

Rivista per la scuola primaria

Sim

SCUOLA ITALIANA MODERNA

5 gennaio
2016



Per una *slow education*:
educazione all'affettività e didattica inclusiva

EDITRICE
LA SCUOLA

Gli ingredienti costitutivi della relazione educativa/empatica

L'esperienza empatica

La competenza empatica del docente/formatore: azioni e attività

di **Ezio Del Gottardo, Università Telematica Pegaso - Napoli**

Il costrutto di empatia rappresenta un "arcipelago concettuale", richiama molteplici esperienze quotidiane che permettono di percepire l'esistenza dell'altro.

Compiere una riduzione della polisemia del costrutto di empatia diventa funzionale a cogliere gli elementi costitutivi e le condizioni in cui si manifesta per delineare processi di formazione più completi, più complessi, ma anche più reali ed efficaci.

L'esperienza empatica

Empatia è termine che denota un'esperienza personale ricorrente che si traduce in una proliferazione terminologica di difficile decodificazione. Il costrutto di empatia è segnato, nella sua genesi intuitiva prima che nella sua storia, dall'apertura di un campo semantico ampio, potremmo dire che si tratta di un "arcipelago concettuale", più che di un solo concetto¹. La polisemia, comunque, è ciò che fa di un termine una "parola vivente", che implica sempre di più rispetto ai significati noti e ovvii perché rimanda alla ricchez-

¹ La parola inglese *empathy*, dal greco *pathos* che significa "quello che uno prova", fu introdotta nel 1909 dallo psicologo statunitense Edward Titchener per tradurre il termine tedesco *Einführung*, a sua volta impiegato all'inizio del XX secolo dal filosofo tedesco Theodor Lipps e dai rappresentanti della fenomenologia, quella corrente della filosofia fondata sull'esplorazione dei fenomeni, per indicare la capacità umana di mettersi al posto degli altri per capirli meglio

za di senso offerta dalla visione originaria (Bellingreri 2005, p. 35). Il prezzo da pagare però è una certa equivocità, che rende impossibile sia la comunicazione del linguaggio ordinario, se questo non opera una riduzione funzionale della polisemia, sia l'argomentazione della scienza, se questa non mette in atto una «riduzione terapeutica» (Wittgenstein 1983, p. 71). La capacità e la relativa qualità empatica di un uomo o di una donna si esprime attraverso una "capienza emotiva" cioè la capacità di accogliere pensieri, sentimenti, stati d'animo di un'altra persona; un processo d'immedesimazione che permette alla persona di comprendere intuitivamente i sentimenti dell'altro come se fossero i nostri sentimenti, spesso, semplicemente grazie a una emozione "calda" suscitata dal solo impatto – contatto con lei. Noi sentiamo in molti modi la presenza intorno a noi di individui dotati di un corpo vivo e

di un io e quindi differenti dalle pietre e dalle cattedrali. Ma non ci fermiamo a questo. Succede spesso che il rossore sulle guance non ci appaia il segno di una corsa affannata, bensì un'emozione. Arriviamo anche a intendere un'espressione del volto come simulazione di un affetto, ripensamento interiore di un gesto. Come sottolinea E. Stein (1985) si tratta di operazioni fondamentali per la relazione intersoggettiva, per il rapporto con il mondo della natura, nonché per la vita storica, artistica, morale e spirituale, che si svolge in un contesto comunitario e associativo e presuppone l'opera e l'eredità di più persone, mette in dialogo le generazioni, le epoche e i sistemi di valori. L'empatia è una componente necessaria per una "coesistenza armoniosa", perché favorisce i comportamenti prosociali: tendenza al contatto con gli altri, ricerca di comunicazione e di scambio, capacità di proporre il proprio

aiuto; tutti comportamenti che favoriscono interazioni positive con gli altri. È la base affettiva necessaria per lo sviluppo morale. Tali operazioni non sono prerogativa esclusiva né di una teoria dei sentimenti, né dell'estetica, né dell'etica, ma attengono all'orizzonte generale dell'esperienza umana. Si tratta della consistenza d'essere della realtà, in cui vive e agisce una pluralità di soggetti che stanno in un rapporto di reciproca comprensione e attraverso lo scambio delle loro esperienze costruiscono un mondo intersoggettivo, ma soprattutto quel fondamentale "riverbero empatico-formativo" che la persona trae nell'incontro con l'altro (Del Gottardo 2010). Di conseguenza la quasi totalità delle azioni che gli uomini compiono relazionandosi ai loro simili ha una valenza, un po-

co o tanto, formativa. «Ciò non ci consente a qualificare come formazione qualsivoglia esperienza umana, ma a rendere riconoscibile e predominante la dimensione formativa dell'esperienza, sì che sia possibile innestare in essa un processo volto esplicitamente ad assicurare, in termini di consapevolezza e di responsabilità, un cammino di promozione delle persone e dei gruppi coinvolti» (Colazzo 2005, p. 113).

Così anche la pedagogia, come riflessione teorica sui processi formativi si è sempre più collegata a un esame e teorizzazione, modellizzazione della sfera emotiva del soggetto per delineare processi di formazione più completi, più complessi, ma anche più reali ed efficaci (Paparrella 1988). Da questo "evento", l'incontro con l'altro, si è

imposta un'attenzione alle emozioni/affetti anche e soprattutto su quei fronti di ricerca che si occupano di formazione: formazione di soggetti, in sé e per altri (per la società, per le professioni, per i ruoli sociali, etc.). Formare un soggetto implica sempre, in entrata e in uscita, per così dire, il tener fermo, il valorizzare e includere quella dimensione su cui tutto il soggetto poggia: il suo mondo vissuto, che è emotivo, è affettivo, è passionale e animato da una intensa dinamica delle emozioni, al quale bisogna avvicinarsi con una certa "cultura empatica" (Cambi 1998, p. 10).

Una differenziazione necessaria

L'empatia mette in contatto con un'emozione altrui, dolorosa o di altro tipo, ma non è identificabile con la partecipazione emotiva, la condivisione di un affetto o altre forme particolari di comunicazione con gli altri. Essa è piuttosto la via (per nulla diretta e immediata) "per accedere all'intera persona dell'altro" e rappresenta quindi la condizione di possibilità dei sentimenti di simpatia, amore, odio, pietà, compassione, nonché delle molteplici forme di comprensione degli altri (Boella 2000). Questa brevissima analisi ci mostra come intorno al concetto di empatia sia nata una "babele" delle lingue e delle definizioni nella quale si è sovente persa di vista la natura complessa e multidimensionale del fenomeno. Per queste ragioni è doveroso compiere alcune distinzioni con altre

Box 1 di Sim-kit

Classe terza: "Fare musica con il canto e lo Strumentario Orff"

In classe terza i bambini fanno musica seguendo la "linea pedagogica" di Carl Orff, autore dei famosi *Carmina Burana*. Il grande musicista ha tracciato un percorso che permette all'insegnante di personalizzare il proprio lavoro considerando le abilità di ciascun alunno. L'idea che sta alla base delle attività proposte è che "la musica si impara facendola". I bambini si divertono suonando, giocando e cantando insieme. Con l'utilizzo dello strumentario Orff (xilofoni, metallofoni, glockenspiel, tamburi, triangoli, ecc.) la classe diventa una piccola orchestra.

Ogni alunno sviluppa una linea melodica e/ o ritmica che, suonata e cantata insieme ai compagni, diventa un brano musicale.

In questo modo i bambini imparano ad ascoltarsi, a stare a tempo, a discriminare le note musicali, a coordinarsi da un punto di vista ritmico-motorio, sviluppano capacità di attenzione, riconoscono che anche la pausa è essenziale al fine della buona riuscita del brano.

Attraverso il laboratorio Orff gli alunni capiscono che ognuno ha un ruolo e un compito necessario per la buona riuscita di tutti. La bellezza dell'esperienza musicale che insieme vivono è data dal contributo e dalla partecipazione attiva di tutti e di ciascuno. In particolare i bambini con difficoltà sono favoriti dall'utilizzo di un linguaggio alternativo rispetto a quello orale e scritto: suonando e cantando esprimono e sviluppano le loro potenzialità e la loro appartenenza al gruppo.

Chiara Mena (insegnante di classe IV-V e di propedeutica musicale)

dimensioni proprie della relazione intersoggettiva.

Empatia - intuizione

L'empatia è una forma di conoscenza di carattere emozionale, molto vicina all'intuizione, perché entrambe si realizzano in forma rapida e intermittente e coinvolgono ambiti profondi di comprensione; tuttavia, l'empatia si differenzia profondamente dall'intuizione per il contenuto che vuole comprendere. Il contenuto della conoscenza di tipo intuitivo sono infatti i pensieri e le idee, mentre l'empatia è rivolta alla comprensione dei sentimenti (Grenson 1984).

Empatia – contagio emotivo

Il contagio emotivo è la condizione dello stato d'animo altrui senza la conoscenza consapevole di ciò che l'altro sente. Il caso del neonato che piange quando l'altro neonato piange è indicativo di tale modalità di risposta. La responsività empatica, invece, è attivata dalle cognizioni possedute circa i sentimenti altrui e circa le cause che possono aver contribuito a determinarli (Bonino Lo Coco - Tani 1998).

Empatia - identificazione

L'empatia è un *flash conoscitivo* che si realizza in maniera intermittente e temporanea, mentre l'identificazione è un processo persistente nella durata.

Un *flash conoscitivo* del quale serbiamo una traccia di consapevolezza, come un filo sottile che ci lega anche a livello di coscienza alla comprensione maggiore dell'altro e ci costrin-

Box 2 di Sim-kit

Classi terza quarta e quinta: "Cantare insieme"

Cantare insieme costituisce un'esperienza musicale fondamentale tanto per la socializzazione, attraverso il coinvolgimento di tutti, quanto per l'estrema importanza rivestita dal canto nello sviluppo di quella musicalità di cui ciascuno è custode. Per ottimizzare tempi e risorse, è opportuno far lavorare due gruppi a classi parallele aperte, suddividendo gli allievi a seconda delle loro abilità vocali. L'attività di coro, destinata alle *CLASSI QUARTE E QUINTE*, si apre con la rituale coreografia con cui ognuno raggiunge in perfetta autonomia il proprio gruppo. La lezione inizia con esercizi di vocalità e di rilassamento per il collo e le spalle; si lavora quindi sulla risonanza, sulla stimolazione del diaframma e sull'emissione vocale tramite glissati o vocalizzi, semplici esercizi di progressivo ampliamento dell'estensione. È un momento, questo, puntualmente accolto con curiosità e attenzione. Anche chi dispone di opportunità vocali meno spiccate, (poiché cantare costituisce la più efficace strategia al miglioramento) può vivere, attraverso un lavoro graduale e paziente, l'esperienza corale nella sua totalità. Gli obiettivi sono ancorati alla situazione reale del gruppo affinché sia consentito a ciascuno di rapportarsi con consapevolezza al linguaggio musicale e di intuirne gradualmente la sua complessità. La scelta del repertorio da eseguire è per questo la sintesi di una ricerca mirata, tesa a far convivere gli aspetti emotivo – estetici con quelli di sviluppo delle abilità vocali, senza trascurare l'attenzione alla compenetrazione con la parte orchestrale, prerogativa del progetto Banchi Sinfonici. I brani si apprendono per lettura, con l'uso della notazione letterale, sostituita in un secondo momento dal testo, e per imitazione. Preludio all'attività corale vera e propria è il lavoro condotto nelle *CLASSI TERZE*, finalizzato ad avviare lo sviluppo dell'orecchio musicale, della sicurezza ritmica, della lettura cantata delle note. In questa attività assumono particolare importanza quei canti che, sviluppandosi su un'estensione adeguata alle reali possibilità vocali dell'intero gruppo classe, in un'ottica *inclusiva*, favoriscono la naturale emissione del suono, sempre indispensabile al canto e utile a favorire l'interesse per la propria voce. L'esperienza così vissuta è infine un'opportunità per poter alfabetizzare i bambini alla bellezza quale lente privilegiata attraverso cui indagare il mondo.

M.ro Claudio Sibra

ge ad una totale revisione delle nostre precedenti conoscenze non solo su di lui, ma anche su noi stessi. Quest'ultimo aspetto delinea la seconda grande differenza tra empatia e identificazione: l'identificazione, cioè, si pone come meccanismo totalmente inconscio, mentre l'empatia, pur abitando anch'essa le regioni oscure del non consapevole, si situa meglio a livello di preconscious. Le due modalità di approccio all'esperienza

dell'altro si differenziano, inoltre, anche per la finalità di ciascuna, poiché l'identificazione si origina dall'angoscia di perdita e dal bisogno di recuperare, internamente, l'oggetto perduto, mentre l'empatia ha per scopo un accrescimento della comprensione (Kohut 1986).

Empatia – Simpatia

Come ha evidenziato M.H. Davis (1998, p. 179), osservare l'emozione di un'altra perso-

na può dare luogo a reazioni affettive che non sono soltanto di tipo empatico. Tra queste si colloca appunto la simpatia, che può essere definita come un “sentire con” o, meglio ancora, “un sentire per” un’altra persona; è un orientamento emotivo che implica il provare interesse, sollecitudine oppure preoccupazione e dispiacere nei confronti degli altri. La simpatia a differenza dell’empatia però non implica la condivisione del sentire altrui ed il viverne vicariamente la stessa emozione (Scheler 1980-93).

Le quattro condizioni essenziali dell’empatia

Per queste ragioni è cruciale porre chiaramente gli “ingredienti costitutivi” dell’empatia. Come hanno proposto De Vignemont e Singer (2006) perché si realizzi una relazione empatica o meglio una forma autentica di empatia bisogna che vengano soddisfatte quattro condizioni essenziali.

Condizione di affettività: l’osservatore deve essere in un preciso stato affettivo, come se provasse dolore, angoscia, paura, gioia, disgusto, collera e così via. Se questa condizione non è soddisfatta non si può avere né empatia né contagio emotivo, perché non c’è uno stato emotivo particolare.

Condizione di somiglianza interpersonale: lo stato affettivo dell’osservatore deve assomigliare, sotto certi aspetti, a quello di chi ha di fronte. Se questa condizione non è rispettata non si può parlare di empatia, al massimo di reazione affettiva o emozionale: l’osservatore è in uno stato affettivo diverso da quello dell’altro.

Condizione di trasmissione causale: lo stato affettivo della persona osservata è la causa dello stato affettivo dell’osservatore. Non è quindi sufficiente che i due stati affettivi siano simili: per esempio due persone che guardano un film possono provare due emozioni simili senza che uno provi empatia per l’altro. Senza trasmissione causa-

le, non c’è empatia né contagio emotivo.

Condizione di attribuzione: l’osservatore deve essere cosciente della reazione causale fra lo stato affettivo dell’altro e il suo stato. Un bambino che si mette a piangere vedendo un altro piccolo in lacrime non è per forza in una relazione di empatia: può essere stato colto da contagio emotivo senza sapere che il suo disagio è stato causato da quello del compagno.

Indicatori comportamentali e competenza empatica

La competenza empatica trova riscontro in indicatori comportamentali (Mortari 2003) che sintetizziamo nella tabella (disponibile online tra i gli Approfondimenti per abbonati), senza pretesa di esaustività, proponendo una traslazione degli stessi in ambito didattico con azioni/attività che il docente/formatore può compiere per favorire lo strutturarsi di una relazione empatica.

Risorse

A. Bellingreri, **Per una pedagogia dell’empatia**, Vita e Pensiero, Milano 2005

L. Boella - A. Buttarelli, **Per amore di altro. L’empatia a partire da Edith Stein**, Raffaello Cortina, Milano 2000

S. Bonino - A. Lo Coco - F. Tani, **Empatia. I processi di condivisione delle emozioni**, Giunti, Firenze 1998

F. Cambi, **Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche**, Armando, Roma 1998

M.H. Davis, **Empathy. A social psychological approach**, Brown & Benchmark, Madison 1994

R. De Monticelli, **L’ordine del cuore. Etica e teoria del sentire**, Garzanti, Milano 2003

E. Del Gottardo (a cura di), **Ippoterapia e formazione emozionale**, Armando, Roma 2010

R.R. Greenon, **L’empatia e le sue vicissitudini**, Boringhieri, Torino 1984

L. Mortari, **Per una Pedagogia della cura**, “Pedagogia e Vita”, 3 (2003)

D.M. Orange, **La comprensione emotiva**, Astrolabio, Roma 2001

N. Paparella, **Pedagogia dell’apprendimento**, La Scuola, Brescia 1988

A. Perucca, **Genesi e sviluppo della relazione educativa**, La Scuola, Brescia 1987

S. Ruddick, **Il pensiero materno**, Red, Como 1993

M. Scheler, **Essenza e forme della simpatia**, a cura di G. Morra, Città Nuova, Roma 1980

E. Stein, **Il problema dell’empatia**, a cura di E. Costantini, E. Schulze Costantini, Studium, Roma 1985

L. Wittgenstein, **Ricerche filosofiche**, Einaudi, Torino 1983