazioni di *apprendimento*. In questa prospettiva, l’accompagnamento riguarda l’*imparare*: le persone coinvolte – *chi guida* e *chi è guidato* – possono co-evolvere reciprocamente attraverso la condivisione di un *tratto di strada insieme* (Pourtois, Desmet, 2005). Tale affermazione implica considerare i ruoli sempre *reversibili*, seppur non sullo stesso piano. In altre parole, “chi

guida” – che potremmo *provvisoriamente* indicare come il cosiddetto *esperto* – può imparare qualcosa che non potrebbe apprendere in nessun altro modo se non nel rapporto diretto con “chi è guidato” (Caldin, Serra, 2011). Anche gli “esperti” possono crescere (andare verso un cambiamento) *accanto e insieme a* coloro che incontrano quotidianamente nel proprio lavoro. L’azione dell’accompagnamento richiama, dunque, ad una relazionalità *reciproca* ed *interagente*: “chi è guidato” – che qui potremmo provvisoriamente definire come la persona *bisognosa di aiuto* – deve assumere il ruolo di *protagonista* nel proprio percorso di evolutivo e di crescita. La ragione di definire la persona che “viene guidata” *protagonista* è quella di sottolineare il suo ruolo *attivo*, anche nelle situazioni compromesse (una disabilità complessa, una malattia invalidante ecc.) e/o in quelle di estrema vulnerabilità e fragilità (genitori che si confrontano con la disabilità di un figlio, *siblings*, persone traumatizzate ecc.). Inoltre, essere i *protagonisti* della propria situazione significa anche *contenere* il ruolo degli esperti – che più che altro dovrebbero svolgere una funzione di *facilitatori* nell’accompagnamento – superando modalità di intervento *trasmissive* e *direttive* che considerano la *persona bisognosa di aiuto* poco competente e, quindi, rimarcandone la passività e l’inadeguatezza. *Decentrare il sapere* risulta essere un pre-requisito irrinunciabile nell’azioni di accompagnamento, riconoscendo – in questo modo – pari *dignità* e complementari *saperi* a tutte le persone coinvolte nel processo, con la finalità di creare un’alleanza che rappresenta un tassello fondamentale nella formulazione condivisa di un percorso di *empowerment* personale. Le *persone bisognose di aiuto* – o meglio, i protagonisti – non vanno viste come s-oggetti da “addestrare”, ma andrebbe riconosciute come dei soggetti *costruttori* di conoscenze, co-progettisti, detentori di risorse e, soprattutto, di una specifica *expertise* che va valorizzata.

A tal proposito, Canevaro afferma che occorre *imparare* da chi si rivolge ai cosiddetti “esperti”: bisogna essere molto competenti per chiedere aiuto a chi si presenta come bisognoso di aiuto e per farci indicare da lui qual è la strada per arrivare a leggere bene, con lui, il suo bisogno; e per scoprire, anche, i bisogni della nostra professionalità, i limiti e le soglie del nostro pensare, del nostro sapere, del nostro agire (Canevaro, 2005).

Riconoscere la persona da *aiutare* in grado di tendere alla propria auto-determinazione significa basare il processo di accompagnamento sulla *reciprocità* educativa (Bertolini, 1988). La reciprocità allude all’importanza di relazionarsi con l’altro come ad un soggetto-protagonista, chiamato a diventare sempre più autonomo (in un’ottica *emancipativa*) per avvicinarsi sempre più – e per quanto possibile – ad una simmetria relazionale. Nell’ottica pedagogica, la reciprocità implica da parte delle persone coinvolte un’assunzione di *responsabilità*: “chi è guidato” dovrebbe assumersi la responsabilità di divenire sempre più *parte attiva* nel proprio percorso di crescita e, d’altro canto, “chi guida” dovrebbe assumersi la responsabilità di *facilitare* questa evoluzione, affinché non si corra il rischio di fossilizzare e irrigidire la relazione in situazioni *stagnanti* (es. l’assistenzialismo).

Nell’accompagnamento non dovrebbero predominare forme di aiuto *diffettive* (estromissione dell’altro, dominio, dipendenza ecc.): in tal modo, si negherebbe l’*alterità* dell’altro e l’accampamento diventerebbe una *forma celata*

di dominanza (*lo faccio per te ... per il tuo bene...*) declinata sulla temporalità dell'eterno presente. L'accompagnamento, invece, presuppone l'apertura al tempo futuro: è una forma di progettualità che dovrebbe evolve in *autoeducazione*. L'aver cura di un'altra persona significa il facilitarne il *poter-essere* e il suo protagonismo dell'avventura di vivere, decidendo di sé e del proprio futuro in libertà e responsabilità (Caldin, 2007).

Come indica Canevaro (2006), l'*accompagnamento* non è *esclusivo*, ma si apre alla pluralità e ai differenti contesti, e deve cercare di lasciare sempre all'altro lo *spazio* – fisico e psichico – per esprimersi, per svelarsi, e per progettarsi.

“Guardare” alla persona *bisognosa di aiuto*, pensandola non meramente *passiva* e pre-determinata a *priori* significa pensare l'esperienza dell'accompagnamento in una dimensione squisitamente *relazionale* che esige sempre un atto di riconoscimento, di adesione e di partecipazione da parte di chi guida, ma anche da parte di chi è guidato. L'accompagnamento, infatti, non può mai essere letto al di fuori di una relazione – che si dispiega nel tempo – dove il movimento educativo si realizza in una reciproca direzione tra le persone coinvolte, in una prospettiva inter-dipendente e inter-attiva.

Il “protagonista” in *accompagnamento* può essere anche un adulto (es. i genitori) poiché, come indica Demetrio (2003) in merito al concetto di *adulthood*, le persone adulte – anche in situazioni ordinarie – hanno la necessità di essere continuamente in una situazione di educazione e/o di autoeducazione, tanto più in un momento storico e culturale come quello attuale (basti pensare alla crescente domanda di sostegno alla genitorialità). Dunque, l'accompagnamento smorza i confini tra “normale” e “patologico”, situandosi come un intervento *ordinario* – e non clinico – che ha la finalità di promuovere il benessere (educativo, sociale, ecc.) attraverso una logica *partecipata* di interventi e azioni educative condivisi volta a creare opportunità di crescita e realizzazione nella *vita quotidiana*.

Poiché la finalità dell'accompagnamento è, soprattutto, guardare avanti a sé, immaginando e desiderando qualcosa che si possa raggiungere per *progressivo* avvicinamento, l'accompagnamento “non si ferma a rilevare i ‘bisogni’, ma vuole attingere alle ‘aspirazioni’ profonde di ciascuna persona, che concepisce il progetto come possibile e dipendente da sé e vi tende con l'auspicio, la volontà, sforzandosi di realizzarlo; l'aspirazione, cioè, a differenza del bisogno che esige immediata soddisfazione, attinge alle profondità del desiderio e ha in sé il senso dell'*incompiutezza*, dell'ideale mai pienamente realizzato, pur nella sua attuazione nella storia, nella situazione, nel presente (Orlando Cian, 2000, p. 616).

Riferimenti bibliografici

- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caldin R. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin R., Serra F. (a cura di) (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa: co-*

- municazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi.* Padova: Fondazione Emanuela Zancan.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2005). Prefazione. L'orgoglio e la gioia di essere genitori. In M.R. Dal Molin, M.G. Bettale (a cura di), *Pedagogia dei genitori e disabilità*. Pisa: Del Cerro.
- Demetrio D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudini e scrittura di se*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dizionario di Scienze dell'Educazione* (2008). Roma: LAS – Libreria Ateneo Salesiano.
- Orlando Cian D. (2000). La relazione educativa come fondamento pedagogico. *Studium Educationis*, 4, pp. 616-627.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2005). *L'educazione implicita: socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Del Cerro.