

Capitolo 4. Formare all'Approccio capacitante con l'Approccio capacitante.

Alberto Latorre

Echi di formazione

Quando si propone l'opportunità di partecipare, oppure si invita a prendere parte a un corso di formazione, spesso in maniera tanto immediata quanto inconsapevole, alla memoria dei più sovengono - tra i molti sentimenti - ricordi ancorati o, per meglio dire, contagiati dalle proprie esperienze scolastiche³, il timore di essere giudicati, l'ansia di dover imparare, la soggezione nei confronti del docente, da cui altrettanto frequentemente scaturiscono da parte dei partecipanti atteggiamenti che spaziano dal rifiuto alla *passiva rassegnazione*, dalla *frustrazione al risentimento*, traducendosi spesso in forme di resistenza e in comportamenti *aggressivi, oppositivi, non collaboranti* nei confronti del corso, del formatore o di colui che ha reso obbligatoria la partecipazione.

³ Molto ci sarebbe da dire sugli elementi concreti che incidono sulla riattivazione di tali ricordi, a partire dal setting e dalle modalità che li rafforzano, quali le metodologie didattiche ancor'oggi utilizzate nella formazione per gli adulti.

Pertanto l'indiscutibile necessità di una formazione continua permanente e di un costante aggiornamento professionale deve misurarsi da un lato con il sapere ingaggiare e motivare adeguatamente i partecipanti affinché prendano parte in maniera attiva al corso e dall'altro con l'obiettivo che esso risulti valido ed efficace, elementi che non possono perciò prescindere da un'attenta riflessione circa la metodologia didattica da utilizzare.

Prima funzione della formazione: insegnare

L'educazione e l'insegnamento, delle quali la formazione è una articolazione, nascono come necessario tentativo di trasmettere alle nuove generazioni il patrimonio di conoscenze e di esperienze accumulate nel corso dei secoli dall'umanità su determinati aspetti o argomenti, al fine di evitare di incorrere negli errori precedentemente commessi, risolvere più rapidamente e più efficacemente i problemi già noti e indirizzare le proprie energie verso la soluzione di nuovi problemi o l'innovazione sia essa scientifica, culturale o tecnologica. È sull'efficacia millenaria di questo processo di trasmissione del sapere che si fonda, ancora prima di ogni possibilità di progresso, la possibilità di affrontare e risolvere le problematiche quotidiane. Secondo quest'ottica, la cultura in senso lato rappresenta perciò una forma di memoria collettiva alla quale l'umanità ricorre, come si farebbe nel caso di ricordi personali, per evitare di commettere daccapo gli stessi errori o dover dedicare energie e tempo a imparare ogni volta determinati concetti e azioni⁴.

⁴ A titolo esemplificativo valgono due brevi esempi per spiegare l'analogia con i ricordi personali. Da un lato un bambino che si scotta e dall'altro la serie infinita di azioni divenute automatiche, come guidare l'automobile, che non necessita più di livelli elevati di attenzione e concentrazione una volta acquisita in forma stabile. Più in generale, che l'apprendimento sia parte strutturale della

Seconda funzione della formazione: riorganizzare

Se la prima funzione dell'educazione, e quindi della formazione, è di immediata evidenza, essa non assolve a tutte le finalità della formazione stessa, ovvero a quella di riorganizzare le conoscenze. Spesso infatti l'abitudine, la consuetudine, la fretta portano ad agire in maniera meccanica, a dare per scontati alcuni aspetti, a trascurarne altri, a sottovalutare rischi e a sovrastimare le proprie capacità. La formazione assolve perciò a una *seconda funzione* che è quella di riorganizzare il sapere, ovvero di consentire alle persone di fermarsi a riflettere sulle proprie conoscenze per verificare il grado di consapevolezza e di completezza delle proprie informazioni, analogamente a quanto fa un individuo quando ripercorre mentalmente le azioni che ha compiuto quando si è accorto di aver smarrito gli occhiali o le chiavi di casa.

Secondo quest'ottica, essa incarna lo spirito del celebre aforisma di Michel de Montaigne (1533-1592), divenuto spunto per il titolo di un altrettanto famoso e fortunato volume di Edgard Morin (1921)⁵, secondo il quale "è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena". Formare non significa perciò soltanto plasmare le idee traferendo contenuti (*prima funzione*), bensì consentire la possibilità di riorganizzarli – di *riorientarli* – in maniera più efficace, in altre parole favorire uno loro riordino maggiormente funzionale alle necessità attuali (*seconda funzione*)⁶.

vita lo testimoniano tanto i microorganismi quanto – come da studi recenti – il mondo vegetale.

⁵ E. Morin, *La testa ben fatta. Rifirma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

⁶ Se la prima funzione della formazione è quella di insegnare a guidare l'automobile, la seconda è più simile a quella di favorire il passaggio dalla guida di un'automobile con il cambio manuale a quello automatico.

L'asimmetria docente-discente

In ambito didattico, a prescindere da differenze – talora anche marcate –, storiche, culturali e antropologiche, è possibile osservare in tutti i diversi modelli pedagogici, tanto in senso diacronico che sincronico, il ricorrere di un rapporto asimmetrico tra il docente (*colui che insegna*) e il discente (*colui che apprende*).

La posizione di potere assicurata dal possesso del sapere, originariamente detenuta nelle culture più antiche dall'anziano in quanto reso esperto dall'esperienza – ovvero dall'aver già più volte fatto esperienza di un determinato fenomeno –, determina e giustifica dalla notte dei tempi tale asimmetria: il discente è nella condizione di dover apprendere ciò che l'anziano, l'esperto, il docente conosce, per cui è costui a stabilire le condizioni e le modalità con cui questo insegnamento debba essere trasmesso.

Detto che la discussione sulla validità di tale impostazione è tanto remota quanto vasta, si deve osservare che essa è pressoché ineliminabile all'interno di un processo di trasferimento delle conoscenze. Il libro stesso è espressione della supremazia di chi sa nei confronti di colui che legge. È chi ha scritto il libro, o un testo come il qui presente, che ha scelto la disposizione degli argomenti, l'ordine con cui trasmettere i contenuti, quali omettere, quale struttura sintattica e lessico utilizzare. In altri termini, anche il testo scritto costringe a determinate condizioni colui che legge che si trova dunque in una condizione subalterna rispetto a chi l'ha scritto. Se si conviene su questa conclusione non si potrà non ammettere conseguentemente che nemmeno i contenuti multimediali (film, musica, fotografie, ecc.), i media (la tv, la radio, il web, ecc.) o i social-media, sfuggono a questa dinamica, così come modalità di apprendimento cooperativo

che solo apparentemente vengono meno a tale condizione gnoseologica⁷.

Persino il metodo socratico, ovvero la maieutica, nella quale il compito del docente è quello di far nascere, al pari della levatrice, la conoscenza nel proprio interlocutore, non si sottrae a questa asimmetria relazionale⁸. Tuttavia, il metodo socratico per molti versi riduce questo scarto tra gli interlocutori e consente che il discente arrivi autonomamente alla conoscenza (è celebre l'aneddoto della dimostrazione del teorema di Pitagora da parte di uno schiavo) o alla consapevolezza, ovvero alla conoscenza di sé. In entrambi i casi, l'interlocutore di Socrate si ri-conosce (nel duplice senso per cui prendendo coscienza di sé nel contempo si conosce in modo nuovo), perché viene ri-conosciuto (ovvero guardato da Socrate con uno sguardo nuovo e quindi visto diversamente), come interlocutore valido⁹.

⁷ Anche nel caso di apprendimento tra pari è infatti comunque presente suddetta condizione di subaltermità, sia in modo preliminare (è il docente che decide di avvalersi di tale metodologia), sia riguardo al contenuto (chi, di volta in volta, viene investito del ruolo di esperto).

⁸ Socrate conosce il proprio metodo, l'interlocutore non lo conosce. È Socrate che conduce la discussione secondo un proprio ragionamento e anche laddove lascia che sia l'interlocutore a condurre le fila del dialogo è lui stesso che lo concede perché lo ritiene funzionale in quel contesto al raggiungimento del proprio obiettivo (far nascere la conoscenza o l'emergere della verità in luogo dell'opinione).

⁹ In tutti i dialoghi Socrate prende seriamente in considerazione il punto di vista dei propri interlocutori anche quando, come spesso accade nei confronti dei sofisti, egli sia con loro in aperta polemica.

Differenziale di potere

L'asimmetria relazionale tuttavia non è una condizione esclusiva dei rapporti di trasmissione del sapere, ma riguarda in generale una più vasta gamma di rapporti umani in cui vi è un *differenziale di potere*: chi ha un bisogno si trova immediatamente in una condizione di subalterità (*down*) rispetto a colui che ha la possibilità di soddisfarlo (*up*): quest'ultimo esercita pertanto una certa quota di potere sul primo. Gli uomini hanno sviluppato tutta una serie di convenzioni, tra cui il denaro e l'etica, per cercare di ridurre il potere di colui che si trova in una posizione *up*, oppure hanno cercato di regolamentare e istituzionalizzare – se non addirittura di indurre e di preservare – tale asimmetria attraverso la gerarchia e la giurisprudenza¹⁰.

Al di là dei diversi contesti sociali che non possono essere qui oggetto di analisi e di riflessione, il *differenziale di potere* si evidenzia nettamente e in maniera del tutto particolare all'interno delle relazioni di cura, in special modo nel rapporto medico-paziente e, con ulteriori peculiarità, tra operatori¹¹ e anziani smemorati o fragili.

Il passaggio, talvolta lento, in altre molto rapido, di un individuo anziano da una condizione di autonomia a una di non autosufficienza produce un brusco *differenziale di potere*: generalmente è stato l'anziano, in veste di genitore, ad accudire, è stato lui a essere un punto di riferimento per gli

¹⁰ Nel concreto chi si trova in una posizione *down* all'interno di una relazione ha comunque la possibilità di limitare il potere altrui o addirittura di esercitare a sua volta una forma di potere nei confronti dell'altro. Gli esempi – variano dal conflitto sociale e dalla lotta di classe, sino alla dialettica *servo-padrone* messa in luce da Hegel (1770-1831) ne *La fenomenologia dello spirito* (1807), passando per i capricci dei bambini dinanzi alle disposizioni dei genitori e per il rifiuto degli anziani a farsi aiutare o assistere.

¹¹ Con il termine operatore ci si riferisce a tutte le figure di caregivers professionali operanti all'interno di strutture sanitarie e assistenziali (medici, infermieri, terapisti, ASA, OSS, ecc.).

altri in virtù dell'esperienza maturata nei diversi contesti della vita¹². A seguito della perdita di autonomia, il paradigma sociale e i ruoli si rovesciano: è l'anziano ad aver bisogno e sono i giovani a prendersi cura di lui. L'anziano che si è trovato per molti anni della propria vita in una condizione *up* – posizione che secondo un certo modello storico-culturale gli appartiene antropologicamente da sempre e che gli è stata socialmente riconosciuta per molti anni all'interno delle relazioni personali, familiari e lavorative in cui ha vissuto –, viene bruscamente catapultato in una posizione *down*, a cui è chiamato rapidamente ad adattarsi e in cui l'asimmetria dei ruoli è fortemente marcata a partire dall'inserimento all'interno di una struttura (con i suoi tempi e ritmi di vita), sino all'intrusione di persone sconosciute nella propria sfera intima (con le cure igieniche e il bagno).

L'operatore ricopre pertanto all'interno delle relazioni di cura un ruolo fortemente *up* rispetto al malato, all'anziano fragile, smemorato, non autosufficiente e, anche in virtù di ciò, finisce per ridurre la persona che assiste al ruolo di malato, ovvero a vedere nell'altro solo l'*io malato*. In questa situazione si tendono perciò a sviluppare le medesime dinamiche relazionali *up-down* in cui chi si trova in posizione superiore non solo *determina le condizioni* per il soddisfacimento dei bisogni¹³, ma tende ad assumere gli atteggiamenti tipici del *docente*, ovvero di colui che sa (in questo caso l'operatore sa

¹² Anche in età adulta i figli si confrontano e consigliano con i genitori anziani; ci si rivolge al collega più esperto, generalmente quello più anziano, per questioni importanti, e via dicendo.

¹³ Con l'espressione *determina le condizioni* non si intende certo un'arbitrarietà e dispotica volontà (sebbene taluni comportamenti che si osservano talvolta autorizzerebbero a ritenerla plausibile), quanto – molto più semplicemente – la necessità di rispettare tempi e piani di lavoro e che costringono gli anziani inseriti in una struttura ad adeguare i propri ritmi di vita alle esigenze dell'organizzazione.

che cosa è giusto fare per il bene dell'anziano), nei confronti del *discente*, ovvero di colui che non sa (l'anziano smemorato non sa tante cose), per cui lo corregge, lo contraddice, talora – seppur bonariamente – lo redarguisce, lo interroga (così come farebbe appunto un insegnante con il proprio alunno), lo costringe a fare cose (l'igiene intima, il bagno, ad alzarsi, ad andare a letto, ecc.) che l'anziano non vorrebbe fare o vorrebbe fare in altro modo o in un altro momento, proprio come un alunno costretto dall'insegnante ad apprendere argomenti che non gli interessano con ritmi che non gli sono propri.

È perciò non soltanto curioso rilevare come nell'anziano fragile – in special modo laddove sia istituzionalizzato – emergano quei medesimi sentimenti a cui si accennava in apertura di questo contributo: il *timore*, l'*ansia*, la *soggezione* e i conseguenti atteggiamenti (*rifiuto*, *passiva rassegnazione*, *frustrazione*, *risentimento*) e comportamenti *aggressivi*, *oppositivi*, *non collaboranti* nei confronti degli operatori e dei propri familiari.

L'Approccio capacitante come antidoto al differenziale di potere

L'*approccio capacitante*, cercando di far emergere l'*io sano* della persona malata, riconoscendolo e valorizzandolo, attraverso la possibilità di mantenere vive le *competenze elementari*, consente di ridurre l'asimmetria relazionale e il *differenziale di potere*, in quanto al di là dei ruoli favorisce l'incontro tra due persone.

Le tecniche impiegate nell'*approccio capacitante* sono infatti orientate a ridurre l'asimmetria relazionale e a mettere in dialogo due persone facendo in modo che possano emergere

quelle *competenze elementari*¹⁴ che rendono le persone persone al di là del loro stato di salute. Chi interrompe, chi corregge, chi domanda stabilisce immediatamente un tipo di relazione con l'altro, ovvero comunica che è lui a detenere un potere sull'altro, il potere di interromperlo, di correggerlo, di fargli domande¹⁵. Alcune tecniche codificate dall'*approccio capacitante* sono perciò di per se stesse evidenti di questa riduzione di asimmetria: *non interrompere*, *non correggere*, *non contraddire*, *non fare domande*. Altre, quali per esempio *accompagnare nel mondo possibile*, *rispondere alle richieste*, *accettare che faccia quello che fa come lo fa*, sono modalità con le quali si riconosce la validità delle parole e delle azioni dell'interlocutore.

Personalmente ritengo che l'*approccio capacitante*, seppur con le opportune distinzioni e differenze, condivida numerosi elementi con il metodo socratico. Entrambi prendono in seria considerazione l'interlocutore¹⁶, cercano la felicità possibile nel momento stesso del dialogo¹⁷, favoriscono l'emergere delle competenze elementari, consentono un riconoscimento dell'altro, l'*approccio capacitante* sotto forma di *ri-orientamento* dell'anziano, il metodo socratico come consapevolezza di sé¹⁸.

¹⁴ La competenza a parlare, a comunicare, a esprimere le emozioni come e quando emergono, a contattare e a decidere delle cose che ci riguardano.

¹⁵ Un vecchio adagio recita che "chi domanda comanda".

¹⁶ L'*approccio capacitante* valorizza l'*io sano* della persona malata, riconoscendo anche nei comportamenti *malati* l'espressione di desideri e attitudini *sane*.

¹⁷ Anche gli interlocutori più ostici a Socrate riferiscono come dialogare con lui sia un'esperienza piacevole.

¹⁸ Le differenze tra i due metodi sono, a mio avviso, più formali che sostanziali. Non essendo qui la sede opportuna per dilungarsi su questi aspetti, mi limito a segnalare come, per esempio, il metodo socratico preveda l'uso di fare domande, condizione essenziale per portare l'interlocutore a contraddirsi, quindi a confutare la sua posizione e perciò giungere alla verità. Tuttavia

L'Approccio capacitante come metodo formativo

Alla luce dell'analisi condotta, credo si possa tranquillamente sostenere come l'*approccio capacitante* – con le proprie tecniche conversazionali, il riconoscimento dell'io sano, il favorire l'emersione delle *competenze elementari* – rappresenti a tutti gli effetti una valida metodologia formativa utilizzabile non solo nell'ambito della formazione degli operatori impegnati nell'assistenza agli anziani smemorati e fragili¹⁹.

In primo luogo assolve alla *prima funzione della formazione*, ovvero trasferire una serie di conoscenze, maturate, acquisite e sperimentate sul campo, che consentono di affrontare e risolvere efficacemente situazioni problematiche e di disagio nella gestione e nella cura degli anziani smemorati e fragili.

In secondo luogo consente la riorganizzazione del proprio sapere (*seconda funzione della formazione*), in quanto permette di focalizzarsi sulla relazione tra persone, nello specifico su quei particolari che, molto spesso, per fretta, urgenza, sottovalutazione, vengono trascurati, ignorati, sottovalutati.

In terzo luogo consente di ridurre il *differenziale di potere* e l'asimmetria della relazione docente-discente evitando da parte di quest'ultimo buona parte di quei sentimenti e meccanismi di difesa descritti in precedenza, proprio perché utilizza già all'interno di questa relazione le tecniche

l'impegno delle domande nel metodo socratico, finalizzato a conoscere meglio la *visione del mondo* dell'altro, assomiglia molto al tentativo di *accompagnare l'altro nel suo mondo possibile*.

¹⁹ Personalmente ritengo che l'*approccio capacitante*, con opportuni accorgimenti e adattamenti, possa rappresentare una metodologia formativa in grado di essere applicata anche ad altri contesti pedagogici e didattici. Credo per altro – non è questa la sede adatta per un suo sistematico raffronto – possa valere la pena indagare le analogie con altri paradigmi pedagogici, quali per esempio – oltre al metodo socratico a cui si è fatto cenno in precedenza – il metodo montessoriano.

conversazionali che propone poi di impiegare con gli anziani fragili.

Ed è forse quest'ultimo, tra i molti, l'aspetto maggiormente interessante di questa metodologia formativa, in quanto essa consente di riplasmare la relazione asimmetrica tra *colui che sa* e *colui che non sa*, relazione in molti casi fortemente compromessa dai trascorsi scolastici di molte persone, proponendo un modello concreto, una vera e propria *formazione testimoniale*, vale a dire trasmessa attraverso comportamenti e atteggiamenti concreti, in grado di fungere da modello a cui l'operatore può guardare per rimodellare la propria relazione con l'anziano fragile²⁰.

²⁰ È sufficientemente noto che, generalmente e al netto di percorsi individuali di maturazione, di rielaborazione e di consapevolezza, le relazioni di cura, al pari di quelle educative (si tende a educare come si è stati educati e si tende a prendersi cura degli altri come si è stati curati) sono fortemente condizionate dai modelli *up* che si avuto modo di sperimentare – o si sperimentano – in posizione *down*, che includono pertanto anche gli stili di leadership prevalentemente utilizzati all'interno dell'organizzazione. In estrema sintesi, lo stile di leadership, così come per altri versi lo stile didattico, esercita in qualche misura e forma un certo impatto sullo stile di accudimento e di presa in carico di coloro i quali si ritroveranno, successivamente al di fuori dell'aula o in assenza del proprio superiore, nei confronti dei propri utenti in posizione *up*.