

La Pedagogia
aspetti, temi, questioni

Le relazioni empatiche nel contesto educativo e formativo

Scenari pedagogici

Emiliana Mannese
Elena Visconti
Carla Cirillo

Prefazione a cura di
Riccardo Pagano



La Pedagogia
aspetti, temi, questioni

Le relazioni empatiche nel contesto educativo e formativo

Scenari pedagogici

Emiliana Mannese
Elena Visconti
Carla Cirillo



Le relazioni empatiche nel contesto educativo e formativo
Scenari pedagogici
Copyright © 2017, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2021 2020 2019 2018 2017

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Criteri di valutazione:

Il presente volume è stato sottoposto a *peer review* (revisione paritaria) secondo la modalità del 'doppio cieco', nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori.

Editing a cura di: Francesca de Robertis

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

Grafica di copertina:  curvilinee

Fotocomposizione:  curvilinee

Stampato presso Vulcanica S.r.l. – Nola (NA)

Per conto della EdiSES S.r.l. – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 6584 885 2

www.edises.it
info@edises.it

Prefazione

L'ampliarsi degli "scenari pedagogici" richiede alla pedagogia un costante esercizio critico e interpretativo per mantenere ben salda la barra della riflessione sulle questioni di fondo che epistemologicamente interrogano l'educativo nelle sue diverse e complesse articolazioni. Lo spazio critico e interpretativo non si pone né prima né dopo l'articolarsi dei saperi e degli scenari pedagogici, semmai accompagna questo processo di proliferazione e lo fa delineandone i contorni, evidenziandone le forme, ponendosi come regolatore e controllore di statuti scientifici innovativi e di ontologie regionali e periferiche.

Dunque, l'esercizio della razionalità critica e della dimensione ermeneutica assume funzione regolativa e compositiva, ma non sommativa, dei conflitti a cui l'ampliarsi degli scenari pedagogici inevitabilmente conduce. Tra paideie introvabili¹ e antinomie della ragion pedagogica², che connotano la contemporaneità, è necessario individuare statuti, ontologie, processi dell'educativo che non mettano da parte la centralità della persona e la sua potenzialità educativa. C'è sempre più bisogno di trovare nel pedagogico saldi fondamenti di *humanitas*, che sappiano fare interrogare l'uomo su se stesso, sulle sue fragilità, le quali possono, però, diventare punti di forza, a patto che siano accompagnate da una costante attenzione alla relazione educativa che abbia nella cura e nell'empatia il suo *ubi consistam*.

Cura ed empatia, non due parole magiche, ma due aspetti da cui guardare la relazione educativa stessa affinché sia veramente tale e non, come spesso oggi accade, un semplice andare verso qualcosa di non ben definito e che si scambia per "competen-

¹ Cfr. G. Acone, *La Paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004.

² Cfr. R. Pagano, *La filosofia dell'educazione, oggi, tra antinomie e criticità*, in M. Attinà (a cura di), *Figure teoriche della pedagogia contemporanea*, Monduzzi, Milano 2012.

za” educativa, quasi che si trattasse di un apprendere a essere meccanico e funzionalista. Il danno, l’enorme danno, che si sta arrecando alle discipline pedagogiche è questo processo di trasformazione curvato sull’abilitativo e poco sul riflessivo dei saperi pedagogici. È una deriva pericolosa, perché l’antropologia pedagogica, anziché essere fondata sulla dimensione umana e umanizzante dell’uomo, diventa tecnica e tecnicistica, dando così ragione a chi aveva già intravisto nel dominio della tecnica il destino dell’Occidente³. La tecnica, ultimo dio dell’Occidente, ha purtroppo pervaso l’ampio ventaglio del pedagogico e dei suoi saperi, mettendo in secondo piano la base filosofica dell’educazione senza la quale l’uomo si sente autorizzato a superare ogni limite, producendo e annientando tutto ciò che è ritenuto valore o disvalore in una sorta di magma relativistico onnicomprensivo.

Questo testo di Emiliana Mannese, Elena Visconti e Carla Cirillo recupera il ruolo delle relazioni empatiche e gli “scenari pedagogici” che vengono ad assumere. Il confronto con la *Bildung* contemporanea, queste “relazioni senza fili” a cui purtroppo siamo assoggettati, deve far riflettere sulla “riduzione della relazione umana a mera comunicazione” nel mondo *online*.

Elena Visconti sottolinea le “*ulteriori distanze* tra le generazioni” che si vengono a creare, e questo sfilacciamento genera perdita identitaria, mancanza di positivi flussi generazionali. La necessità di riannodare “fili” è la condizione indispensabile per ritrovare “*agganci* forti e di matrici universalizzanti che trascendano l’individuo nell’azione ermeneutica della narrazione empatica”.

³ È soprattutto Emanuele Severino che da tempo riflette sullo sviluppo incontrollato e inarrestabile della tecnica nell’età contemporanea. Tra i suoi scritti su questo tema ricordiamo: *Téchne. Le radici della violenza*, Rusconi, Milano 1979 e Rizzoli, Milano 2002; *La tendenza fondamentale del nostro tempo*, Adelphi, Milano 1988; *Democrazia, tecnica, capitalismo*, Morcelliana, Brescia 2009; *Il destino della tecnica*, Rizzoli, Milano 2009; *Capitalismo senza futuro*, Rizzoli, Milano 2012.

Emiliana Mannese riflette sulla *Paideia* e la *Bildung* in quanto categorie della formazione umana, che avviene sempre, citando Mario Gennari, come “un percorso tra mondi che sono in spazi differenti”. È compito della pedagogia collegare questi spazi attraverso la categoria della responsabilità *per l'altro* e *dell'altro*, poiché, come specifica l'autrice citando ancora una volta Mario Gennari, “la formazione avviene entro un mondo in formazione che riassume un essere nel mondo e un essere in possibilità. Un ambiente assume valenza educativa quando fa sì che il soggetto dimori nel proprio mondo per scoprire mondi-altri che metteranno alla prova la coscienza e la conoscenza del soggetto stesso”.

Affinché l'uomo contemporaneo, “naufrago di se stesso”, come lo definisce Elena Visconti, possa ritrovarsi, è di fondamentale importanza che la ricerca pedagogica giochi sul piano dell'essenziale e dell'esistenziale, perché indissolubilmente appartenenti all'uomo che, “seppure naufrago, nella consapevolezza e nella conoscenza accede, con l'atto del pensare e con l'agire, al postulabile e al conoscibile, all'immanente e al trascendente”. La ricerca in pedagogia deve riprodurre “questo stesso *andamento naufrago* tra le onde della conoscenza che incontrano l'uomo, il pensiero e la sua viva esistenza per trascendersi nella sua stessa forma storicizzante e al contempo educativamente umanizzante”. La ricerca educativa per questo con modalità “*discrete e compatibili*” deve contribuire a rivedere e a riformulare l'antropologia pedagogica contemporanea, “avendo assoluta certezza che il confronto con una dimensione ampia e paradigmatica restituisca pregnanza e significatività anche sul versante metodologico”.

Apprendimento e dinamicità del pensiero trovano, per Emiliana Mannese, nel concetto di vicarianza, ipotizzato da Berthoz, la possibilità di una dimensione dinamica per la conoscenza e l'apprendimento. Il richiamo al caso clinico riferito da Doidge in *Le guarigioni del cervello* (2015), analizzato dall'autrice, consente

di avvalorare la proposta di una visione dinamica di approccio alla conoscenza del mondo, evidenziando il ruolo sotteso della vicarianza, che appare evidente a chi nella ricerca cerca di individuare campi di interesse comuni tra pensiero, conoscenza e apprendimento profondo.

Proseguendo sulla via della “profondità” Mannese, operando una efficace sintesi tra neuroscienze e pedagogia, si preoccupa di rintracciare la cifra pedagogica presente nella teoria radicale della coscienza di Alva Noë e le sue ripercussioni possibili nel contesto educativo. “La pedagogia dinamica di Alva Noë è racchiusa in una visione complessa, relazionale e globale dell’uomo e della sua coscienza. L’uomo, infatti, non può identificarsi come la somma delle molecole e delle cellule cerebrali; l’attività neurale assume nella struttura umana un ruolo importante ma, da sola, non è sufficiente a determinare la coscienza.” Ecco come s’inserisce il dispositivo pedagogico il quale fa sì che l’*essere-nel-mondo* sia l’esito di uno scambio costante con l’ambiente che lo circonda. In questo modo si recupera la soggettività come artificio della costruzione del progetto di vita.

Carla Cirillo, spostando l’attenzione sulla dimensione educativo-didattica a scuola, si sofferma su quest’ultima intesa “come un originale *sistema progettuale*”. L’agire educativo orientato dalla progettualità nel sistema-scuola è prevalentemente “*progetto pratico*” che deve sapere intercettare anche l’esigenza di una formazione alla responsabilità etica. Progettare l’educazione nella scuola significa, in primo luogo, porre in essere soluzioni di problemi, in secondo luogo, si deve risolvere in una costante azione rivolta alla soddisfazione della *domanda educativa*. Si tratta, in ultima analisi per Cirillo, di assumere nell’agire quotidiano un “*registro ermeneutico alla progettazione*”, la quale deve intersecarsi tra il “*progettare e l’interpretare*”.

Sempre nell’ottica scolastica la dimensione emotivo-affettiva e la sua valenza creativa viene puntualmente ripresa dall’autrice per l’individualizzazione-personalizzazione dei processi di ap-

prendimento. Nel corso del suo contributo, Cirillo richiama alla memoria il prezioso lavoro di Mario Mencarelli che, in una serie di saggi degli anni Settanta, soprattutto in *Potenziale educativo e creatività* (1972), “mette a segno un punto assai importante per gli sviluppi ulteriori della pedagogia, poiché alimenta una tematica alternativa e originale rispetto a quella del *comportamento operante*, che in quegli stessi anni affermava la propria supremazia”.

La propensione per la personalizzazione, anziché verso l'individualizzazione, è fortemente sostenuta dall'autrice perché, a suo parere, solo così si opera una “transvalutazione degli impianti psicosoggettivi e psicogenetici di matrice sperimentale” e ci si proietta verso “una forma ermeneutica della persona che tenta di pensare pedagogicamente e didatticamente in termini di senso attraverso percorsi didattici ed educativi che non si illudono di costruire per intero la persona”.

Negli “scenari pedagogici” il ruolo della relazione educativa è trasversale e ineludibile, non c'è e non può esserci educazione senza relazione educativa. E proprio su quest'ultima si sofferma Emiliana Mannese, focalizzandone il ruolo nella prospettiva di “formare agli affetti”. “L'emozione e gli affetti sono determinati dalla capacità umana di agire in uno specifico contesto. È l'individuo che nella relazione con il contesto in cui è inserito, a seguito di una sensazione interna, elabora una risposta adattiva che manifesta all'esterno.” A tutto questo bisogna dare una lettura pedagogica ed è questo il compito che l'autrice si prefigge nella consapevolezza che “la storia della ricerca pedagogica è densa di prospettive educative fondate sulla dimensione affettiva”. Sulla scorta della letteratura più accreditata Mannese elabora idee, percorsi, ipotesi di modello relazionale-educativo che consentono di riassumere l'emotività senza farla confliggere con la razionalità nei processi relazionali e apprenditivi.

L'importanza della autobiografia, e della formazione, per assumersi l'onere di un progetto di vita, è analizzato da Elena

Visconti muovendo dalla prospettiva pedagogica del dare senso e orientamento all'esistere e al vivere. "L'educativo, solo se concepito in tal senso, può avvalersi della sua forte potenzialità intrinseca esprimendosi in termini di progettualità in tutte le esperienze che si realizzano nell'uomo". Facendo tesoro delle grandi scuole di pensiero pedagogiche italiane e internazionali, l'autrice ribadisce che "un progetto di vita è, dunque, un progetto pedagogico che coglie nell'elaborazione e nella realizzazione stessa dell'esistenza tutte le sfumature del paidetico".

Visconti affronta poi un tema sempre di grande rilevanza pedagogica "L'adolescenza come fase/non fase del ciclo vitale" e lo fa anche, in questo caso, da una prospettiva pedagogica che richiama grandi scuole di pensiero e di tradizione. Superando stereotipie e luoghi comuni, l'autrice pone la centralità della pedagogia, anche di una antropologia pedagogica, fondata su di un personalismo che richiama alla responsabilità tutti coloro che circondano e accompagnano il mondo adolescenziale: genitori, insegnanti, luoghi associativi e altro ancora. Gli adolescenti non sono così, li vogliamo così, è questo il monito di Visconti. Per questo è necessario una pedagogia che sappia assumersi oneri e onori senza se e senza ma. I giovani vanno guidati, hanno bisogno di maestri.

In conclusione del volume Elena Visconti offre, infine, la testimonianza di una esperienza di ricerca svolta con un gruppo di insegnanti che si articola in una riflessione sul concetto di empatia ed evidenza "quanto gli insegnanti si sentano empaticamente coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento, senza talvolta avere lo sguardo e gli strumenti che sarebbero più efficaci per affrontare adeguatamente le condizioni di complessità della scuola contemporanea".

Riccardo Pagano

Indice

Relazioni “senza fili” ed emergenza empatica nella Bildung contemporanea di <i>Elena Visconti</i>	pag. 1
Paideia e Bildung: per un’idea di formazione umana di <i>Emiliana Mannese</i>	» 15
L’uomo naufrago di se stesso. Ricerca pedagogica e forme di ibridazione culturale di <i>Elena Visconti</i>	» 25
Apprendimento e dinamicità del pensiero. Analisi di un caso clinico di <i>Emiliana Mannese</i>	» 39
La teoria della coscienza di Alva Noë tra dinamicità e cambiamento formativo di <i>Emiliana Mannese</i>	» 51
Progettualità dell’agire didattico-educativo nel sistema scuola di <i>Carla Cirillo</i>	» 59
La dimensione emotivo-affettiva della creatività e l’individualizzazione-personalizzazione dei processi di apprendimento di <i>Carla Cirillo</i>	» 69

Formare agli affetti nella relazione educativa di <i>Emiliana Mannese</i>	» 79
Una rilettura pedagogica tra autobiografia, formazione e progetto di vita di <i>Elena Visconti</i>	» 87
L'adolescenza come fase/non fase del ciclo vitale. Dimensione culturale e prospettive pedagogiche di <i>Elena Visconti</i>	» 99
Testimonianze sull'esperienza empatica: una ricerca di <i>Elena Visconti</i>	» 121

Relazioni “senza fili” ed emergenza empatica nella Bildung contemporanea

di *Elena Visconti*

Una pedagogia che intenda scendere in profondità nelle problematiche educative è una pedagogia che si inverte nel suo percorso di ricerca, certamente arduo e complesso nella realizzazione, teso alla riscoperta di processi educativi che non rinuncino all'umanizzazione dell'uomo. È in una dimensione dialogica tra mondi apparentemente distanti che si sospinge l'incamminarsi, l'addentrarsi e il perturbarsi della ricerca, con passo mai sopito e con curiosa vocazione che regola similitudini, analogie, opposizioni, contrasti e anche, simultaneamente, interdipendenze, multifocalità, intersezioni.

Lo sguardo pedagogico, profondo indagatore dell'umana complessità, è testimonianza di un'antropologia smarrita e, al tempo stesso, sorretta dalle fratture e dalla discontinuità dell'ontogenesi. Il pensiero contemporaneo, tra razionalità scientifica e tecnocrazia, ridefinisce le modalità di intendere i fenomeni umani, dall'intrinseca sostanza dell'essere persona alla specificità di aspetti riferiti ai processi mentali. L'umana condizione tiene insieme semantica, ontologia ed ermeneutica¹, che valicano i confini del soggetto e lo pongono in costante rapporto con contesto, metacontesto e ipertestualità mediatica.

¹ Cfr. M. Buzzoni, *Semantica, ontologia ed ermeneutica della conoscenza scientifica. Saggio su T.S. Kuhn*, Franco Angeli, Milano 1986.

La matrice ontologica universalizzante – come si tenterà di tratteggiare in questo breve contributo – stenta a resistere nel rimanere viva, ma si rinnova trascendendo se stessa in quelle relazioni umane che conservano il valore assoluto dell’etica e della ricerca di senso. I paradigmi scientifico-culturali dell’ultima fase storica giungono a una rilettura della mente in termini dapprima computazionali e logici, poi cibernetici e, ancora, relativi alla teoria dell’informazione come fondamento delle basi della rivoluzione epistemologica, proprio nell’ottica di una visione transdisciplinare e complementare di studi di diversa origine teorica. Lo scenario che attualmente si presenta, relativo all’antropologia pedagogica, mette in gioco una molteplicità di prospettive che spesso disorientano non solo i *figli* ma soprattutto i *padri* di quest’epoca.

L’ultima generazione di giovani rimanda a pensieri, ricordi e pratiche particolarmente distanti rispetto a quelli di solo qualche decennio fa e corrisponde al tempo di una fase storico-culturale che possiamo decisamente definire della “comunicazione senza fili” e a forme di interazione, modi e abitudini di vita completamente supportati da strumenti di alta tecnologia che agevolmente fanno rinunciare alle relazioni umane.

Una pubblicazione del 2010 dal titolo *Crescere senza fili. Nuovi riti dell’interazione sociale*² presagiva ciò di cui possiamo parlare oggi estendendone il significato, ovvero, di “relazioni senza fili”. Queste rappresentano da un lato i nuovi riti dell’interazione sociale, come recita il sottotitolo, e dall’altro l’ormai pressoché improbabile consegna di testimone paidetico-educativo da una generazione all’altra. Questa nuova dimensione sociale e culturale mostra, inequivocabilmente, quanto le recenti pratiche della comunicazione pervadano le for-

² L. Caronia, A.H. Caron, *Crescere senza fili. Nuovi riti dell’interazione sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

me della paideia contemporanea e quanto invadano anche quelle condizioni dell’educativo già affranto da molteplici situazioni di malessere. Si aprono nuovi scenari della realtà pedagogica che sembra si riferiscano a tutto quanto è espresso attraverso i mezzi della cosiddetta “comunicazione libera” (free communication), appunto, *senza fili*.

Si può definire “libera” quella comunicazione che non necessita di alcun aggancio a *strutture stabili*, ma che è accessibile attraverso il solo uso *mobile* di apparecchiature ultraleggere, maneggevoli e trasportabili. Una rinnovata modalità comunicativa che traduce una altrettanto rinnovata espressione culturale, laddove per “cultura” si vuole intendere la trasmissione di codici, linguaggi e simboli culturali *alternativamente mediati*. Tali orizzonti comunicativi producono, nella società contemporanea, l’estrema riduzione della relazione umana a mera comunicazione, che attualmente è prevalentemente online.

La trasformazione delle *forme culturalizzanti* vede come protagonisti sistemi, impianti, strutture e impalcature tecnologiche tendenti a destituire, ormai definitivamente, le residuali modalità trasmissive e comunicative appartenenti alle generazioni precedenti. Queste pratiche di socializzazione e di scambio ridefiniscono anche l’azione sociale e l’interpretazione che del sociale si può dare alla luce di comportamenti che riscrivono significativamente il processo di costruzione identitario e simbolico operato dai new media, individuando nuovi *spazi* di dialogo e di confronto. Spazi *virtuali, nomadi e itineranti*, in cui è sempre possibile *collegarsi in tempo reale*.

Si modificano le caratteristiche antropologiche dei legami e delle relazioni interpersonali, si praticano esperienze di contatto e di incontro (in assenza e non più in presenza), si instaurano rapporti affettivi e amicali quasi esclusivamente online per *stare insieme* e si ha, dunque, a che fare con rappresentazioni del sé e del reale pressoché illusorie e fortemente

spinte sul versante desiderativo, operando inconsapevolmente – per dirla freudianamente – un inconscio processo di *spostamento* da una dimensione *reale* della vita a una *libidico-desiderativa*, che assume connotazioni non più solo del singolo, ma dei gruppi e della stessa socialità.

Ha luogo, di fatto, l'*abitazione di mondi* molto prossimi non più al *disincanto*³, ma al *re-incantamento* in una dimensione della postmodernità che coglie le forme di restituzione degli aspetti perduti o concessi dalla modernità come condizione *incantata* del mondo. Questa stessa postmodernità, per essere presenti alla Stimmung del nostro tempo, che assume un profilo molto diverso da quello segnato dalla tradizione,

“significa una vita che somiglia in modo ambiguo a un serial televisivo, a un *docudrama* [prodotto filmico tra documentario e fiction] che ignora la tua preoccupazione di separare la fantasia da ciò che è ‘realmente accaduto’. Significa licenza di far qualsiasi cosa si possa desiderare, e consiglio di non prendere troppo seriamente ciò che si fa da parte tua e degli altri. Significa la rapidità con cui le cose cambiano e la velocità con cui si susseguono stati d’animo e umori in modo tale da non aver tempo di solidificarsi in cose. Significa l’attenzione attirata contemporaneamente in tutte le direzioni in modo tale che essa non può indugiare a lungo su alcuna cosa e nulla diventa di uno sguardo attento. [...] Tutto sommato, la postmodernità può essere considerata come quella che restituisce al mondo ciò che la modernità, presuntuosamente, le aveva tolto; come un *re-incantamento* del mondo, che la modernità cercò strenuamente di *dis-incantare*. È proprio l’artificio moderno a essere stato smantellato; ed è proprio il concetto moderno di una ragione legislatrice di significato a essere stato denunciato, condannato ed esposto al biasimo. È proprio quell’artificio e quella ragione, la ragione dell’artificio, a essere sotto accusa nel tribunale della postmodernità”⁴.

³ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Utet, Torino 2006.

⁴ Z. Bauman, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma 2005, pp. 217-219.

È in quest’ottica che la postmodernità si va delineando, nell’espressione culturale di una nuova Bildung, nell’emersione di nuove forme relazionali, interne al tessuto paidetico, che stabiliscono *ulteriori distanze* tra le generazioni. Distanze, queste ultime, che rischiano di allungarsi oltremisura a causa della complessiva condizione di crisi in cui versa la paideia contemporanea, che fonda attualmente le proprie radici nella progressiva *scissione etica* e nel superamento del concetto di persona tradizionalmente legato al fondamento onto-metafisico dell’essere e alla concezione classica dell’umanesimo occidentale, la quale era a sostegno di una costante trasmissione di valori e di significati in una dimensione tensionale e teleologica.

È, pedagogicamente, una forte emergenza assumere l’impegno di fare fronte comune per proteggere le precarie e particolarissime condizioni che riguardano i legami emotivo-empatici nelle relazioni umane, in una società che rischia di non restituire più forme umanizzanti di progettazione possibile, perché scollata dalla vita reale e sottratta dei contenuti etici – dell’*ethos* come dimora dell’essere e dell’*ethos* come costume vigente in una determinata comunità, sancito dalle leggi e incarnato nelle istituzioni⁵ – e all’inseguimento di ritmi compulsivi con *tempi produttivi* non più consoni ai *tempi elaborativi* della persona, sempre più spietatamente sospinta da una continua accelerazione dei processi sistemici.

Si registra un’inesorabile interruzione tra *vecchi* e *nuovi* scenari della paideia occidentale e si evidenzia, orizzontalmente e verticalmente, un *corto circuito* tra le generazioni, su cui la riflessione pedagogica si deve soffermare soprattutto per il recupero di fondamentali categorie pedagogiche che appartengono alla relazionalità come *principio dialogico* e *ontologico*:

⁵ Cfr. M. Heidegger, *Lettera sull’“Umanismo”*, in *Segnavia*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1987.

“educare significa fare che una selezione del mondo agisca su di una persona attraverso un'altra persona”⁶.

Le *relazioni senza fili* rimandano all'idea di una generazione particolarmente diversa, con caratteristiche davvero molto distanti da quelle precedenti, con abitudini e stili di vita strettamente connessi alla nuova modalità *digitale* anche nello stringere relazioni, legami e affetti. La Weltanschauung contemporanea trascina, nella continua fruizione degli strumenti digitali, una latente forma ludica di infantilismo protratto, in cui si simula il gioco; un gioco che però oscilla pericolosamente tra reale e virtuale, in una ludicità che rischia di far assumere per *vero* ciò che è *finzione*.

Attraverso le pratiche del *mascheramento digitalizzato*, intese in senso lato, si finiscono per realizzare delle *costanti* comportamentali anche nelle abitudini che, paradossalmente, ridefiniscono tratti della quotidianità più prettamente assimilabili alla *fiction* che alla *vita reale*. È certamente vero che il campo delle relazioni umane si è esteso alle Media Community ai contatti via chat, mail e ad altre applicazioni che consentono la comunicazione a distanza, ma è possibile riuscire a gestire con prudenza, in senso educativo, una tale implementazione tecnologica dei contesti se quei contesti e quella *dimora* in cui *abita l'uomo* sono fortemente deprivati dei profili che culturalmente e significativamente appartengono all'uomo stesso? È plausibile ritenere che ci sia un forte rischio per le relazioni umane e per quei processi empatici che tanto si sta tentando di perseguire come virtù ermeneutiche dell'educare?

L'interrogativo resta aperto, ma è incontrovertibile l'affermazione che quella avvenuta è una mutazione delle cose del mondo e del loro rapporto uomo-natura segnato dalla tecnologia, con la conseguente “mutata natura dell'agire umano”

⁶ M. Buber (1959), *Il principio dialogico e altri scritti*, San Paolo Edizioni, Milano 1994, p. 248.

e avendo l’etica “a che fare con l’agire, il mutamento nella natura dell’agire umano esige un mutamento nell’etica”⁷.

I nuovi profili etici rappresentativi del farsi della vita, soprattutto nelle giovanissime generazioni, traducono una inconsapevole istanza di annichilimento che travolge, trasforma e modifica in modo compiuto l’educazione dell’uomo, il suo *costume* tradizionale – inteso come *accostumazione* che si esprime, in stile pedagogico, nel *modo di essere presenti al mondo* ed *essere attraversati dalla nostra storia* – le sue *abitudini* e le sue *scelte* esistenziali. Ancora, travolge, trasforma e modifica i luoghi e gli spazi dalla *società educante*. Contesto/contestualizzazione, costume/accostumazione, storia/ storicizzazione, nuovo/innovazione ed educazione seguono un’unica direzione, quella espressa, in maniera più o meno latente, inconsapevole e irriflessa, dai nuovi scenari della paideia contemporanea. Si avverte una forma di inaridimento relazionale ed empatico che non agevola le relazioni umane.

Crescere *senza fili*, senza legami, senza vincoli, senza ideali è il leitmotiv di una vita ambiziosamente leggera, disimpegnata, che lascia poco spazio alla dimensione di senso. I legami, i vincoli, i “fili”⁸, le unioni, e da qui tutte le relazioni che ne derivano, vengono considerate, ormai, inopportune, non contestualizzabili nel tempo attuale e ritenute legacci, briglie con cui il sé ha difficoltà a stabilire la giusta distanza emotiva. Un sé in continua interazione con la virtualità, che coglie il contrasto tra la fuggevole evanescenza della vita e la necessità umana di rintracciare in essa un significato. E proprio quel significato sempre ricercato, ultimamente, si risolve nel paradossale insostenibile dell’essere presenti/assenti a se stessi e

⁷ H. Jonas (1979), *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990, p. 3.

⁸ L. Caronia, A.H. Caron, *Crescere senza fili. Nuovi riti dell’interazione sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

al mondo e traduce una nuova e diffusa modalità di attraversamento di una esistenza, concepita come *forma narcotizzante dell'esistere*, assolutamente svincolata, non solo da legami, ma da responsabilità e da qualunque veicolazione simbolico/valoriale significativa.

Resta di fatto che, seppure la natura dei legami può essere più o meno vincolante, in misura maggiore o minore, richiede comunque un investimento di sé con principi morali, scelte valoriali, affetti, emozioni e sentimenti talvolta contrastanti e non facilmente gestibili. Libertà, abbandono, dipendenza, debolezza, fragilità, paura, desiderio, timore, muovono la vita e la condizionano fortemente⁹. La comunità tutta – e quella educativa e della Bildung contemporanea prima delle altre – è alla ricerca di relazioni autentiche che siano riconducibili a un'etica collettiva della responsabilità educante, la quale dimori nell'*empatia interna ai sistemi* in cui le persone agiscono e operano per progettare il futuro sostenibile delle generazioni che verranno.

Nei legami e nelle relazioni umane, in cui è richiesto impegno, assunzione di responsabilità, reciproca fiducia e affidamento, è fondamentale che siano emblemizzati quei processi empatici intesi come cultura dei sentimenti, e risalenti alla teoria dell'*Einfühlung* dell'*estetica tedesca* di fine Diciannovesimo Secolo e inizio Ventesimo, nonché le dinamiche interpersonali sostanziate dall'aver cura dell'altro da sé. Ci si riferisce a sistemi relazionali formalizzati e, dunque, dentro alle forme paidetiche e alle cornici educative della Bildung contemporanea, come pure a espressioni comunicativo-formative irriflesse che, anche nell'azione spontanea della socializzazione, si mostrino come permeanti valoriali di peculiarità umane imprescindibili per la persona. Pensiamo ai sistemi relazionali ed empatici delle realtà familiari, genitoriali, filia-

⁹ Cfr. P. Romeo, *Senza legami*, Armando Editore, Roma 2009.

li e parentali, dei gruppi dei *pari età*, delle realtà scolastiche ed educativo-istruttive e a quelle sorrette da misure giuridico-istituzionali e comunitarie di accoglienza.

Il processo di interazione-intermediazione nei rapporti e nelle relazioni appare oggi, per larga parte, rappresentato proprio dalle espressioni *digitali* e da tutte quelle pratiche che possono essere definite estensive e di allungamento rispetto al solo uso ed esercizio di alcuni strumenti.

Sulla rete si sperimenta se stessi in una sorta di *empatia virtuale* internamente ai momenti di socializzazione e di interazione, ma si registra simultaneamente anche l'assenza del sé e la sottrazione di elementi di reciproco affidamento emotivo. Tale virtualità, falsamente empatizzata, ha caratteristiche di mutevolezza, rapidità, superficialità, labilità e non può sostituire, nei tempi e nella sostanza, i tradizionali motivi dello stare insieme e delle esperienze condivise e vissute pienamente e soprattutto *in presenza*, in cui è attore un *corpo empatico* che si mostra in tutta la sua autenticità. “L’*empatia* ribadisce il ruolo centrale del *corpo* vissuto nelle relazioni intersoggettive, *corpo* che si riflette nell’*empatia* intesa come relazione intenzionale di somiglianza e come elemento essenzialmente costitutivo per la genesi della sua consapevolezza [...]”¹⁰

Per Buber, il dialogo con l’altro è cifra educativa ed esperienza complessa, così come sono intrecciate le relazioni interpersonali che fanno parte dell’esperienza umana e che qualificano la loro azione attraverso la reciprocità. È partecipando empaticamente alla costruzione del mondo che si entra in relazione con l’“altro” da ascoltare e da accogliere come soggetto attivo per il processo educativo dell’uomo. Le esperienze empatiche non sono mutuabili con quelle virtuali, se lo scambio avvenisse in toto si annullerebbe quell’elemento

¹⁰ P. Cervari, S. Cornaglia, D. Sorrenti, M. Tarantino, M.G. Turri, *Intelligenza Empatico Sociale*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 49.

essenziale e costitutivo che è proprio dell'*incontro* e della *dialogicità*, e l'esperienza stessa si ridurrebbe a fruizione apparente ed evanescente di oggetti che al mondo appartengono, ma che non ne trascendono l'essenza. Si è sostanzialmente chiamati all'*aver cura dell'esserci* per la ricerca e la scoperta di sé; per essere educati al cammino della vita nella costruzione di mondi di significato¹¹.

L'idea che oggi si coglie è quella di una educabilità *senza limiti, senza confini* o, quantomeno, i cui limiti e i cui confini sono identificabili con le *cose del mondo*, che non traducono l'accezione di *mondo* "Welt" ben più estensiva fornita da Heidegger, di *mondo/non mondo*.

"In Heidegger, il mondo non è 'natura', non è nemmeno 'rappresentazione'; è un carattere ontologico dell'Esistenza. Nell'apparizione del mondo si manifesta la trascendenza. 'Trascendenza significa oltrepassamento' [M. Heidegger, *Dell'essenza del fondamento*, in *Segnavia*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1987, p. 93].

Come tradurre Überstieg? "Superamento..."? Non è abbastanza, non dà l'idea di un precipizio da scavalcare, di un abisso da attraversare (übersteigen). La trascendenza raggiunge sempre una *totalità* che può non esser stata colta nella sua coerenza, ma che non è affatto la somma di tutto l'esistente. Essa non pone la cosa-in-sé, essa è l'Essere-nel-mondo: das In-der-Welt-sein. Ciò che l'Esistenza trascende non è solamente l'esistente che la circonda da ogni parte, ma è in primis l'esistente che essa stessa è: nell'oltrepassamento, l'esserci perviene innanzitutto a quell'ente che esso è, e vi perviene come a se 'stesso'.¹²

Il mondo (Welt), le cose del mondo, l'*utilizzo* delle cose del mondo (Zuhandenheit)¹³ segnano, da un lato, i limiti e i confini nella *fruizione* dell'esistenza (e dell'esistente) stessa e, dall'al-

¹¹ Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

¹² R. Bernaldozzi, *Su Heidegger*, Bollati Boringhieri, Torino 2010, p. 15.

¹³ Il termine "Zuhandenheit" traduce alla lettera: "essere alla mano", "a portata di mano".

tro, l’idea del loro superamento/oltrepassamento. Lo stesso dicasi per tutte le destinazioni dell’educativo, interne ai nuovi paradigmi contemporanei, in cui i limiti e i confini dell’educabilità/educazione e della diseducabilità/diseducazione sono *dentro e fuori* la possibilità del pedagogico inteso come progetto umanizzante delle relazioni la cui intenzionalità appartiene alla dimensione empatica e al suo trascendersi ermeneuticamente nel senso e nei significati che *oltrepassano* il mondo.

Le nuove forme della paideia sono vincolate alla contestualizzazione/decontestualizzazione di un *nomadismo culturale itinerante*, legato alla mondanità/mondanizzazione dell’essere *presenti/assenti, visibili/invisibili*. “Lo spazio del nuovo *nomadismo* non è né il territorio geografico, né quello delle istituzioni o degli Stati, ma uno spazio invisibile delle conoscenze, dei saperi, delle potenzialità di pensiero in seno alle quali si dischiudono e mutano le qualità dell’essere, le maniere di fare società.”¹⁴ È nell’invisibilità e nell’assenza che si coglie la difficoltà di educare: nell’invisibilità di *orizzonti*, nell’assenza di *grandi scenari* di riferimento e nella sostituzione delle *grandi narrazioni* con l’unico racconto possibile dettato dalla tecnologia.

L’educazione non può sottostare al *comando tecnocentrato* della nuova concezione di *umanità* (/ *inumanità*) di cui sembra, ormai, aver perso anche il *volto* in un’immagine complessivamente mediata tra *bios* e *techné*, che si spinge *oltre* la conflittualità tra *uomo* e *techné* e tra *techné* e *natura*. Nella cultura occidentale contemporanea le istanze relative al neonichilismo e al pensiero postmetafisico sono strettamente connesse al tema della tecnica.

“La storia dell’Occidente è il progressivo impadronirsi delle cose, cioè il progressivo approfittare della loro disponibilità assoluta e della loro infinita oscillazione tra l’essere e il niente [...] in esso resta pertanto celebrato il trionfo della

¹⁴ P. Lévi (1994), *L’intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 1996, p. 18.

metafisica”¹⁵ ed è nel progetto totale in cui l’uomo si costituisce come ente tecnico che si determina l’orizzonte ontologico entro cui ogni cosa è tecnica e nulla è al di fuori di essa. “La civiltà della tecnica si è già incamminata verso la produzione dell’uomo, della sua vita, corpo, sentimenti, rappresentazioni, ambiente, e della sua felicità ultima.”¹⁶

Educare, seppure nella sua grande difficoltà risolutiva, rappresenta oggi, per alcuni versi, la compensazione di una *mancanza* sottratta all’uomo della “*communitas*”¹⁷ e, per altri, l’opera di ricucitura e di ricostruzione di una possibile forma di intenzionalità pedagogica sorretta da due categorie universalizzanti, la *cura* e la *persona*. La prima, perché ogni azione educativo-formativa è *cura* pedagogica come “cura di sé” nella “trama della vita”¹⁸ e nel tempo storico in cui è presente l’uomo (“la cura in pedagogia è categoria-chiave, ma problematica e dialettica”¹⁹); la seconda, perché è nell’eccedenza ontologica della *persona* che si ritrova la cifra universalizzante dell’umanità.

Realizzare un’azione compiutamente pedagogica immaginando di essere svincolati da ogni grande idea/ideologia²⁰, da ogni grande racconto o possibile narrazione²¹, dalla stessa intramontabile lettura della paideia greco-classica²² e, infine, dalla connessa storia della Bildung²³, significherebbe fallire

¹⁵ E. Severino, *Techné*, Rizzoli, Milano 2002, p. 257.

¹⁶ Ivi, p. 256.

¹⁷ R. Esposito, *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino 1998.

¹⁸ F. Cambi, *La forza delle emozioni per la cura di sé*, Pacini editore, Pisa 2015.

¹⁹ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari 2010, p. 188.

²⁰ Cfr. G. Mari, *Educare dopo l’ideologia*, La Scuola, Brescia 1996.

²¹ Cfr. F. Lyotard (1979), *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981.

²² Cfr. W. Jaeger (1959), *Paideia. La formazione dell’uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze 1970.

²³ Cfr. M. Gennari, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995.

co, quanto la sua elaborazione più autonoma e più ricca⁷. Già con Nietzsche si apre un processo ben più complesso, la Bildung viene riconfermata e al tempo stesso negata: si valorizza la filologia, lo studio del passato, ma alla storia si toglie ogni aspetto monumentale, per affermarla invece come teatro di “sterilizzazione della vita”, riproponendo questa, poi, oltre i formalismi dell'apollineo e la pedanteria della Kultur⁸. Con Dilthey, invece, si ha la ripresa/sviluppo in senso storicistico esistenzialista della pedagogia della Bildung, la si lega ai suoi aspetti psicologico-esistenziali, alle dinamiche interiori del soggetto, rilevandone la funzione di oggettivizzazione dell'io e di sviluppo del controllo razionale, sia pure di una razionalità mobile e comprendente il formare l'uomo inteso come formare il soggetto e, allo stesso tempo, il formarlo attraverso un cammino fenomenologicamente complesso, a cui partecipa tutta l'esistenza, in un percorso che la ordina attraverso il “rivivere”, poiché nutre la persona di “spirito oggettivato”. Centrale in Dilthey è la circolarità tra oggettività e soggettività, lo scambio intenso tra i due poli che solo la cultura permette di realizzare, in quanto è tra essi mediatrice, svolgendo così un'azione propriamente pedagogica⁹.

Nella tormentata fase storica che abbraccia le due guerre mondiali la pedagogia tedesca e la cultura tedesca in genere non smarriscono il filo della Bildung, non cessano di riattivare le categorie e di riprendere la connessa tradizione pedagogica. Anche Heidegger la rievoca, con i suoi debiti verso lo storicismo, con la sua visione dello spirito come storia, col richiamo al processo formativo come apertura e, dopo di lui, ancora più esplicitamente l'ermeneutica, con Gadamer, valo-

⁷ Cfr. F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione, studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.

⁸ Cfr. Ivi.

⁹ Cfr. Ivi.

rizza il linguaggio come sede della tradizione e mezzo della formazione, puntando, per lo sviluppo intellettuale, sul comprendere come attività interpretativa e guardando al soggetto come individualità carica di storia.

L'età dell'incertezza, delle rotture, da cui, come sappiamo dalle varie epistemologie "postempiriste" (da Kuhn a Feyerabend a Bachelard a Morin), è caratterizzata anche la scienza, permette così alla pedagogia di ridefinirsi, di ripensare le proprie categorie, di reinserirsi a buon diritto nell'alveo delle scienze, di riproporsi come sapere fondamentale della formazione. Torna il primato del soggetto, che diventa attore sociale, in quanto chiamato alla creazione, all'invenzione dello stesso *oggetto* sociale, alla scoperta di nuova democrazia, di *pratiche* sociali e culturali inedite, in quanto dà un "senso" alla stessa vita comunitaria e acquisisce, attraverso un iter educativo, la capacità di costruire le potenzialità dell'avvenire. Torna un concetto di educazione che non è solo sviluppo o assunzione di un modello o intenzione tra elementi endogeni ed esogeni, ma conquista, secondo le prospettive che sempre i grandi pedagogisti, da Comenio a Pestalozzi a Fröbel, hanno messo in luce: è cioè cambiamento, addirittura metanoia e progetto di vita.

La stessa *riduzione* del concetto di Bildung a quello di "formazione professionale" riceve nuovi stimoli dall'ampliamento della sfera della professionalità, nella quale non sono presenti solo elementi tecnico esecutivi oggettivi, ma anche fattori personalizzanti soggettivi. L'oggettività, l'impersonale, la conformazione, l'adattamento, la programmazione e la pianificazione, che costituivano l'asse portante della formazione fino a solo due decenni fa, sono stati travolti dal cambiamento che ha investito radicalmente perfino il modo di conoscere dell'essere umano, mediatizzando gran parte delle attività cognitive.



La Pedagogia

aspetti, temi, questioni

Collana diretta da
Riccardo Pagano

Le relazioni empatiche nel contesto educativo e formativo

In un mondo dominato da una comunicazione sempre più veloce e "senza fili", in cui le relazioni umane assumono forme nuove e ancora in divenire, diventa fondamentale una riflessione intorno alle dinamiche che sono alla base della connessione mentale ed emotiva tra persone, rivolgendo l'attenzione alla **sfera affettiva dell'essere umano** che tanta parte gioca nella sua natura relazionale e sociale. Soprattutto per coloro che sono chiamati a educare e formare le nuove generazioni.

Ed è proprio con lo sguardo di chi vuole penetrare in una dimensione tanto complessa e profonda che le autrici espongono la loro personale riflessione sugli **scenari pedagogici in atto** in una contemporaneità caratterizzata da un forte senso di smarrimento. Ne emerge la necessità di riportare al centro quella **capacità empatica** che consente alle persone di entrare in sintonia con chi le circonda e instaurare delle relazioni vere, basate su una reciproca comprensione, oltre le barriere stabilite da genere, età, cultura, ruolo e molto altro ancora.

Dalla personale prospettiva pedagogica che le contraddistingue le autrici si soffermano su quanto sia importante "**formare agli affetti**" nel contesto educativo, affrontare una "emergenza empatica" per "**riannodare i fili**" tra generazioni, attuare una "personalizzazione dei processi di apprendimento".



www.edises.it
info@edises.it



ISBN 978-88-6584-885-2



€ 12,00

9 788865 848852