



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO EDUCAZIONE SOCIALE E ANIMAZIONE CULTURALE

Relazione finale

IL CONNUBIO DI LOGICA ED EMPATIA:
STRUMENTI IMPRESCINDIBILI DELLA PRASSI EDUCATIVA

RELATORE

Prof. Cecchinato Graziano

LAUREANDA Grossi Gloria

Matricola 1200512

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	6
1. LA LOGICA IN EDUCAZIONE	8
1.1 Dewey: Logica come “teoria dell’indagine”.....	8
1.2 Logic and language of education	11
1.2.1 Il punto di vista di S. De Giacinto	11
1.2.2 Le operazioni logiche nella conversazione in aula	13
1.3 La logica categoriale come “epicentro della ricerca teorica e dell’intervento pratico in pedagogia”	15
1.4 La logica come prodotto di un “modello di logica”.....	19
2. L’EMPATIA IN EDUCAZIONE	25
2.1 Definizioni di empatia.....	25
2.1.1 Partire da se stessi per comprendere l’altro: il concetto di empatia di M. A. Galanti	25
2.1.2 Il concetto di empatia secondo Balduzzi, a partire dalle parole di E. Stein ...	27
2.1.3 Einfühlung vs Umfassung. La concezione di empatia di Buber	29
2.2 Da cosa l’empatia si differenzia.....	30
2.3 L’empatia nello specifico della relazione educativa.....	32
2.3.1 Secondo il punto di vista di M. A. Galanti.....	32
2.3.2 A partire dalla concezione di empatia di Balduzzi.....	33
2.4 Usi distorti della capacità empatica	37
2.5 Nessi di natura neuroscientifica al concetto di empatia.....	38
3. LOGICA ED EMPATIA NELLA PRASSI EDUCATIVA DELLA SALUTE MENTALE	42
3.1 L’azione educativa in salute mentale come relazione di cura.....	42
3.1.1 Relazione di cura e di aiuto	42
3.1.2 I modi d’esserci della cura	42
3.2 Ruolo dell’empatia in salute mentale.....	46
3.3 Traduzione di logica in salute mentale	48
CONCLUSIONI.....	56
BIBLIOGRAFIA	61
SITOGRAFIA	63

*Un grazie speciale: ad Anna,
a Lorenzo che mi ha ricordato l'importanza della leggerezza,
ad Andrea che ha sempre fatto il tifo per me e mi fa sentire sempre più grata.*

INTRODUZIONE

La trattazione ha lo scopo di indagare l'importanza delle tematiche della logica e dell'empatia nella prassi educativa, e di individuare una loro interconnessione.

Preciso, anzitutto, la scelta dell'espressione "prassi educativa" anziché educazione, intesa in senso generale, o sola teoria o sola pratica educativa. Per utilizzare le parole di Marina De Rossi, la prassi è "pratica autoconsapevole", "sintesi tra teoria e pratica, o meglio riflessione sulla pratica generatrice di nuova conoscenza"¹.

La prassi connessa all'esperienza, "in quanto processo circolare e continuo (azione-riflessione-azione), incide contemporaneamente nell'atto deliberativo e decisionale della progettazione, nella messa a punto dei setting d'azione, nell'individuazione degli strumenti e nei processi di valutazione"²; richiede, quindi, un lavoro attento, preliminare e contemporaneo alla progettazione³. In un approccio di tipo prasseologico, «la pratica diventa luogo di produzione di senso, di linguaggio, di identità, non meno che di risultati "tecnici"»⁴.

È una definizione di prassi che si avvicina molto a quella che Agostinetto in *Educare* chiama "pratica della teoria", risultato della "circolarità di teoria-prassi-teoria" ripresa da Dalle Fratte⁵.

La scelta di inserire nel titolo la parola "prassi" è giustificata, quindi, dall'intento di sottolineare come l'azione educativa sia una pratica riflettuta, giustificata e valutata, dove riflessione e azione sono interrelate.

L'empatia e la padronanza della logica, invece, sono considerate come abilità/capacità dell'educatore, strumenti al servizio di una *buona* prassi educativa⁶.

¹ De Rossi M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Roma, Carocci editore, 2018, pp. 65-66

² Ivi, p. 66

³ Ivi, p. 71

⁴ Gillet, *Il modello d'azione*, p 41, cit. in De Rossi M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Roma, Carocci editore, 2018, p. 67

⁵ Nel testo *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa* (Agostinetto L., 2013) l'autore con "prassi" intende la pratica, ma è comunque presente l'idea di un tempo per approfondire, a livello riflessivo, l'azione in atto (il secondo tempo teorico che costituisce un'ulteriore guida all'azione), quindi non si tratta di pratica come un semplice "fare" autoreferenziale.

⁶ L'aggettivo *buona* sottolinea che, almeno in un'attuale concezione di educazione, il fine ultimo degli interventi dell'educatore professionale socio-pedagogico dev'essere la realizzazione del progetto storico della persona, la cui definizione verrà in seguito approfondita.

Nel primo capitolo si affronta il tema della logica. Nel pensiero greco classico, la logica è la scienza del logos, ossia del pensiero in quanto viene espresso; successivamente il termine ha acquisito accezioni differenti, come si può constatare consultando qualsiasi dizionario alla voce “logica”. In un piano pedagogico, non ve ne è una definizione universalmente valida, per cui essa verrà esaminata a partire dal punto di vista di più autori, dal secolo scorso fino ad oggi, sotto una “luce” meno teoretica possibile.

Al secondo capitolo, l’oggetto della nostra riflessione è costituito dall’empatia, considerata come capacità ma anche come azione dotata di un prezioso valore educativo. Come sostiene Domenico Simeone,

«il concetto di “empatia” occupa un posto di rilievo nell’ambito della relazione d’aiuto. Esso, tuttavia, nel corso del tempo si è svuotato di significato, assumendo connotazioni generiche e ambigue. Impiegato in contesti operativi diversi (psicoterapia, relazione d’aiuto, psicologia dello sviluppo, relazione educativa), con un significato tutt’altro che unitario, a esso sono state attribuite caratteristiche che non gli appartengono»⁷.

Si tratta quindi di una tematica che solo in apparenza è automaticamente definibile ed evidente, perciò necessita di essere approfondita. In tutte le accezioni presentate c’è l’idea dell’atto empatico come processo in cui ciascuno mantiene la propria identità e singolarità ma, come vedremo, ci saranno autori che faranno emergere in misura maggiore questa distinzione di coscienze.

Affronteremo brevemente anche alcuni contenuti neuroscientifici, funzionali ad una migliore comprensione del significato educativo dell’azione empatica.

Infine, nel terzo capitolo, il focus si restringe ad un ambito specifico dell’azione educativa, quello della salute mentale; partendo da ciò che è stato delineato in precedenza, si cercherà di tradurre i concetti astratti di logica ed empatia nel piano concreto di questo contesto operativo.

⁷ Simeone D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d’aiuto*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, p. 154

1. LA LOGICA IN EDUCAZIONE

Quando si parla di logica nella prassi educativa si potrebbe pensare a concetti come “logica di sussidiarietà”, esempio di come nelle politiche sociali contemporanee la partecipazione di soggetti esterni alle istituzioni è sempre più auspicata e praticata. Ne è esempio il dinamismo “bottom up” creatosi nella rete dei servizi alla persona del Comune di Casarsa della Delizia¹. Oppure si potrebbe pensare unicamente ad una logica “implicita”, come quella delle attività educative strutturate², la cui progettazione logica esiste e dev’essere padroneggiata dall’educatore ma che non richiede una pianificazione apriori esplicita. Questo momento della logica e il concetto che deriva dall’interpretazione di Mario Gennari alle parole di Aristotele in *Metafisica* (come una logica che “si risolve nell’intuizione intellettuale della realtà dei fatti”³), non devono indurci nell’errore di pensare alla logica nella prassi educativa come semplice intuizione non scientifica, buon senso, come qualcosa che viene da sé, spontaneo. Sono concetti che richiedono di essere approfonditi e contestualizzati su un piano educativo. Dal momento che non è possibile fornire una definizione univoca di logica in campo educativo, nei prossimi paragrafi affronteremo l’analisi che ne è stata fatta da alcuni autori, a partire dal 1938 fino ai giorni nostri, e come essa si collega con il piano pedagogico e più nello specifico con la prassi educativa.

1.1 Dewey: Logica come “teoria dell’indagine”

«L’interesse di Dewey per la Logica è un interesse essenzialmente pedagogico, prima ancora che filosofico. È proprio questo interesse che ci consente di comprendere la chiave di lettura che orienta la definizione deweyana della Logica⁴ come “teoria

¹ Carino E. [et al.], *Alla ricerca di una logica pedagogica nelle reti dei servizi alla persona: analisi di una buona prassi nel comune di Casarsa della Delizia*, “Studium Educationis”, n. 2, 2015, pp. 57-69

² Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 48. Un esempio di questa attività è il momento in cui si prepara il pranzo, in un centro per minori o in un centro diurno di un DSM.

³ Gennari M. e Sola G. *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, il Melangolo, 2016, p. 115

⁴ Il riferimento è a *Logic, the Theory of Inquiry* (Dewey J., 1938), che, come spiega Maura Striano nell’articolo *La pedagogia nell’Inquiry di J. Dewey* (“Paradigmi. Rivista di critica filosofica”, 2010), si colloca verso la fine della complessa vicenda della speculazione deweyana ma ha radici che risalgono alla ricerca che il pensatore americano viene ad avviare nella fase intermedia della sua opera, in stretta corrispondenza con l’inizio dei suoi interessi per l’educazione e per la riflessione pedagogica.

dell'indagine»⁵, con la quale si portano a sintesi le due formalizzazioni connotative del pensiero pedagogico deweyano: “la teoria dell'esperienza” e la “teoria del pensiero”. Per Dewey i processi educativi, infatti, richiedono di essere indagati facendo riferimento a una teoria dell'esperienza e una del pensiero, poiché nessuna esperienza può dirsi educativa se non contiene qualche elemento di pensiero. Non è dunque possibile comprendere appieno l'esperienza educativa se non si comprende appieno il modo in cui il pensiero agisce in essa, a partire dalle sue primarie condizioni di emergenza e di sviluppo. La Logica diventa, così, alimento euristico per la scienza dell'educazione.

Dewey indaga il pensiero umano non in modo assoluto e decontestualizzato ma a partire dalle sue condizioni di sviluppo (condizioni organiche ed empiriche per Dewey)⁶. Questo approccio, anche se criticato da Peirce e Russell (anch'essi studiosi di logica), ha contribuito in modo rilevante a puntualizzare l'orientamento pedagogico ed il senso educativo nella speculazione deweyana.

Secondo Dewey è molto importante comprendere come funziona il pensiero per vedere come esso possa essere potenziato e sviluppato nei contesti educativi.⁷

La Logica viene, quindi, riconosciuta come scienza empirica, naturalistica e sociale, importante per la scienza dell'educazione, nella quale il pensiero è visto come un processo contestualmente situato ed empiricamente determinato, come un processo logico che si sviluppa attraverso diversi stadi.

La “teoria dell'indagine” non si propone come un trattato per soli educatori\studiosi ma è indirizzata a un pubblico più ampio, eterogeneo, interessato a comprendere la struttura costitutiva del pensare umano. Obiettivo del pensatore americano non è costruire un impianto teoretico solido e definitivo, ma definire una nuova modalità di approccio allo studio delle forme logiche, da usare come strumento per una migliore comprensione delle condizioni di crescita e di auto-regolazione del pensiero all'interno dei contesti sociali⁸. La disciplina logica perciò non è astratta ma empirica e concreta, dalle forti valenze formative, che ha come oggetto le strutture e le articolazioni del pensiero come funzione logica, ma anche “le matrici e le condizioni di possibilità della emergenza e

⁵ Striano M., *Per una teoria educativa dell'indagine: riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Pensa Multimedia, 2015, p. 16

⁶ Ivi, p. 17

⁷ Ivi, p. 55

⁸ Ivi, p. 19

dello sviluppo del pensiero nei diversi campi di esperienza umana”⁹. È un sapere che indaga i modi con cui l’uomo esplora il suo mondo, per cui presenta come “fonti” più discipline (non solo pedago ma anche psicologia, antropologia, biologia...).

La logica è una scienza che *offre* alla pedagogia intesa come “scienza dell’educazione” *modelli e strumenti di indagine* dei campi di esperienza educativa.

A proposito dell’indagine, riflettendo sul pensiero di Dewey, M. Striano afferma:

- l’indagine, “nella misura in cui è il fondamento della struttura epistemica di ogni disciplina intesa come prodotto di ricerca scientifica, può essere considerata come il metodo dell’educazione, attraverso cui diventa possibile realizzare un approccio fruttuoso ai contenuti della conoscenza”¹⁰. Essi non sono prodotti finiti ma sono il risultato di un continuo processo di indagine, la cui utilità sociale viene riconosciuta su base empirica.

- L’indagine (procedura di pensiero regolata) può essere vista come un modello per il pensiero logico (o per il pensiero riflessivo¹¹ concepito come il modo migliore di pensare le cose e di esplorare i problemi umani). Le sue strutture e regole devono essere chiarificate e introdotte in tutti i contesti sociali, attraverso efficaci pratiche educative¹².

- “Nella misura in cui è la forza che sostiene le pratiche professionali, rendendole sempre meno routinarie e sempre più innovative e produttive di nuove forme di conoscenza e comprensione, risulta essere particolarmente rilevante per le pratiche educative a tutti i livelli.”¹³

Dewey parla di quest’ultimo punto nel saggio *The Educational Situation* (Dewey, 1906), dove sostiene che le professioni, nel contesto della diffusione di una scienza applicata (“I have already referred to the fact that we are living in a period of applied science”), sono chiamate a diventare sempre meno routinarie e tecniche e sempre più riflessive.¹⁴

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ivi, p. 20

¹¹ Per Dewey il ragionamento è strettamente legato ad un’attenzione autentica, premessa necessaria di ogni processo di apprendimento.

¹² Striano M., *Per una teoria educativa dell’indagine: riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Pensa Multimedia, 2015, p. 21

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ivi, p. 21

La Logica in quanto “teoria dell’indagine” rinvia sempre ad un soggetto indagatore e ad un contesto (campo di esperienze indeterminate e problematiche in cui si configurano occasioni di indagine). Il pensiero è da intendere come dispositivo logico-metodologico¹⁵, non come funzione astratta, decontestualizzata, indipendente dai soggetti, dagli ambienti dei campi di esperienza.

In sintesi, per Dewey «la Logica si configura come “Teoria dell’indagine”, ovvero come sistematizzazione di una riflessione sul logos, inteso come dispositivo di esplorazione dei diversi campi dell’esperienza umana, nella misura in cui essi possono essere indagati e concettualizzati attraverso procedure logiche di diversa complessità»¹⁶; oggetto della Logica sono i processi di indagine realizzati attraverso l’esercizio del pensiero riflessivo (inteso come funzione esplorativa e trasformativa del vivere individuale e collettivo).

1.2 Logic and language of education

1.2.1 Il punto di vista di S. De Giacinto

Prima di affrontare la parte del testo di G. F. Kneller più significativa per noi, ossia quella che riguarda la logica come strumento nella prassi educativa o meglio nell’insegnamento, accenniamo le riflessioni di S. De Giacinto del 1974, utili a contestualizzare l’opera.

Nell’introdurre il testo di G. F. Kneller del 1966, Sergio De Giacinto parla per quell’epoca di un’educazione fondata sull’informazione¹⁷, che succedeva un’educazione tecnologica. Il titolo originale dell’opera, *Logic and language of education*, si spiega dunque col bisogno di tornare alle regole dell’informazione, ossia alla logica e alla lingua¹⁸, che riguardano rispettivamente le regole della costruzione del pensiero e della comunicazione del pensiero stesso.

¹⁵ Ivi, p. 68

¹⁶ Ivi, p. 69

¹⁷ “Se la realtà coincide con la sintesi logica del mondo, la formulazione di una sintesi logica dell’educazione (come strumento di scambio tra operatori educativi) e della pedagogia (come strumento di controllo sulla validità logica delle operazioni educative) era lo sbocco necessario cui conduceva lo spirito del tempo, e per esso l’analisi linguistica” (introduzione di De Giacinto S. del 1974 in Kneller G. F., *Logica e linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1975, p. 7)

¹⁸ Il volume di Kneller si inserisce nell’analisi linguistica più a livello di esposizione e di critica che di fruizione della teoria (Ivi, p. 18)

Lo studio della logica e della linguistica dell'informazione pedagogica, su cui il lavoro si focalizza, è uno studio che non è direttamente rivolto ad "attività molto prossime"(a differenza di argomenti come l'educazione della scuola materna o l'addestramento linguistico o la formazione fisica). In uno schema ampio delle discipline dell'educazione, esso non è estraneo al mondo della pedagogia applicata ma si situa a monte di esso, "quando l'attività concettuale sintetizza massimamente e si libera dalle situazioni concrete, per ricapitolare le combinazioni concettuali elementari, che diventano strutture portanti la difendibilità logica dei discorsi settoriali"¹⁹. Si tratta dunque di una logica necessaria, apparentemente distaccata da una prassi educativa ma che in realtà De Giacinto pone in principio di quest'ultima, quasi come una "premessa" alla pedagogia applicata in tutti i suoi settori (la cui utilità va comunque valorizzata). Egli lo descrive come "mettersi ad un alto livello". La logica della scienza pedagogica però è strettamente collegata con la logica con cui si articola il modello educativo considerato (rivolto a un certo contesto, a una certa utenza, a specifici scopi, a un preciso livello d'età...). Il concetto generale di educazione, dice De Giacinto, può essere inteso come qualcosa che include tanti modelli educativi, intendendo il modello come un insieme funzionale di eventi (es: modello di educazione scolastica e di educazione familiare, con eventi diversi sia in sé sia nella loro successione). "La pedagogia comparata ha difficoltà a trovare i propri metodi proprio perché riesce con fatica ad elaborare modelli locali suscettibili di confronto con altri modelli"²⁰. Ogni modello educativo visto come una "catena logica"²¹ a sé, dove l'aspetto della logica e del metodo dipende dal problema. Difficile trovare un comune denominatore nella pratica, a differenza del "modello di logica" che vedremo con Dalle Fratte.

"Il linguaggio della pedagogia aderisce all'urgenza dei problemi posti dagli eventi educativi, creando delle sintassi particolari che lo costituiscono appunto linguaggio pedagogico"²². Il linguaggio pedagogico è molteplice nella misura in cui è diversificata la logica con cui ogni modello viene costruito.

Kneller nel testo si muove a livello non di disciplina o a livello di logica ma a quello del linguaggio. Parlare del linguaggio significa parlare della logica in esso contenuta e

¹⁹ Ivi, p. 11

²⁰ Ivi, p. 16

²¹ Ibidem.

²² Ivi, p. 17

parlare di una logica significa domandarsi per quali contenuti educativi essa sia formulata, dal momento che ogni contenuto si riveste di modalità espressive adeguate²³.

1.2.2 Le operazioni logiche nella conversazione in aula

Ci focalizziamo ora su ciò che Kneller descrive nella sua opera, a proposito della logica nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Secondo l'autore, il compito dell'insegnante sta nell'espone le conoscenze in modo tale che vengano effettivamente comprese. Questo "insegnamento fruttuoso"²⁴ esposizione è un processo razionale e comprende delle operazioni logiche. Kneller afferma che quanto più l'insegnamento cerca di favorire la padronanza delle conoscenze nell'educando (un apprendimento efficace), tanto più usa argomentazioni e prove e tanto più si affida alla logica²⁵. In particolare, il contesto cui l'autore fa riferimento è quello scolastico, nello specifico tratta la conversazione in classe tra insegnante e allievo. Dato che il nostro interesse è rivolto alla logica come strumento a disposizione dell'educatore per l'azione educativa, ci soffermiamo solo su due delle domande poste dall'autore²⁶:

1. "Quali operazioni logiche esegue l'insegnante nel corso della spiegazione della materia di studio?"
2. "Quali operazioni logiche vengono chiamate in causa nel corso della conversazione in classe?"

Per operazioni logiche l'autore utilizza il significato che l'espressione assume di norma nella ricerca pedagogica (significato antiformalista) di "attività mentali che sfociano in conclusioni valide e attendibili e soggette a regole procedurali"²⁷.

Il primo quesito è privo di una risposta: come viene spiegato nel testo, nel 1966 la questione doveva ancora essere studiata, ma l'autore ne riconosce l'importanza per la

²³ Ivi, pp. 12 e 15

²⁴ Kneller G. F., *Logica e linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1975, p. 144

²⁵ Ivi, p. 145

²⁶ Ivi, p. 149

²⁷ Ivi, p. 146. La forma che queste attività dovrebbero assumere per essere efficaci è analizzata dal logico, che dispone le "regole" che esse devono seguire.

pedagogia, sottolineando che un approfondimento scientifico dell'argomento porterebbe senz'altro a migliorare la qualità dell'insegnamento.

Il secondo quesito, invece, viene affrontato negli studi condotti da B. Othanel Smith dell'università dell'Illinois, su cui si basa la trattazione di Kneller. Il contesto privilegiato in cui l'argomento è stato esaminato è la scuola superiore, dove le operazioni logiche, che si inseriscono nell'insegnamento e nell'apprendimento, si manifestano nel modo più completo.

“Gran parte dell'insegnamento assume la forma d'una conversazione tra l'insegnante e la sua classe, nella quale l'insegnante è l'interlocutore principale. Essa è costituita parzialmente da operazioni logiche come definire, classificare, esaminare, che vengono espresse in parole”.²⁸

Nel corso di questa conversazione avvengono più scambi verbali chiamati “episodi”.

Smith e i suoi coautori li definiscono come operazioni verbali tra due o più interlocutori, che si focalizzano su un argomento o su un aspetto di esso. Ogni episodio inizia con un procedimento verbale (spesso una domanda) noto come “introduzione”. Per ogni episodio esiste un modello ideale logico determinato dall'operazione logica presupposta dall'introduzione. Questa struttura è ideale in quanto può non essere seguita dalla conversazione effettiva.²⁹ Ad esempio se l'introduzione richiede una definizione, la forma logica ideale dell'episodio è quella del definire. Il confronto tra la conversazione reale e un modello assolutamente logico è il modo migliore di comprendere e perfezionare l'efficacia della conversazione in aula.

Le operazioni logiche analizzate si dividono in dodici tipologie: quella della definizione, della descrizione, dell'indicazione (o della identificazione), dell'enunciazione, della relazione, della sostituzione, della valutazione, dell'opinione, della classificazione, del confronto, della deduzione condizionale e della spiegazione.

Alcune operazioni, come definire e classificare, si possono definire logiche in senso stretto poiché governate da regole rigorose, altre sono logiche nel senso che si tratta di “operazioni intellettuali implicite nella trattazione della materia di studio”³⁰. Le regole a cui è soggetta la definizione sono ad esempio le seguenti: dare al definente e al definendo

²⁸ Ivi, p. 159

²⁹ Ivi, p. 160

³⁰ Ivi, p. 161

- alla definizione e al termine da definire - lo stesso campo d'azione, non ripetere nel definente ciò che c'è nel definendo e non definire il definendo con qualcosa a cui esso non fa riferimento³¹. La descrizione, invece, è un'operazione con un'introduzione le cui risposte non sono governate da regole ben definite (il requisito della precisione difficilmente conta come una regola).

In conclusione, per chiarire come possono tornare utili le conoscenze della struttura logica della conversazione in aula alla prassi educativa, Kneller afferma:

“La risposta è che in questa struttura ideale abbiamo uno standard per valutare la logicità dell'istruzione in qualunque episodio in aula. Se d'un episodio dato conosciamo (1) la sua struttura logica ideale com'è determinata dalla sua introduzione e (2) la sua struttura reale, possiamo dire (a) fino a che punto l'insegnante riesce a realizzare questa struttura logica e (b) quali passi potrebbe fare per guidare la discussione in modo da realizzare ancora oltre questa struttura”³².

In questo modo i maestri dovrebbero riuscire a comunicare il contenuto della materia di studio con una maggiore efficacia. Gli insegnanti, oltre ad apprendere le tecniche dell'introduzione di un episodio, dovrebbero essere in grado d'identificare gli sbagli presenti nell'argomentazione, definizione, spiegazione e altre operazioni logiche e di chiarire questi errori agli studenti che li compiono: “se l'insegnamento diventa più logico, lo diventa pure l'apprendimento”³³.

1.3 La logica categoriale come “epicentro della ricerca teorica e dell'intervento pratico in pedagogia”

In *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, la logica è presentata come il “criterio ordinatore che disciplina la ricerca, il discorso e la critica pedagogici”³⁴, la cui solidità scientifica è rafforzata dallo sguardo della epistemologia pedagogica (scienza autonoma che contribuisce a rigorizzare lo statuto scientifico della pedagogia) attraverso un processo continuo di revisione.

M. Gennari e G. Sola parlano nel testo della necessità di costruire una logica in pedagogia, dettata da «esigenze gnoseologiche ed euristiche ma anche dai problemi che emergono dalle prassi pedagogiche, dove gli interventi operativi posti in atto dalla

³¹ Ivi, p. 171

³² Ivi, p. 172

³³ Ivi, p. 145

³⁴ Gennari M. e Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, il Melangolo, 2016, p. 72

pedagogia risultano inefficaci se sono privi di una “coerenza logica”³⁵. L’epistemologia pedagogica opera affinché la logica della pedagogia assuma la forma di una logica cogente (“coerente con i problemi teorici che la peda deve affrontare e con le prassi all’interno delle quali pone in atto interventi operativo-applicativi”), plurale (“articolata in ragione delle differenti esigenze che emergono sia dalla ricerca pedagogica sia dalle prassi pedagogiche”), poetica (“capace di generare nuovi percorsi di ricerca corrispondenti ai problemi sempre differenti che affiorano dalla prassi”) e coordinativa (fa sì che “il linguaggio impiegato nella prassi pedagogica corrisponda al linguaggio scientifico maturato dalla pedagogia”)³⁶.

Secondo questa prospettiva, lo studio della pedagogia (intesa come scienza generale della formazione, dell’educazione e dell’istruzione dell’uomo), deve costituirsi su di un logos, inteso come quel pensiero che diventa discorso ordinato e rigoroso, rivolto ai suoi tre oggetti. Una costruzione “formale” del pensiero e del discorso, quindi della logica e del linguaggio, in pedagogia, apre a una sintassi e a una semantica polivalenti a livello sia teorico sia prassico. Viene quindi a delinearsi una sistematizzazione rigorosa della sintassi e della semantica del discorso scientifico e del discorso ordinario in pedagogia.

La pedagogia, intesa come scienza logica, è orientata a presentarsi come un’ “architettura”, ovvero come una teoria delle strutture categoriali proprie della conoscenza relativa alla formazione e all’istruzione di ciascun uomo e all’educazione pratica degli esseri umani nelle loro reciproche relazioni³⁷.

La logica del pensiero pedagogico assume lo studio dei “modi formali” con cui i saperi caratterizzanti la pedagogia operano in termini di organizzazione teorica rivolta agli interventi prassici. La pedagogia si presenta infatti come scienza teorica, metateorica e pratica, il cui portato scientifico è dialettico e formale.

Sono la logica e il linguaggio con cui il ricercatore conduce la propria ricerca a deteminarne le procedure e le validità³⁸. Inoltre la ricerca non è autoconferma, ma viene indotta verso una critica di ogni risultato conseguito, “in termini di coerenza degli

³⁵ Ivi, p. 71

³⁶ Ivi, p. 73

³⁷ Ivi, p. 95

³⁸ Ivi, p. 100

enunciati , sintassi delle inferenze, semantica delle definizioni, pragmatica dei concetti, dialettica fra teoria e prassi, metodologia generale”³⁹.

*Il pensiero e il discorso in pedagogia si costruisce attraverso la logica categoriale, ossia “logica epistemica dei sistemi categoriali”*⁴⁰.

“L’impianto logico-linguistico su cui la pedagogia si fonda ha la responsabilità di porre ordine nella dialettica fra ricerca e realtà, evitando gli errori categoriali dovuti sia all’individuazione di categorie inadeguate per gli specifici scopi euristico-investigativi sia a uno scorretto o incompiuto rapporto sinergico tra le categorie trascelte”⁴¹. Il pensiero e il discorso posti in essere dal pedagogista stabiliscono l’ordine categoriale con cui affrontare la realtà dei problemi a cui la ricerca si rivolge”⁴².

Le categorie, in relazione tra loro, possono sviluppare, a seconda della complessità, plessi e reti categoriali. I primi si hanno con un primo intreccio fra un gruppo ristretto di categorie, le seconde con un intreccio fra più plessi. L’articolazione delle categorie non può essere casuale ma è il risultato del bagaglio culturale del ricercatore.

In sintesi, le categorie logiche: sono descritte come “determinazioni formali della realtà” e “la principale istanza metodologica della ricerca in pedagogia”⁴³; in quanto espressione logica di un pensiero e di un discorso sistematico e rigoroso, servono ad ampliare e precisare il quadro culturale entro cui la pedagogia e il pedagogista agiscono; “hanno anche come scopo quello di non assiomatizzare le teorie e/o le pratiche , evitando di cadere nella fallacia metodologica ove figurano dei principi o delle verità che si ammettono in quanto ritenuti evidenti di per sé, senza essere posti al vaglio della critica”⁴⁴; non hanno una natura assiomatica in quanto non sono verità evidenti ammesse senza discussione, ma “enunciano e rappresentano” delle realtà in una forma dichiarativa priva di ambiguità; con i loro plessi e reti categoriali sono l’ordine delle disposizioni concettuali su cui la ricerca e l’intervento sono strutturati; sono la condizione preliminare affinché la pedagogia e la sua epistemologia maturino una logica e un linguaggio rigorosi sul piano

³⁹ Ivi, p. 96

⁴⁰ “La categorizzazione è il processo formale con cui si perviene a costituire e ordinare il pensiero e il discorso secondo delle categorie”. Il pensiero e il discorso pedagogico provvedono alla formazione categoriale del loro assetto logico-linguistico, ossia lavorano per categorie. (Ivi, pp. 97-98)

⁴¹ Ivi, p. 101

⁴² Ivi, p. 102

⁴³ Ivi, p. 109

⁴⁴ Ivi, p. 108

scientifico; *costituiscono uno strumento di indagine e uno strumento operativo con cui ordinare e disciplinare gli interventi nelle prassi*⁴⁵.

Nessuna categoria viene considerata secondo un valore assoluto e ogni plesso/rete hanno uno stato provvisorio, dinamico, relativo e diveniente.⁴⁶

*La pedagogia determina, nella dialettica tra teoria e prassi, la veridicità applicativa dei propri sistemi categoriali entro il duplice contesto della ricerca e dell'intervento.*⁴⁷ M. Gennari e G. Sola, infatti, sostengono che in pedagogia le categorie entrano in un rapporto critico-dialettico con la realtà, la sua esperienza e la sua elaborazione e questo rapporto con la realtà dialettizza la condizione teorico-astratta delle categorie (nate dal pensiero e dal discorso) con la condizione empirico-concreta e pratico-operativa del loro impiego.

Lo scopo di plessi e reti categoriali è determinare concettualmente e linguisticamente il quadro teorico generale di ogni specifica ricerca, quadro che va sempre inserito all'interno di una cornice pratica: la dialettica categoriale⁴⁸ fra teorico e pratico è decisiva per indirizzare metodologicamente la ricerca.

Nel testo si parla anche di logica intensionale, ossia la proprietà concettuale di una o più categorie, e di logica estensionale, con cui si indica la proprietà discorsiva di una o più categorie (ciò che una categoria dice in rapporto al discorso in cui si situa). Su queste due logiche si afferma: “Tanto una logica intensionale quanto una logica estensionale trattano di stati di verità fortemente intrecciati con dei contesti pratici, concreti, operativi a cui la pedagogia fa continuo riferimento”.⁴⁹

L'apparato e l'approccio logico-linguistico in pedagogia variano poi in rapporto alle regioni fattuali che si studiano, per cui la logica presenta più sfaccettature: «tra “aletheia” (=vera); “implicazione” (=“rilevanza”); “deontica” (=normativa); “rigorosità” (= correttezza discorsiva); “predicativa” (=proposizionale); “probabilistica” (= aperta)»⁵⁰.

⁴⁵ Ivi, p. 111

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ivi, p. 108

⁴⁸ “Quale intreccio fra le tre topiche, la logica categoriale e la logica dei connettivi”, è descritta come il fondamento di ogni attività conoscitiva (ivi, p. 116)

⁴⁹ Ivi, p. 111

⁵⁰ Recensione di Franco Cambi al testo *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, “Studi sulla Formazione”, 2017

Infine, partendo dalla concezione di logica di Frege in *Logische Untersuchungen*⁵¹, nella quale il vero (quale forma che la verità assume nella dialettica tra fatti e ragione) è oggetto della logica, Mario Gennari fa notare come nella pedagogia la certezza circa una supposta verità sia sempre sottoposta al dubbio; per cui, in pedagogia nessuna verità, anche se evidente di per sé, può essere ammessa senza discussione. Da ciò deriva la definizione di logica come «una teoria e una pratica della verità formale “possibile”»⁵².

Per riassumere il punto di vista di questi due autori, possiamo dire che il sapere logico-formale organizza il pensiero e il discorso in pedagogia e circoscrivere in porzioni finite del pensiero e del discorso le procedure logico-linguistiche corrisponde a determinare formalmente il reale.

1.4 La logica come prodotto di un “modello di logica”

Quando si parla di azione educativa si chiama in causa una necessaria coerenza tra le sue dimensioni, intenti perseguiti (dimensione intenzionale) e prassi (dimensione attuativa), che Agostinetto definisce come “due passaggi logico-procedurali”. Per avere tale coerenza viene presentato dall’autore il Modello in Pedagogia.

Facciamo ora un passo indietro e analizziamo il percorso che porta ad istituire un “modello di logica”.

Le azioni educative, essendo finalisticamente orientate, ossia intenzionalmente predisposte al raggiungimento di specifici risultati educativi, si progettano e si realizzano secondo logica e metodo.⁵³

Il progetto, che traduce l’intenzionalità dell’educatore in azione educativa, per essere efficace è chiamato ad essere logicamente orientato, ossia a seguire dei criteri di natura logica che tutelino “lo specifico della razionalità pedagogica”, la coerenza tra teoria\intenzione e azione. Questi criteri logici del progetto assumono la forma del modello, “dispositivo scientifico di elaborazione di progetti e di produzione di azioni”⁵⁴,

⁵¹ «La parola “vero” indica alla logica la direzione, così come “bello” la indica all’estetica e “buono” all’etica» (Frege, 1922)

⁵² Gennari M. e Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, il Melangolo, 2016, p. 116

⁵³ Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, pp. 24-25

⁵⁴ Dalle Fratte G., cit. in Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 30

“meccanismo di mediazione” tra l’intenzionalità e il progetto⁵⁵, “il convertitore della conoscenza (teoria) in competenza (professionale)”⁵⁶. L’autore arriva a identificare come nucleo della competenza educativa la “specificità consapevolezza e padronanza della logica secondo cui progettare e attuare il proprio intervento professionale”⁵⁷. Educare dev’essere un agire competente, è questo requisito che sancisce la differenza tra chi padroneggia la logica ed utilizza un rigore procedurale e metodologico, da chi si affida “al solo buon senso, alle abitudini, ai soli eventi”⁵⁸.

La logica che guida il pensiero e l’agire dell’educatore, al centro del nostro interesse in questo capitolo, è prodotta dunque da un “modello di logica”⁵⁹, che Agostinetto identifica nel Modello in Pedagogia di Dalle Fratte.

Il MIP⁶⁰ sorregge la razionalità pratica dell’educatore, che compie determinate scelte e svolge la sua attività in una situazione ogni volta nuova e diversa. Esso codifica la logica dell’educatore, la quale viene definita come “la logica secondo la quale fondare, progettare e attuare l’azione educativa”⁶¹, quindi come uno strumento che è al servizio della missione educativa dagli intenti dell’azione educativa alla loro realizzazione, dalla teoria alla pratica, o meglio dalla Teoria alla Pratica alla Teoria⁶². La logica prodotta da questo “modello pratico-prescrittivo di progettazione pedagogica”⁶³ garantisce un significato pedagogico al pensare e al fare dell’educatore. Il Modello allo stesso tempo fornisce i criteri e i vincoli per attuare al meglio gli obiettivi dell’azione educativa, in quello specifico spazio\tempo\contesto educativo. A partire dall’unicità del soggetto, le

⁵⁵ Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 29

⁵⁶ Dalle Fratte G., cit. in Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 30

⁵⁷ Ivi, p. 31

⁵⁸ Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 25

⁵⁹ Ivi, p. 31

⁶⁰ “MIP” è l’acronimo col quale indicare il Modello in Pedagogia.

⁶¹ Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 16

⁶² L’educare è descritto come un’azione tridimensionale - la circolarità di teoria-prassi-teoria di Dalle Fratte - attraverso la quale l’azione educativa, in quanto pratica, viene orientata, compiuta e infine legittimata/esaminata/verificata, ricavando così dall’esperienza una nuova conoscenza che aiuti a guidare meglio l’azione verso l’intenzione. Quest’ultima può in parte confermare o smentire ciò che si è stabilito nel primo momento teorico. (Ivi, p. 27)

⁶³ Galvan S., cit. in Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 34

finalità, gli obiettivi e le attività del Modello sono legati tra di loro da coerenza, congruenza e pertinenza, descritti dall'autore come "vincoli logici".

In cosa consiste dunque questo MIP? Il MIP si divide al suo interno in due diversi piani, uno antropologico e uno pedagogico. Il primo è di carattere fondativo e concerne i presupposti assiologici: la sfera dei valori fondativi della concezione della persona e l'assunzione del progetto storico personale come orizzonte ultimo di senso di ogni progetto pedagogico.⁶⁴ Per progetto pedagogico, intendiamo quel progetto che l'educatore pensa per l'educando in vista della realizzazione del suo progetto storico e, per progetto storico, il progetto personale che ciascuno è chiamato a realizzare nella propria vita⁶⁵ seguendo la vocazione ontologica a realizzarsi\essere di più⁶⁶, rispondendo così all'intrinseca perfettibilità\educabilità di ciascuno.

Ritornando al piano antropologico, esso di fatto comprende la teoria semantica della persona, ossia l'orizzonte assiologico-valoriale che ci consente di riconoscere la persona in ogni contesto educativo, indipendentemente dalla sua complessità. Questa teoria comprende i fini ultimi a cui si deve ispirare l'azione pedagogica⁶⁷, esplicita il punto di vista che l'educatore è chiamato ad avere sulla realtà e si fonda su un paradigma ontologico⁶⁸, il quale, a differenza di un paradigma empirista, riconosce come persone anche tutti i soggetti in stato di estrema indigenza o portatori di gravi disabilità.

Nel piano antropologico si costruiscono le fondamenta sulle quali può nascere la relazione educativa. E' la parte del MIP che insegna a mettere in primo piano lo "sguardo" olistico verso l'altro\la visione globale dell'altro come persona, rispetto a circoscrivere l'attenzione su problemi, menomazioni, disabilità o disagio; permette quindi di interpretare limiti e mancanze come parte di un tutto e come oggetto di perfettibilità (e quindi di educabilità) su cui lavorare assieme all'educando.

⁶⁴ Dalle Fratte G., cit. in Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 36

⁶⁵ Dalle definizioni di Larocca F., cit. in Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 36

⁶⁶ Freire lo chiama "ser mais"

⁶⁷ Così sostiene Galvan S., cit. in Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 37

⁶⁸ Secondo una concezione di matrice ontologica, propria della teoria semantica della persona, Dalle Fratte G. concepisce la persona come "unica, orientata verso la realizzazione di sé, fine in se stessa e pertanto non strumentalizzabile, libera, orientata alla propria realizzazione contestualmente alla realizzazione delle altre persone, soggetto di diritti e di doveri". (Dalle Fratte G., cit. in Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 37)

Segue il piano pedagogico, costituito dai passaggi logici che portano all'azione educativa. Esso si divide in tre diversi momenti condizionali: le condizioni pedagogiche (che consentono di definire il progetto pedagogico), d'esercizio e rilevanti (implicate nel concetto di progetto educativo).

Le condizioni pedagogiche delineano il mandato dell'istituzione all'interno del quale la figura educativa professionale dovrà operare; dipendono perciò dal tipo di istituzione, "chiamata a delineare il proprio progetto pedagogico"⁶⁹. Si basano sulla presenza di un quadro istituzionale con specifici fini istituzionali e su un certo stato degli educandi (in particolare l'età) e influenzano la scelta delle disposizioni⁷⁰ da assumere come finalità del progetto pedagogico promosso da una certa istituzione.

Le finalità rivelano all'educatore la direzione che deve intraprendere l'azione educativa, il fine ultimo; descrivono l'aspirazione alla massimale realizzazione delle disposizioni della persona, che sono state riconosciute come significative rispetto al contesto/al mandato educativo; tale meta, per la costitutiva indigenza umana, non potrà mai essere completamente raggiunta ma la tensione ad essa guida e orienta l'educatore nel suo operare. La logica è essenziale anche a determinare il progetto pedagogico in quanto le finalità, una volta individuate, devono essere organizzate secondo la logica dell'implicazione disposizionale, ossia secondo un criterio gerarchico, "che ne sequenzi le relazioni reciproche e la successione dalle une alle altre"⁷¹.

Seguono poi le condizioni d'esercizio e le condizioni rilevanti del progetto educativo⁷², il quale, a differenza del progetto pedagogico, non ha un carattere prescrittivo ma operativo-attuativo e corrisponde ad un sistema di obiettivi e di attività logicamente interrelate e coerenti rispetto alle finalità.

Le condizioni d'esercizio consentono di tradurre le finalità in obiettivi e descrivono l'ambito concreto nel quale deve avvenire l'azione educativa. Comprendono elementi materiali (spazi, strumenti didattici, risorse economiche a disposizione), elementi

⁶⁹ Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 39

⁷⁰ Dalle Fratte G. con "disposizione" intende una proprietà potenzialmente presente nell'educando e che l'educazione deve far maturare nel corso della realizzazione del progetto educativo. Le disposizioni emergono a partire dalla persona protagonista del processo educativo e la loro attuazione è una tensione che fa parte del progetto storico di ciascuno.

⁷¹ Ivi, p. 42

⁷² Nella formulazione originaria del MIP Dalle Fratte usa l'espressione "progetto didattico" in luogo di "progetto educativo".

organizzativi e la componente umana e relazionale (équipe educativa, altre figure professionali, educandi...).

Gli obiettivi hanno una funzione operativa e sono formulati in termini intersoggettivi, misurabili, raggiungibili. È fondamentale, secondo una prospettiva educativa, che essi risultino coerenti, congruenti e pertinenti il più possibile rispetto alle finalità; in questo modo gli obiettivi risultano connessi alle disposizioni dell'educando utili alla realizzazione del suo progetto storico.

Infine, in corrispondenza delle condizioni rilevanti vi sono le attività, che possiamo definire come il momento effettuale dell'azione educativa. A qualificare un'attività come educativa è il suo grado di coerenza, corrispondenza e pertinenza agli obiettivi rispetto ai quali è stata predisposta, in considerazione dei limiti e delle risorse implicate dalle condizioni rilevanti.

Le condizioni rilevanti “si inscrivono” nelle condizioni d'esercizio, nel senso che le prime sono la forma concreta che le seconde assumono nel hic et nunc. Esse possono essere prevedibili o meno.

Come afferma Agostinetti, l'azione educativa si confronta sempre con la complessità del reale e le molteplici variabili che lo condizionano, per cui la domanda che l'educatore in ciascun contesto dovrebbe porsi è “alla luce di questo imprevisto, qual è la migliore attività (o il modo per gestire e ridefinire quella già stabilita) per raggiungere l'obiettivo che ho prefissato?”⁷³

Fase ultima del modello è quella che consiste nel guardare al proprio lavoro educativo in chiave falsificatoria per individuare eventuali problematicità e discordanze presenti nel progetto pedagogico ed educativo.

In sintesi, la struttura logica portante del MIP è la logica FOA, ossia la gerarchia logica tra finalità-obiettivi-attività: le attività devono derivare dagli obiettivi, così come questi ultimi devono discendere dalle finalità. Essa stabilisce un rapporto logico diretto tra progetto pedagogico ed educativo.

Strumento necessario per una competenza educativa, la logica FOA fa sì che il percorso educativo parta dalla persona e non dall'individuazione di attività ritenute aprioristicamente educative; si allontana da attività routinarie e standardizzate e stimola la creatività dell'educatore, il quale si trova ad ideare attività che massimizzano il

⁷³ Ivi, p. 47

raggiungimento degli obiettivi, “cucite addosso” alla persona in relazione a quelle disposizioni assunte come finalità e adattate a quello specifico contesto.

Giunti alla fine di questo capitolo, è necessario precisare che la logica in un contesto educativo può comunque assumere accezioni diverse da quelle appena analizzate. Nella prassi educativa possiamo infatti sentir parlare (e “vedere operare”, per evitare mera retorica) di una logica di sussidiarietà oppure di una logica di sostegno in una logica di integrazione⁷⁴, dove la logica, più che strumento che si presta all’educare, costituisce una forma di intervento, una sorta di stile che si decide di adottare in alcuni contesti educativi.

⁷⁴ Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, p. 51

2. L'EMPATIA IN EDUCAZIONE

Balduzzi, autore di *La pedagogia alla prova della virtù*, afferma che, da un punto di vista educativo, è ben diverso considerare l'empatia come immedesimazione totale dell'io nei vissuti dell'altro, oppure definirla come un'esperienza di condivisione nei confronti di particolari istanze valoriali che accomunano idealmente le persone coinvolte, in quanto le proposte educative che ne seguiranno avranno scopi differenti¹. Per questo motivo, egli specifica cosa intende personalmente per atto empatico, ciononostante non è l'unico ad essersi espresso su questo tema: nelle righe che seguono si affronta il concetto di empatia secondo l'accezione assegnatagli da diversi autori.

2.1 Definizioni di empatia

2.1.1 Partire da se stessi per comprendere l'altro: il concetto di empatia di M. A. Galanti

In *Affetti ed empatia nella relazione educativa* l'empatia è descritta come “la capacità di comprendere il modo di essere-nel-mondo di un altro dal di dentro, riuscendo a immedesimarsi nella sua condizione e a penetrare la sua dimensione di interiorità”².

In parole più semplici, il significato primo della capacità empatica, secondo M. A. Galanti, è comprendere l'altro, ossia riuscire a raggiungere la sua interiorità. L'idea che si possa conoscere un essere umano partendo dal suo mondo interiore ha origine dalle teorie psicoanalitiche, le quali, a differenza dei comportamentisti, ritengono che ciascun comportamento possa essere spiegato solo se inserito all'interno di un contesto relazionale e confrontato con le istanze interne.³ Come fare dunque per riuscire ad andare al di là di ciò che è “in superficie”, direttamente osservabile? L'autrice, riprendendo il pensiero di Freud⁴, afferma che l'esperienza mentale dell'altro può essere raggiunta solo indirettamente, partendo da se stessi, “attingengo dall'archivio dei ricordi e facendo esperienza in noi di qualcosa di affine”⁵. La base fondante della capacità empatica diventa

¹ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 137

² Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 118

³ Ivi, p. 117

⁴ Freud S. (1915), “L'inconscio”, in *Metapsicologia*, trad. it. in *Opere*, vol. VIII

⁵ Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 118

quindi, secondo quest'ottica, la necessità e il valore di conoscere prima di tutto se stessi. Per penetrare nell'interiorità dell'altro bisogna procedere attraverso l'analogia con la propria interiorità, trovando almeno un ricordo in grado di farci rivivere mentalmente (anche per un attimo) una condizione simile a quella di chi siamo chiamati ad aiutare.

“Si può capire che un altro si senta debole, fragile, diverso, tremante di sgomento, solo lasciando affiorare il ricordo di tutte le volte - o di almeno una volta - nelle quali noi stessi ci siamo sentiti deboli, fragili, diversi, tremanti di sgomento. Solo così si può almeno immaginare quanto possa essere difficile vivere stabilmente, continuativamente, una condizione che sembrava già così dolorosa per noi quando l'abbiamo provata per un periodo circoscritto, forse pochi attimi soltanto”⁶.

Questo inevitabile coinvolgimento personale richiesto dall'empatia, coincide con un'introspezione autocritica, che il soggetto (l'educatore) dev'essere disposto ad affrontare, anche a costo di far emergere dal passato, dall' "alveo dei ricordi più arcaici e meno elaborati", esperienze negative volutamente dimenticate, di smarrimento, inquietudine, debolezza...

Nella realizzazione della comprensione di tipo empatico si parla di momentanea fusione o indistinzione tra sé e l'altro, resa ancora più evidente, secondo l'autrice, dal fatto che la comunicazione empatica non passi attraverso il canale verbale, ma tramite la comunicazione corporea. Questa fusione presuppone il possesso di un'identità solida, una forte immagine del Sé, in quanto si esce temporaneamente da essa; dal punto di vista della funzionalità dell'Io si regredisce in maniera temporanea e consapevole.

L'empatia si profila come capacità di mettersi nei panni dell'altro che si realizza per via emotiva.

M. A. Galanti sottolinea come il percorso empatico per raggiungere indirettamente le istanze interne dell'altro avvenga secondo modalità totalmente diverse da quelle della dimensione razionale, riprendendo così il pensiero di Jaspers K., che definì l'empatia come un modo di comprendere l'altro per vie affettive anziché razionali⁷. La conoscenza empatica, che ha come oggetto i sentimenti, si attua ad esempio secondo modalità temporali differenti da quelle proprie del ragionare (che include il raccogliere dati, il catalogarli, il confrontarli e ri-classificarli).

L'empatia, infine, è un aspetto che connota il rapporto terapeutico, riabilitativo, rieducativo ma anche i rapporti simmetrici di amore, amicizia e, in generale, ogni

⁶ Ivi, p. 119

⁷ Ivi, p. 125

relazione intima; per entrare in contatto empatico con un altro sono richiesti due requisiti fondamentali: l'ascolto attivo e una condizione di nudità emotiva.

M. A. Galanti presenta anche un altro aspetto dell'empatia, “da meccanismo legato al codice preverbale della fusionalità simbiotica, a meccanismo che permette di accettare la separazione e la distanza fisica, in cambio di una vicinanza psichica strettissima”⁸. È come la descrive Kohut, il quale parla di “introspezione vicariante”(ossia tentare di sperimentare l'interiorità di un altro), fenomeno in cui l'empatia può essere usata anche lentamente e volutamente.

2.1.2 Il concetto di empatia secondo Balduzzi, a partire dalle parole di E. Stein

“Il dono educativo crea sì empatia e fusione ma non dissolve affatto la dualità degli attori e delle loro coscienze”⁹. Questa frase riflette l'idea di empatia appena delineata dalla Galanti, che parla di “momentaneo lasciarsi andare per vivere momenti di indistinzione tra sé e l'altro. Indistinzione o fusione [...]”¹⁰ ma che allo stesso tempo sottolinea l'importanza della distanza tra i soggetti coinvolti. Balduzzi, nei paragrafi seguenti, rende ancora più esplicita questa differenza dall'alterità.

Secondo Balduzzi, la definizione di empatia non si esaurisce in un generico e poco chiaro “mettersi nei panni dell'altro”/“provare i suoi vissuti”, né corrisponde ad una fusione simbiotica tra i soggetti coinvolti nell'azione empatica, “quasi fosse una sorta di sincretismo emotivo diffuso in cui si va a smarrire l'individualità di ciascuno”¹¹.

Egli parla di empatia come un processo in cui avviene un'esperienza interpersonale singolare: si entra in relazione con una coscienza estranea e ci si rivolge alla sua interiorità con la consapevolezza di non poter afferarla nella nostra vita interiore in senso completo e forzato. Nell'empatia il vissuto dell'alterità viene sentito e accolto, ma non si tratta mai di un proprio possesso.

«Deve avvenire un'opera di decentramento in ragione del quale, nell'atto empatico, il soggetto incontra l'alterità di un vissuto che prende forma nella sua coscienza. Tale dinamica non s'impone in forma invasiva, stemperando la stessa coscienza soggettiva nel vissuto altrui. Specularmente, non deve nemmeno accadere il

⁸ Ivi, p. 121

⁹ Cambi F., *Del dono... in educazione*, “Studi sulla Formazione”, 20, 2017, pp. 9-13

¹⁰ Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 120

¹¹ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e pensiero, 2015, p. 132

dinamismo opposto: sovrapporsi al vissuto altrui per trasformarlo completamente in un mio vissuto, dimenticando che si tratta sempre di un vissuto che non mi appartiene in tutto e per tutto. Empatia è quindi ricerca di un “equilibrio instabile”, se così si può dire, fra l’alterità del vissuto altrui e la mia capacità di apertura verso tale mondo [...]»¹².

Balduzzi sottolinea come, nonostante l’empatia crei apertura verso l’altro, è importante che non vada mai perso di vista il carattere permanente di alterità e distanza; quest’ultima continua ad esserci fra i soggetti, anche se va assottigliandosi sempre più. Non si verifica alcuna identificazione, fusione, indifferenziazione o sovrapposizione antropologica poiché le identità dei soggetti coinvolti restano distinte e non c’è l’abbandono della propria soggettività.

L’atto empatico è un atto intenzionale dove il soggetto sperimenta se stesso nel vissuto/stato d’animo altrui, ma configura comunque come esperienza di sé; Balduzzi la chiama “esperienza di trascendenza”¹³: trascendendo me stesso, “decentrandomi”, consento alla mia individualità di avvicinarsi all’intimità altrui con pazienza e rispetto, senza imporre soluzioni salvifiche ma solo caricandomi del suo vissuto¹⁴. Il fine ultimo dell’azione empatica non è intervenire nel vissuto dell’altro ma cercare di incontrarlo là dove egli si trova, instaurare un’autentica relazione d’incontro. È un processo di comprensione in cui si ha a cuore il bene dell’altro.

Questa descrizione della capacità empatica risente dell’influenza di un particolare contributo, quello della filosofa Edith Stein, allieva di Husserl, che definisce il processo empatico come “un atto che è originario in quanto vissuto presente, mentre è non-originario per il suo contenuto”¹⁵. Balduzzi vede nel suo punto di vista importanti sollecitazioni educative riguardanti la relazione intersoggettiva e spiega questo punto della sua riflessione fenomenologica con le seguenti parole:

“L’emersione del vissuto altrui mi si presenta d’innanzi, anche se non è il mio vissuto ma è quello di un altro, come l’emozione che riconosco non è la mia, ma è quella di un altro soggetto (pertanto il vissuto che sperimento è non originario, dal momento che è l’altro soggetto a provare quel vissuto). Successivamente, mediante l’azione empatica, si riesce a promuovere un atto di coinvolgimento e partecipazione che fa

¹² Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 139

¹³ Ivi, p. 141

¹⁴ Come sostiene anche Renza Cerri Musso in *La pedagogia dell’einfühlung: saggio su Edith Stein*, p. 97

¹⁵ Stein E., *Il problema dell’empatia* (1917), Studium, Roma 1998, p. 77, cit. in Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e pensiero, 2015, p. 138

fare esperienza dell'emozione altrui, ad esempio il suo dolore (e questo è invece un atto originario)".¹⁶

Nell'atto empatico, in conclusione, si riesce a sentire, ad avvertire, ma non a definire, l'emozione vissuta dall'altro, che emerge esistenzialmente come espressione di alterità.

2.1.3 Einfühlung vs Umfassung. La concezione di empatia di Buber

Buber è tra coloro che in misura maggiore (per ragioni legate al suo percorso di studi, ossia per allontanarsi dalla produzione che ha preceduto la sua svolta dialogica) sottolineano l'importanza della distanza, dello spazio interumano, del mantenimento della diversità tra Io e Tu, nell'atto empatico.

Secondo Buber la Einfühlung¹⁷ è un fenomeno psicologico in cui il soggetto, mettendosi al posto dell'altro e sentendo al posto suo, si dimentica di sé e perde il proprio statuto di Tu. Si tratta di una dinamica che non lascia quello spazio tra l'Io e l'alterità necessario affinché la relazione possa instaurarsi e persistere. È un "sentire dentro" che avvicina troppo i soggetti fino a con-fondere le fisionomie¹⁸. Il perdersi nell'altro tipico della Einfühlung viene sostituito nel pensiero di Buber dalla Umfassung ("ricomprensione"), movimento abbracciante che comprende, circonda, contiene l'altro, mantenendo intatto il proprio punto di vista, la propria costitutiva alterità.¹⁹ Andrea Lanza ricorda nel suo articolo, come molto probabilmente Buber conoscesse l'evoluzione dell'idea di Einfühlung, dall'iniziale contiguità al concetto di immedesimazione negli scritti di Robert Fischer e Theodor Lipps, al pensiero di Edmund Husserl e di Edith Stein, in cui -soprattutto con la Stein - assume il significato di comprensione dello stato d'animo che mantiene intatta la polarità e la dualità, ossia la percezione dell'altro in quanto tale. Per cui, viene da dedurre che per Buber il riferimento alla dualità nella Einfühlung sia ancora non sufficientemente marcato e in essa l'autore intraveda una vicinanza

¹⁶ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e pensiero, 2015, p. 138

¹⁷ Empatia è una parola che ha origini tedesche (einfühlung), diffusa soprattutto grazie all'azione di Theodor Lipps, e che nel 1909 fu tradotta in inglese (empathy) dallo psicologo Edward B. Titchener.

¹⁸ De Villa M., *L'igienico intervallo tra Io e Tu. Umfassung contro Empatia nel pensiero di Martin Buber*, "atque", 25, 2019, pp. 163-179

¹⁹ Buber espone la differenza tra i due termini in: trad. it. di A.M. Pastore, *Sull'educativo*, in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, pp. 176-177

all'orizzonte mistico (“l’insidia dell’unio mistico-erotico-estatica”²⁰) superato per passare al pensiero dialogico. Si spiega così la scelta di Buber di considerare l’accezione di Lipps e Fischer di Einfühling (“immedesimazione”) per metter ancor di più in risalto la polarizzazione tra fusione-sovrapposizione e la propria idea della sana distanza tra Io e Tu.

2.2 Da cosa l’empatia si differenzia

“L’empatia si differenzia dalla simpatia, dalla pietà e dalla commozione perchè più complessa di ciascuno di questi sentimenti”²¹. Secondo M. A. Galanti sono forme più parziali di condivisione dell’esperienza altrui ma sono comunque chiamate in causa nella capacità empatica, la quale presuppone: la capacità di commuoversi per qualcuno, anche sconosciuto, che si trova in una condizione di sofferenza; la disponibilità del comprenderne i comportamenti, anche quelli che possono apparire più ambigui o indivisibili, leggendoli come espressioni di quella sofferenza o come modalità per comunicarla e chiedere aiuto. L’empatia è una forma di conoscenza di natura emozionale che può sembrare molto simile all’intuizione, in quanto entrambe si effettuano in forma rapida e discontinua e “coinvolgono ambiti profondi di comprensione”²². Tuttavia, si differenziano per l’oggetto verso cui si rivolgono: l’empatia intende indagare i sentimenti, mentre l’intuizione è rivolta alla comprensione di idee e pensieri. L’empatia, inoltre, implica necessariamente un coinvolgimento emotivo, l’intuizione no, anzi, può essere utilizzata per evitare questo tipo di coinvolgimento. Sono meccanismi che possono rafforzarsi vicendevolmente o lavorare in opposizione.

Il concetto di empatia, sempre secondo M. A. Galanti, non si deve poi confondere con quello di identificazione. Entrambe modalità di approccio all’esperienza dell’altro, si differenziano per i seguenti aspetti: durata nel tempo, grado di consapevolezza e finalità. L’identificazione è un processo persistente nella durata, totalmente inconscio, che nasce dall’angoscia di perdita e dal bisogno di recuperare internamente l’oggetto perduto. L’empatia è un meccanismo intermittente e temporaneo, che si realizza spesso in una

²⁰ De Villa M., *L’igienico intervallo tra Io e Tu. Umfassung contro Empatia nel pensiero di Martin Buber, “atque”, 25, 2019, pp. 163-179*

²¹ Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 119

²² Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 120

sorta di “flash conoscitivo”²³, del quale conserviamo una traccia di consapevolezza; pur appartenendo alle regioni del non consapevole, si situa meglio a livello del preconscious ed è indirizzata ad una maggiore comprensione dell’altro.

Anche Balduzzi, per definire il processo empatico, chiarisce la differenza con alcuni concetti. Egli, sempre riprendendo la concezione di empatia di Edith Stein, la distingue dall’unipatia, processo, definito in particolare da Lipps, in cui si realizza una completa identificazione fra i vissuti dei soggetti coinvolti. Empatia infatti non significa dover rivivere il vissuto altrui nel suo stesso modo; come abbiamo visto, vi è comunque una distanza e differenza nei vissuti che, seppur riducibile in intensità, comunque permane.

Secondo Bertolini (1988) l’empatia implica la possibilità di “penetrare nell’intima esperienza altrui” attraverso una relazione di simpatia, volta al co-sentire, ad un sentire insieme che richiede un profondo impegno personale.²⁴

L’empatia, tuttavia, non sempre equivale al co-sentire (esperienza emozionale di simpatia) di M. Scheler, come riporta Balduzzi nel suo testo. E. Stein, infatti, fa notare come una gioia co-sentita e una empatizzata hanno qualità differenti, in quanto la prima è un vissuto originario, l’altra un vissuto non-originario, e non necessariamente hanno lo stesso contenuto. Mentre la gioia empatizzata “presume in ogni caso [...] di essere veramente identica in ogni suo punto alla gioia colta[...]”²⁵, la gioia originaria co-sentita, potrebbe avere un contenuto che non coincide del tutto con quello della gioia dell’altro.

²³ Greenson R. R., cit. in Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 121

²⁴ Ius M., *L’educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata*, “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 2, 2020, pp. 315-316

²⁵ Stein, *Il problema dell’empatia*, p. 85

2.3 L'empatia nello specifico della relazione educativa

2.3.1 Secondo il punto di vista di M. A. Galanti

Secondo l'autrice bisogna partire dalla conoscenza di se stessi per comprendere la diversità dell'altro, "legata alla sua malattia o al suo confuso e bizzarro modo di porsi in relazione con le cose e con gli altri"²⁶.

Importante è la distanza empatica, perché il rischio di un legame fusionale "innesca" la confusione tra desideri/paure/corpo/pensieri dell'uno e desideri/paure/corpo/pensieri dell'altro²⁷, come può avvenire in un relazione di aiuto dominata dall'iperprotezione (per esempio tra educatore ed educando portatore di una disabilità o di un disagio di carattere psichico), secondo quelle che Heidegger chiama "modalità difettive dell'aver cura"; in questo caso, emerge la connotazione negativa dell'ispirazione salvifica, interpretata dal ruolo del salvatore.

In breve, l'ispirazione salvifica ha una valenza positiva, fondamentale per la pedagogia speciale, che è presente nella motivazione a farsi prossimo e ad aiutare l'altra persona. Essa implica il rischio del ruolo del salvatore, valenza negativa dell'ispirazione salvifica. In questo caso l'educatore declina quello che Heidegger chiama "sostituirsi dominando", impedendo all'educando di essere protagonista del proprio progetto, delineato unicamente dall'educatore, il quale non riesce a intravedere nell'altro la dimensione della reciprocità.

Se partiamo dal concetto di empatia come comprensione dell'altro che passa attraverso la risignificazione dei propri ricordi e la conoscenza di sé, allora mettersi in un atteggiamento di disponibilità empatica nei confronti di bambini o adolescenti significa riportare in vita parti del proprio passato; "rivivere, attraverso il contatto diretto con una condizione altra - quella dell'infanzia o dell'adolescenza - la propria analoga condizione che, pur perduta, tuttavia ha determinato il nostro modo di essere del presente"²⁸.

Questa visione di empatia mette molto in evidenza il coinvolgimento del soggetto protagonista della disponibilità empatica, per il processo di individuazione e risignificazione di quelle che vengono chiamate "parti perdute" ma anche come cura di sé. La disponibilità empatica (nei rapporti asimmetrici in particolare, nel rapporto

²⁶ Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 115

²⁷ Ivi, p. 116

²⁸ Ivi, p. 128

educativo in generale e in quello riabilitativo, rieducativo, terapeutico) è vista anche come un modo per prendersi indirettamente cura di sé. L'autore afferma al riguardo:

“Nel caso della relazione asimmetrica con soggetti affetti da patologie o disabilità, la motivazione è legata al recuperare, prendendosene cura, le proprie parti malate o disperanti. Può essere un modo per coltivare e valorizzare le proprie parti buone, innocenti e ingiustamente ferite. E può anche rappresentare una possibilità di effettuare la riparazione nei confronti delle figure di riferimento adulte della nostra infanzia interiorizzate come figure danneggianti.”²⁹

Secondo quest'ottica l'educatore deve imparare non solo a mettersi in ascolto dell'educando ma anche porsi in una condizione di autoascolto critico.

2.3.2 A partire dalla concezione di empatia di Balduzzi

Balduzzi approfondisce molto il valore educativo dell'atto empatico³⁰ e lo considera strumento imprescindibile del lavoro educativo, in quanto il ruolo dell'educatore prevede una costante attenzione e comprensione del vissuto altrui, “attenzione e comprensione che emergono in virtù dell'atto empatico”³¹.

L'empatia permette, a questa figura professionale, di avvicinarsi al mondo interiore dell'educando ma con il rispetto e l'umiltà di chi non ambisce a fare dell'altro la sua opera d'arte. L'empatia non consente interventi invasivi orientati a plasmare quanto l'altro sta offrendo di sé. Questo stile competente ma pacato dell'empatia, l'autore lo descrive come “candore della presenza silenziosa di colui che sa farsi discreto nell'entrare in prossimità”³². Questo avvicinarsi al vissuto dell'educando porta con sé il desiderio, quindi la scelta intenzionale, di donare la propria presenza ad una persona che si avverte essere in una particolare condizione di difficoltà. In questo contesto l'educatore cercherà di creare un solido contesto interpersonale, su cui poi si andrà a “radicare” la ricerca delle cause della situazione problematica e di modalità di intervento efficaci. Con le seguenti parole

²⁹ Ibidem.

³⁰ Egli propone un significato educativo dell'atto empatico, cui è auspicabile vadano a strutturarsi percorsi progettuali applicativi. Egli è consapevole che è sempre l'esperienza a suggerire il significato educativo delle nostre scelte in un continuum di sollecitazioni fondamentali, ma ritiene importante riflettere sui fondamenti pedagogici che vanno a definire entro quale cornice di riferimento l'area progettuale andrà a collocarsi. (Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 137)

³¹ Ivi, p. 142

³² Ivi, p. 143

l'autore esplicita che direzione deve intraprendere la missione educativa nel sorgere dell'incontro intersoggettivo:

“In primis, sarà mia cura cercare di gettare quelle basi per un autentico incontro, in cui l'altro possa aver fiducia nella mia disponibilità ed apertura, in cui l'altro possa riscoprire che la vicinanza mostrata non ha alcun fine secondario, in cui si senta colto nella sua unicità, ed in cui possa, nel contempo, anche fare esperienza della vera esemplarità educativa: presenza non invadente che, decentrandosi, riesce a cogliere mediante la propria sensibilità emotiva ed educativa il senso del vissuto altrui, offrendogli anche la possibilità della condivisione.”³³

Il gesto empatico inoltre è trasfigurativo, permette cioè di dare un valore nuovo a ciò che solitamente delimitiamo in termini concettuali e rappresentativi, in una prospettiva di semplice incontro. L'autore fa l'esempio di come l'empatia trasformi l'abbraccio da gesto abituale, socialmente legato a particolari convenzioni, in comprensione emotiva che prende forma: “intendo abbracciare quella persona perché ho intuito la sua sofferenza e voglio porgergli la mia presenza. Sento in me quello che non è mio, ma lo comprendo come se lo stessi vivendo presso l'altro, nell'altro, pur se è, in fin dei conti, altro da me”³⁴. Questo gesto empatico, comunque in linea con un progetto che risponde ad una logica d'intervento, è prima di tutto simbolo di attenzione educativa.

Da un punto di vista sperimentale non si hanno indicatori chiari per identificare ruoli e funzioni dell'empatia, poiché quest'ultima non deve essere analizzata attraverso gli strumenti esclusivi dell'indagine empirica; se osservata da una prospettiva eminentemente operativa, l'azione empatica può infatti a volte risultare “sterile” e in apparenza inefficace.

L'atto empatico può non fornire effetti immediatamente tangibili, riscontrabili in modificazioni corporee o emotive, ma questo non implica che non sia dotato di un alto valore educativo. Sono altre le azioni, che da un punto di vista utilitaristico, possono essere più indicate: ad esempio, il fornire un prodotto farmacologico in una situazione di forte paura ed ansia fornisce un effetto rapido, più incisivo e concreto, rispetto all'atto empatico che tenderebbe a cercare di diminuire l'intensità emotiva.

L'empatia non implica necessariamente far allontanare o trasformare la paura in un'emozione differente, ma l'educatore cercherà di rendere l'atto empatico il più efficace possibile, di certo il fine dell'empatia non è acuire o lasciare inalterata l'intensità emotiva.

³³ Ivi, p. 145

³⁴ Ivi, p. 146

Tuttavia, come afferma L. Boella, “non c’è certezza del risultato [...]. Le nostre parole e il nostro sentire hanno dei limiti e devono quindi essere usati creativamente, anche con il rischio di fallire.”³⁵ L’empatia infatti può esporre l’educatore alla frustrazione, all’impotenza e al fallimento.³⁶

L’empatia solitamente la si considera “vincente” per la sua forte rilevanza educativa e il più delle volte è vero: il disagio dell’educando nel processo empatico viene mitigato attraverso la condivisione e reso più accettabile, vivibile. Con condivisione, s’intende la condivisione intenzionale delle emozioni da parte di tutti i soggetti coinvolti nella relazione. Colui che cerca di sentire interiormente il vissuto altrui (l’educatore) dev’essere poi disposto a condividere quel vissuto, partecipando emotivamente nei riguardi di ciò che sta cogliendo.³⁷

Balducci dice: se focalizziamo però l’attenzione sull’educando, dobbiamo puntualizzare come non sia scontato che questa offerta di condivisione venga accolta. In questo caso l’empatia non risulta del tutto “vincente”: il valore educativo dell’atto empatico in sé non svanisce ma la disponibilità empatica è “contenuta” dalla carenza di reciprocità che connota la relazione interpersonale. Può accadere ad esempio che vi sia una totale chiusura interiore da parte dell’educando, che non intende condividere il proprio vissuto; oppure può capitare che egli comunichi il proprio personale disagio esistenziale, esplicitando il proprio stato d’animo, ma impedisca il consolidarsi di una possibile relazione d’aiuto. In questo secondo caso l’educando avverte la sincera partecipazione empatica dell’educatore ma intenzionalmente nasconde una parte rilevante del proprio vissuto e sceglie di non “aprirsi”all’altro.

Questa possibilità viene illustrata anche da M. A. Galanti, che sostiene come, in una relazione d’aiuto, lo sviluppo di conoscenza di tipo empatico da parte dell’educatore, può essere impedita dal desiderio dell’educando di non essere compreso o di “celare” alcune parti di sé. Egli, infatti, potrebbe identificare l’essere compreso con l’essere posseduto dall’altro e questo porterebbe ad un legame e ad un coinvolgimento che lo spaventa³⁸.

³⁵ Boella L., *Sentire l’altro. Conoscere e praticare l’empatia*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, p. 119

³⁶ Balducci E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 143

³⁷ Ivi, p. 147

³⁸ Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 133

Riferendosi a questi esempi, Balduzzi ribadisce come l'educatore, durante il processo empatico, deve farsi prossimo delicatamente, senza violare l'intimità personale dell'altro; l'empatia “non può fare breccia forzatamente o in forma indotta”³⁹, preclude ogni forma violenta, in quanto si inserisce nella sfera del dono, è esperienza di vicinanza e di presenza. L'empatia, dunque, in quanto relazione interpersonale educativa, deve accettare la sfida della libertà, che prevede la possibilità del rifiuto.

La terza modalità di attuazione del processo empatico presa in esame dall'autore, è quella in cui vi è “una completa sinergia fra la necessità di rendere partecipe l'altro circa il proprio vissuto e la disponibilità ad accoglierlo e custodirlo”⁴⁰. Quella che si crea è una relazione educativamente significativa, in cui il legame interpersonale, radicato in un'intima e reciproca disponibilità all'apertura e all'accoglienza, fa emergere un “senso del noi”: le due individualità coinvolte (educatore ed educando) diventano l'una per l'altra. Balduzzi ripete più volte nel testo come non si tratti di una fusione ma di una nuova esperienza di relazionalità.

Antonio Bellingreri afferma che ciò che può fare di un uomo un educatore è l'“abito virtuoso” dell'empatia matura, ossia l'azione empatica nella sua essenzialità virtuosa⁴¹. Balduzzi, a partire da questo contributo, definisce l'azione empatica in sé come disposizione o predisposizione comune alla natura umana, mentre quella matura come il risultato di un'educazione virtuosa.

Se l'empatia, quindi, per essere tale in senso educativo deve essere virtuosa e dunque matura, l'educatore per fare proprio questo strumento/abito virtuoso, deve essere in grado di adempiere pienamente ai due orientamenti, descritti da Balduzzi, in cui si può cogliere il senso della virtù empatica.

Il primo orientamento consiste nella donazione di sé in senso virtuoso. È un entrare in relazione in cui la totalità dell'apertura e della disponibilità all'alterità è tale non perché assoluta, quanto perché comprendente il soggetto (l'educatore) nella sua interezza, con tutte le sue limitazioni:

“mi apro all'altro con tutti i miei difetti, ma lo faccio completamente, senza riserve, per quanto possibile alle mie forze. [...] L'empatia virtuosa è identificabile in quella particolare modalità di approccio all'altro, nell'intenzionalità ad abbassare il più

³⁹ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 147

⁴⁰ Ivi, p. 149

⁴¹ Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 144

possibile le mie pretese verso quanto vorrei modificare a mio piacimento, con i miei canoni interpretativi e le mie soggettive modalità di comprensione. Solo così l'altro può presentarsi davvero per quello che egli è in realtà"⁴².

Il secondo orientamento, invece, riguarda la capacità di non invadere la riservatezza dell'altro, "arrestandosi" di fronte a ciò che l'altro non vuole comunicare e condividere; si tratta quindi di intuire e rispettare il limite per non fare dell'empatia una forma d'atto violento. È la competenza più difficile, secondo l'autore, in quanto è qualcosa che si apprende nell'esistenza e considerando ciascun caso nella sua unicità.

Bellingreri, infine, osservando la relazione empatica dal punto di vista dell'educando, nota che l'empatia (intesa come virtù dell'educazione) assume un ulteriore senso: diventa "*rivelativa* dell'autentico poter essere [...]. È, da ultimo e sinteticamente, un'esperienza assiologicamente positiva, che consente al soggetto di riuscire a concepirsi e ad esistere nella dimensione dell'intimità spirituale"⁴³. Lo sguardo empatico dell'educatore vede e concepisce l'altro nelle sue potenzialità autentiche (quelle che Agostinetto chiama "disposizioni"), oltre ciò che di lui per lo più si mostra. L'educando allora, sentendosi conosciuto e amato empaticamente, diventa a sua volta empatico verso sé stesso, intravede una figura nuova di sé e percepisce il mondo e se stesso "statu nascenti". "Si tratta di quella disposizione di effervescenza emotiva che consente alla persona di vedere ed esplorare la possibilità propria; è il momento *poietico* per eccellenza, nel quale l'esistenza autentica si rivela *innanzitutto come leggerezza*"⁴⁴.

2.4 Usi distorti della capacità empatica

Nelle professioni educative un'abilità implicata dall'empatia è la capacità di far dialogare il coinvolgimento personale e la distanza. Coinvolgimento richiesto (nella giusta misura) dall'atto empatico, per "sentire insieme", e distanza "per trovare anche altri strumenti di comprensione oltre a quelli del sentire"⁴⁵.

⁴² Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, pp. 150-151

⁴³ Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 145. A p. 144 l'autore approfondisce il significato di intimità spirituale. Noi sinteticamente ricordiamo che Bellingreri, usando le parole di Kunkel, la definisce come "la rivelazione che la verità del sé è il noi".

⁴⁴ Ivi, pp. 145-146

⁴⁵ Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 132

Quando il coinvolgimento è assente o eccessivo, l'operatore "scivola" in quelle che Greenson⁴⁶ ha identificato come disturbi della capacità empatica. Nel primo caso il soggetto si mostra inibito nell'empatia, come un osservatore scrupoloso e attento che ha paura del coinvolgimento emotivo e del disordine interiore che potrebbe comportare; sono persone tendenzialmente silenziose e tese alla raccolta infinita di dati prima di fornire un'interpretazione. Nel secondo caso si parla di perdita di controllo dell'empatia: la persona è incapace di modulare il proprio coinvolgimento e le proprie reazioni emotive, rispetto a ciò che dell'altro si è compreso nell'iniziale e positivo momento di condivisione. La comprensione dell'altro risulta così compromessa da "elementi controtransferali"⁴⁷.

La disponibilità empatica non dipende unicamente dall'abilità dell'operatore: anche le condizioni ambientali possono ostacolarne la realizzazione. M. A. Galanti fa l'esempio della possibile difficoltà ad esercitare l'empatia da parte dell'"insegnante di sostegno" con alunni disabili della scuola pubblica. La causa è da ricondurre anche al fatto che spesso non vi sia sufficiente supporto esterno, in termini di alleanza terapeutica, di condivisione e confronto critico del progetto⁴⁸. Al rapporto duale e isolato in cui spesso viene confinata nella pratica quotidiana di tipo scolastico, questa figura educativa professionale può reagire o interpretando il ruolo del salvatore (focus sulle parti malate e regressive dell'altro) o considerando solo le parti più integrabili dell'educando, evitando un ascolto attivo e una "comprensione appassionata", con uno sguardo troppo distaccato.

2.5 Nessi di natura neuroscientifica al concetto di empatia

Il contributo più importante delle ricerche neuroscientifiche al concetto di empatia è costituito dalla scoperta del sistema dei neuroni specchio, il quale è stato definito dagli scienziati come il prerequisito per gettare le basi di un comportamento empatico. In cosa consistono dunque i neuroni specchio? Essi dimostrano come nel cervello umano esistano dei meccanismi di "risonanza"⁴⁹; si attivano quando osserviamo un'altra persona eseguire un comportamento e sono in grado di codificare l'informazione sensoriale in termini

⁴⁶ Greenson R.R., cit. in Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 131

⁴⁷ Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 132

⁴⁸ Ivi, p. 131

⁴⁹ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 132

motori. Spiegano Giacomo Rizzolatti e Corrado Sinigaglia: “Non appena vediamo qualcuno compiere un atto o una catena di atti, i suoi movimenti [...] acquistano per noi un significato immediato”.⁵⁰ E ancora:

«Come nella scimmia, così nell’uomo la vista di atti compiuti da altri determina nell’osservatore un immediato coinvolgimento delle aree motorie deputate all’organizzazione e all’esecuzione di quegli atti. [...] Tale coinvolgimento consente di decifrare il significato degli “eventi motori” osservati, ossia di comprenderli in termini di azioni»⁵¹.

I neuroni specchio consentono di poter anticipare il proseguimento delle azioni intenzionate degli altri, “creando uno spazio di comprensione dell’azione altrui in forma istintiva e immediata, senza l’ausilio di un complesso ragionamento argomentativo a posteriori”⁵². Inoltre le ricerche ci dicono che l’attivazione del sistema dei neuroni specchio è ancora più intensa quando si è esperti e competenti nell’azione finalizzata che si sta osservando.

In collegamento con quest’ultimo punto, Maurizio Fabbri nella sua riflessione in *Problemi d’empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, si focalizza sui risultati scientifici che dimostrano come le capacità di comprensione di una situazione siano tanto più elevate quanto più facciano riferimento al possesso di competenze radicate nella propria pratica motoria - quando osserviamo azioni che rientrano nella quotidianità - e non circoscritte a quella visiva - azioni chiare e comprensibili ma che non vengono eseguite in prima persona, per le quali c’è una percezione uditiva e visiva che non comporta alcuna attivazione motoria. A partire da questo egli osserva:

“La capacità di essere emotivamente abili e intelligenti nella relazione con i tanti bambini, genitori e colleghi che entrano nelle nostre stesse aule discende anche da questo: dalla possibilità di *non limitarsi a vedere* i gesti compiuti dalle persone che abbiamo di fronte, di immaginare di essere noi stessi a compierli in prima persona e (perché no?) di allenarci a compierli, riprodurli, eseguirli, in modo tale da averne un’esperienza motoria diretta e una capacità di comprensione conseguente.”⁵³

⁵⁰ Rizzolatti G. e Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, p. 127

⁵¹ Ivi, pp. 121-122

⁵² Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 133

⁵³ Fabbri M., *Problemi d’empatia: la pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Pisa, ETS, 2008, p. 45

È solo attraverso forza di immedesimazione, capacità di decentramento e di attivazione motoria che si può arrivare, secondo l'autore, ad una maggiore comprensione dei gesti propri del cambiamento degli stili educativi.

Rita Sidoli fa notare come questa scoperta dei neuroni specchio fornisca un "sostrato funzionale" importante, anche se non sufficiente, per molte competenze, tra cui la competenza sociale e l'intelligenza empatica⁵⁴.

Per quanto riguarda la sfera emotiva, nuovamente Rizzolatti e Sinigaglia, espongono in maniera chiara quanto emerso dagli studi: "la comprensione degli stati emotivi altrui dipenderebbe da un meccanismo specchio in grado di codificare l'esperienza sensoriale direttamente in termini emozionali"⁵⁵, nello specifico "l'osservazione di volti altrui che esprimono un'emozione determinerebbe un'attivazione dei neuroni specchio della corteccia premotoria. Questi invierebbero alle aree somatosensoriali e all'insula una copia del loro pattern di attivazione (copia efferente), simile a quello che inviano quando è l'osservatore a vivere quell'emozione"⁵⁶. Come nota Balduzzi⁵⁷, si tratta quindi di una "naturale capacità di immedesimazione", a livello fisiologico: attraverso l'attivazione di determinati circuiti cerebrali possiamo capire le emozioni altrui come se le stessimo vivendo noi, in prima persona, in una forma pressochè identica.

Queste indagini neuroscientifiche offrono quindi maggior chiarezza sui processi di risonanza emotiva propri della quotidianità e sulle reazioni involontarie verso certi comportamenti manifestati dagli altri; tuttavia "condividere a livello visceromotorio lo stato emotivo di un altro è cosa, però, diversa dal provare un coinvolgimento empatico nei suoi confronti. Per esempio, se vediamo una smorfia di dolore non per questo siamo automaticamente indotti a provare compassione"⁵⁸.

Il funzionamento dei neuroni specchio è utile nel definire alcune risposte fisiologiche che si attivano istintivamente durante l'osservazione di comportamenti altrui,

⁵⁴ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 134. Per un maggiore approfondimento vedere R. Sidoli, *Neuroni specchio, linguaggio e competenza sociale*, in Santerini, *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*, p. 151

⁵⁵ Rizzolatti G. e Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, 2006, p. 177

⁵⁶ Ivi, p. 179

⁵⁷ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 135

⁵⁸ Rizzolatti G. e Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, 2006, p. 181

ma quello che accade quotidianamente nei rapporti interpersonali molto spesso non riflette questa immedesimazione spontanea.

Balduzzi precisa che il significato educativo delle azioni empatiche non si esaurisce in una risposta fisiologica e automatica. I neuroni specchio spiegano la relazione con l'altro a livello fisiologico e dimostrano che siamo in grado di avvicinare il mondo esperienziale altrui a livello biologico, “quello che il soggetto deciderà successivamente di fare al riguardo è, però, un'altra cosa”⁵⁹. Questa specifica attivazione cerebrale non determina necessariamente un'azione empatica, poiché quest'ultima non è una risposta comportamentale involontaria/automatica⁶⁰, ma è la persona a scegliere di avere un atteggiamento empatico e di relazionarsi positivamente col mondo.

Il processo empatico, infatti, implica “uno sforzo di comprensione che non si esaurisce nell'immediato, ma presuppone un lungo iter relazionale caratterizzato da decentramenti e ricentramenti complessi e delicati da parte di colui che sta esercitando l'azione empatica”⁶¹.

⁵⁹ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 135

⁶⁰ “L'empatia matura pertanto non è un atto psichico spontaneo, è di natura *personale o spirituale*, consapevole di sé e libero. Come atto d'amore, essa è segnata dalle istanze veritativa ed etica; entrambe queste intenzionalità sono essenziali: senza di esse, semplicemente non si dà empatia.” (Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 144)

⁶¹ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 136

3. LOGICA ED EMPATIA NELLA PRASSI EDUCATIVA DELLA SALUTE MENTALE

3.1 L'azione educativa in salute mentale come relazione di cura

3.1.1 Relazione di cura e di aiuto

Possiamo partire ad analizzare gli aspetti di logica ed empatia in educazione nell'area della salute mentale, considerando innanzitutto la relazione educativa tra educatore professionale ed utente come relazione di cura e di aiuto. Prima di passare ai modi d'esserci della cura analizzati da Alessandro Mariani, precisiamo cosa s'intende per cura e per relazione d'aiuto.

Per quanto riguarda il primo termine, Heidegger ci dice che ci possono essere due modalità della cura: una cura nei confronti delle cose (che assume la forma del prendersi cura) e una cura verso le altre persone (ossia l'aver cura). Ciò che l'educatore nel suo lavoro è chiamato a fare è attuare le modalità autentiche dell'aver cura, in cui l'altro è reso protagonista e partecipe del proprio processo di cura; è una modalità di operare che presuppone l'altro nel suo poter essere e in lui intravede una possibilità di evoluzione. È progettualità educativa che deve evolvere in autoeducazione, altrimenti si crea quella dipendenza propria del "sostituirsi dominando" con cui Heidegger identifica le modalità difettive dell'aver cura.

Come riporta nel suo libro A. Mariani, Heidegger avvicina "la cura al *diligo*, all'amore, che però va inteso nel senso dell'*agapé*, ossia dell'attenzione incondizionata al bene dell'altro"¹.

Con relazione d'aiuto, invece, s'intende la relazione educativa (contrassegnata da intenzionalità) nelle situazioni problematiche. Può trattarsi di una situazione di disabilità o di pluridisabilità, situazione detentiva, di disagio familiare... Nel nostro caso parliamo di disagio mentale.

3.1.2 I modi d'esserci della cura

Partendo dall'idea di cura come pratica, per far sì che si agisca nella direzione di una giusta cura, Mariani individua "quali sono i modi dell'essere che l'educatore è

¹ Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, p. 34

chiamato a mettere in atto al fine di realizzare l'educazione come cura dell'altro."² Essi sono: ricettività, responsività, impegno cognitivo, presenzialità affettiva e competenza tecnica. La nostra non sarà una descrizione approfondita, poiché il nostro intento è analizzare dove si situano logica ed empatia in questi modi della cura educativa, i quali dovrebbero essere adottati anche dagli educatori che operano in un contesto di salute mentale, perché in quest'area la missione dell'educatore professionale è aver cura dell'altro e aiutarlo facilitando il suo poter essere.

Per quanto riguarda la ricettività, la capacità empatica implica molte qualità che Mariani asserisce a questa modalità d'esserci della cura. Essa comprende essenzialmente le capacità di attenzione e di ascolto.

La premessa a queste capacità sta nel saper attivare un' "intensa presenza per l'altro, necessaria a comprendere ciò che l'altro cerca di comunicare"³. La ricettività consente di fare spazio all'altro, lasciare che ci interpellati a partire da sé e coincide con il mostrare un'attenzione sensibile per il suo esserci, ossia mettere l'altro al centro.

L'attenzione consiste nel saper concentrare il proprio sguardo sull'altro. La condizione, necessaria ad acquisire quella conoscenza dell'altro su cui si fonda la comprensione (del suo modo di essere, delle sue necessità, dei suoi desideri, del suo vissuto interiore), è che si dedichi all'altro un'intensa attenzione. L'autore la chiama "attenzione sensibile", che è possibile solo se si sa mettere il proprio sé in secondo piano, svuotando la mente di tutto ciò che ingombra lo sguardo (aspettative, desideri e rappresentazioni proprie) per fare posto all'altro e alla realtà.

Inoltre è dedicando tempo all'ascolto, "laddove l'altro è in condizione di raccontarsi"⁴, che si comunica all'altro la considerazione e la cura per la sua persona. È un'essenziale pratica di cura che aiuta a rendere più sopportabile il dolore dell'altro in momenti difficili. In sintesi, attenzione e ascolto rendono l'agire della cura sempre focalizzato sull'unicità dell'alterità.

Come si può notare, sono tutte capacità implicate dall'empatia, di cui abbiamo in parte già parlato: ad esempio, la capacità di sapersi mettere in una condizione di ascolto; lo "spogliarsi" di una lettura del mondo secondo modalità egocentriche, lasciando dietro

² Ivi, p. 31

³ Ivi, p. 32

⁴ Ivi, p. 33

di sé nella relazione le proprie razionalizzazioni e i propri pregiudizi (la “nudità emotiva” di M. A. Galanti); la “presenza silenziosa di colui che sa farsi discreto nell’entrare in prossimità”⁵, che si può cogliere nel “lasciare che ci interpellino a partire da sé” (per non superare quel famoso limite che trasforma la presenza da intensa ad intrusiva⁶); l’empatia come “esperienza di donazione, di vicinanza, di presenza”⁷...

“La responsività si manifesta quando, una volta compresa la direzione di senso in cui muoversi per essere di sostegno all’altro, si agisce prontamente per mettere in atto tutte le condizioni necessarie al suo ben-essere e alla fioritura del suo essere”⁸. È un modo di esserci della cura in cui possiamo inserire la logica secondo la quale fondare, progettare e agire l’azione educativa (secondo la definizione data da Agostinetto di logica, codificata da un modello pedagogico di logica). A. Mariani, anche in questo punto, ricorda l’importanza di farsi prossimo e facilitare l’altro con uno stile discreto, evitando un “atteggiamento onnipotente”, imparando ad attendere anziché pretendere.

Per quanto riguarda ciò che dice l’autore sull’impegno cognitivo, emerge un’idea di pensiero che riassume molto bene l’inscindibilità tra i “protagonisti” di questa trattazione, ossia logica ed empatia.

Egli parla del pensare proprio della cura come di un pensare sia necessario a immaginare mondi possibili e a progettare l’agire in modo da attuare quello che il reale chiede⁹, sia “attento all’esserci dell’altro”¹⁰.

È un pensare guidato dalla logica prodotta dal MIP (o da un altro modello di logica¹¹), che necessita anche della presenza empatica; non è rigido e sistematico ma è un “pensare sensibile”, “situato e situazionale”, che considera ogni caso nella sua unicità. Per Mariani l’educatore capace di cura sa pensare in profondità la situazione che si trova ad affrontare. Per fare questo quindi è necessaria una logica, affinché vi sia sempre un nesso tra intenzione e azione, tra teoria e pratica, che miri a facilitare, autenticamente e

⁵ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 143

⁶ Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, p. 34

⁷ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 147

⁸ Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, p. 34

⁹ Ivi, p. 37

¹⁰ Ibidem.

¹¹ In questo capitolo, come vedremo, ci focalizziamo sull’accezione di logica esposta da Agostinetto, che riprende il pensiero di Dalle Fratte G.

con discrezione, il benessere dell'altro (in questo caso una persona con un disagio mentale).

L'importanza dell'attenzione affettiva, possibile grazie all'empatia, non svanisce: essa non è vuota di pensiero ma “sentire e pensare vanno insieme”¹² e questa integrazione si traduce in quella che l'autore chiama “intelligenza dell'agire che si esprime nella valutazione contestuale della situazione”¹³. L'impegno cognitivo richiesto dalla pratica di cura implica, inoltre, una riflessività sull'esperienza educativa che si sta vivendo, in modo da poter migliorare il più possibile l'agire stesso (nel MIP questo processo prende il nome di “falsificazione” e “si pone quale sostegno al rafforzamento delle capacità di lettura, progettazione e attuazione dell'educatore”¹⁴).

Nella presenzialità affettiva rientrano la fiducia (concetto che anche Balduzzi ha inserito nel suo discorso sull'empatia), la speranza e la tenerezza, che denotano la qualità del sentire per una cura adeguatamente buona. Riguardo la tenerezza, l'autore la definisce come “la capacità di andare incontro all'altro sapendo ammorbidire le nostre durezza cognitive e le nostre rigidità emotive”¹⁵. Ritorniamo ancora una volta nella condizione di “nudità emotiva” di M. A. Galanti e la capacità di mettere da parte la propria egoistica visione del mondo e le proprie rigide rappresentazioni. L'autore continua descrivendola come il sentimento essenziale per costruire spazi relazionali capaci di accogliere l'altro nella sua alterità; è il contrario della “durezza di cuore”, che ostacola l'incontro e favorisce l'autoreferenzialità.

La tenerezza è quindi premessa di quella “manifestazione intensiva di un modo affettivo di essere presenti”¹⁶ che si identifica nell'empatia. Quest'ultima è vista come un “atto di sentire pensoso” in quanto il saper riconoscere l'altro nella sua posizione di trascendenza rispetto a me implica la concettualizzazione di tale posizione ontologica. L'autore, influenzato dal pensiero di E. Stein, descrive la capacità empatica come la

¹² Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, p. 37

¹³ Ibidem.

¹⁴ “[...] l'attività di falsificazione concerne sia la logica e le intenzioni secondo le quali il progetto nelle sue diverse componenti è stato definito, sia la congruenza tra gli esiti previsti e quelli conseguiti (e la relativa necessità di ridefinizione progettuale che può riguardare tanto le finalità erroneamente assunte, quanto l'appropriatezza degli obiettivi o l'efficacia delle attività stabilite).” (Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, pp. 52-53)

¹⁵ Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, p. 39

¹⁶ Ivi, p. 40

capacità di “saper stare con il pensiero e con il sentire in prossimità dell’altro, salvaguardandolo da ogni riduzione alla posizione di oggetto dei miei pensieri e del mio sentire così da lasciare l’altro nella posizione di soggetto”¹⁷.

Infine vi è la dedizione alla competenza tecnica, condizione essenziale ad una buona pratica di cura; ogni relazione di cura richiede le sue specifiche tecniche (ne è un esempio, come vedremo, la salute mentale).

3.2 Ruolo dell’empatia in salute mentale

Nella professioni d’aiuto l’empatia appare come competenza trasversale per eccellenza, necessaria per superare eventuali problemi relazionali, come l’incapacità di comprendere e stabilire legami¹⁸.

Non ripeteremo le sue caratteristiche intrinseche, già presentate nel capitolo 2, tuttavia esporremo ora un aspetto della disponibilità empatica rilevante per il lavoro dell’educatore professionale in salute mentale: la capacità di andare oltre l’“etichetta”.

L’empatia, infatti, va alla radice della comprensione interpersonale evitando i meccanismi riduzionistici di quel processo di “etichettamento” che spesso utilizziamo per approcciarci alle cose e agli eventi del mondo. In educazione invece l’altro deve essere lasciato libero di essere se stesso nella propria singolarità e unicità, «senza omologarlo o standardizzarlo secondo un criterio di vicinanza o lontananza da un presunto “livello standard” cui riferirsi»¹⁹.

Balduzzi, riprendendo anche le parole di M. Benasayag e G. Schmit, illustra come l’etichettamento classifichi la diversità e tutto ciò che non sia socialmente e oggettivamente significativo, inquadrato e compreso, come elementi “di disturbo” del reale²⁰. L’etichetta finge di poter anticipare l’essenza dell’altro ancora prima che avvenga un autentico incontro; egli non è visto nella sua complessità attraverso una prospettiva pluridimensionale, ma appare come un’unità immediatamente visibile e chiara.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 131

¹⁹ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 145

²⁰ Benasayag M. e Schmit G., *L’epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2011, p. 71

“Si è convinti, grazie all’etichetta, di sapere tutto sull’altro, chi è, cosa desidera e come è strutturata la sua vita, perché l’etichetta non si limita a classificare, ma stabilisce un senso, una sorta di ordine nella vita di chi la porta”²¹.

Boella, in *Sentire l’altro, conoscere e praticare l’empatia*, mette in luce in maniera semplice e chiara questo aspetto dell’empatia, che si ricollega allo stile umile e rispettoso di chi dona la propria presenza all’altro, della non-presunzione di sapere tutto dell’altro, compreso ciò che non viene comunicato e resta indiviso: «Io “so” del dolore, della gioia, delle ansie dell’altro, dell’altra e ciò non significa l’acquisizione di chissà quale sapere sulle sue condizioni, il suo stato d’animo, la sua storia, bensì che riconosco e accolgo nella sua interezza la persona dell’altro, dell’altra. Questa è l’empatia»²².

Attraverso l’empatia l’educatore, sperando di riuscire a cogliere un riconoscimento emotivo in ciò che l’altra persona sta comunicando, deve avere uno sguardo autocritico affinché la comprensione non sia “falsata” da una propria rappresentazione ma sia autentica, focalizzata solo su ciò che l’altro sta davvero dicendo²³.

Questo aspetto è condiviso anche da M. A. Galanti, per la quale la disponibilità empatica implica la capacità e volontà di rinunciare ad una lettura delle situazioni secondo modalità egocentriche e abbandonare le difese personali formate da razionalizzazioni, stereotipi, pregiudizi e forme cristallizzate di interpretazione del mondo²⁴.

L’empatia in sintesi, “non si ricollega né alla classe, né al ceto sociale di appartenenza”²⁵ e ci permette di superare le categorizzazioni e le determinazioni sociali con cui solitamente interpretiamo le relazioni interumane: “Dopo tutto, in alcune occasioni particolari, persone da noi pregiudizialmente connotate in un certo modo, molto spesso in senso negativo, sono capaci di testimoniare autentici miracoli di empatia, destando sorpresa, stupore ma anche ammirazione.”²⁶

²¹ Ivi, p. 75

²² Boella, *Sentire l’altro, conoscere e praticare l’empatia*, p. 25

²³ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 146

²⁴ Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 125

²⁵ Ferrarotti F., *L’empatia creatrice. Potere, autorità e formazione umana*, Roma, Armando, 2011, p. 51

²⁶ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 146. Ciò di cui parla Balduzzi nella sua analisi, ossia questo “miracolo di empatia” ho potuto sperimentarlo in prima persona durante la mia esperienza di tirocinio in un Centro Diurno (struttura semi-residenziale finalizzata all’inserimento sociale e lavorativo) e in due gruppi appartamento con utenti seguite dal Dipartimento di Salute Mentale di Verona, ambito a me sconosciuto e che ho avuto occasione di approfondire.

Questa potenzialità dell'empatia di andare oltre l'etichetta, è particolarmente significativa nell'area della salute mentale, in quanto i pregiudizi sulla persona con disagio mentale risultano faticosamente sradicabili dal senso comune, come testimonia il progetto "Insieme contro lo stigma", che nonostante sia del 2004, illustra un problema che può dirsi, almeno in parte, ancora attuale. Il progetto era infatti sorto con l'intento di superare i più comuni pregiudizi sulla persona con malattia mentale (quelli della pericolosità e incurabilità) diffusi tra la cittadinanza romana e tra gli stessi familiari di persone con sofferenza psichica. Tutto questo comporta degli effetti negativi per il soggetto da un punto di vista personale e sociale:

«Questa situazione è tanto più grave in quanto rappresenta un ulteriore fattore di rassegnazione e, in qualche caso, di espulsione del problema, di perdita di opportunità di cura e, quindi, di abbandono, delle persone con sofferenza mentale: ma essa è anche alla base di quel "pensiero discriminante" che altera profondamente il nostro rapporto con quelle persone e, di fatto, le isola sempre di più in un loro mondo che va perdendo, via via, i rapporti con la realtà: una invisibile barriera di distacco affettivo e di diffidenza, meno riconoscibile, ma forse altrettanto nociva rispetto alle mura di un manicomio»²⁷.

In questo contesto, in cui le proprie rappresentazioni e le categorizzazioni sociali possono ostacolare l'incontro con l'altro per come egli è, l'educatore deve perciò saper padroneggiare la capacità empatica ed avere uno sguardo autocritico sul proprio sentire e il proprio pensare, per verificare che l'azione educativa ambisca realmente a facilitare il poter essere dell'altro senza sostituirlo e sia volta alla massimale realizzazione del suo progetto storico.²⁸

3.3 Traduzione di logica in salute mentale

Prima di approfondire il tema della logica nell'ambito della salute mentale, è bene aver chiaro com'è strutturata l'organizzazione interna di quest'area in Italia. Molto brevemente, la rete dei servizi per la salute mentale è costituita da più Dipartimenti di Salute Mentale. Ciascuno di essi comprende strutture e servizi che hanno il compito di farsi carico della domanda legata alla cura, all'assistenza e alla tutela della salute mentale

²⁷ Digilio G. (a cura di), *Pratiche e politiche per la salute mentale. "Insieme contro lo stigma": esperienze e progetti a Roma*, Roma, Armando, 2005, pp. 13-14

²⁸ "Soltanto l'incontro e la conoscenza di persona del *matto* per quello che realmente è, e non per quello che noi temiamo che possa essere o diventare, può modificare l'immagine (il doppio) costruita in tanti secoli dalle credenze popolari, dalle religioni, dalla scienza" (ivi, p. 29)

all'interno del territorio definito dall'Azienda sanitaria locale (ASL)²⁹. Nello specifico, i servizi del DSM³⁰ sono: servizi per l'assistenza diurna (Centri di Salute Mentale), i servizi semiresidenziali (Centri Diurni), le strutture residenziali (distinte in residenze terapeutico-riabilitative e socio-riabilitative) e i servizi ospedalieri (Servizi Psichiatrici di Diagnosi e Cura e i Day Hospital). L'offerta assistenziale è completata poi dalle Cliniche universitarie e dalle case di cura private.

Per quanto riguarda la figura dell'educatore, invece, possiamo distinguere nel lavoro educativo di primo livello in salute mentale, in Italia, professionisti con un percorso formativo differente, costituito dal Corso di Laurea L/19 (Educatori Professionali Socio-Pedagogici) o dal Corso di Laurea L/SNT2 (Educatori Professionali Sociosanitari).³¹

Per avere più chiara l'equipe multidisciplinare in cui può essere inserito l'educatore professionale nell'area della salute mentale, possiamo fare riferimento all'analisi, riferita ai contesti sociosanitari, offerta da Franchini nel 2001 e riportata da Gambacorti-Passerini in *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*:

“Oltre ai professionisti del mondo sanitario (infermieri, medici psichiatri, fisioterapisti) e psicologico, sono oggi presenti nei servizi dell'area della salute mentale diverse figure professionali, provenienti da percorsi formativi sia dell'ambito sanitario, sia da quello sociale e umanistico:

- L'operatore sociosanitario (OSS) [...];
- L'assistente sociale [...];
- L'educatore professionale: formato dal Corso di Laurea della Scuola (ex Facoltà) di Medicina e Chirurgia (L/SNT2), è la professione specificamente rivolta al progetto educativo/riabilitativo per ogni soggetto, all'interno di aree sanitarie, quale quella della salute mentale; gli educatori formati dal Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione (L-19) possono operare in tale area per conto di Cooperative Sociali e attraverso specifici progetti rivolti ad azioni educative (Perillo 2012, pp. 23-24);
- Il pedagogista: formato dai Corsi di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e affini, dovrebbe coordinare e gestire la progettualità educativa messa in atto dagli educatori;
- Il Terapista occupazionale [...];

²⁹ Dal sito del Ministero della Salute. Una spiegazione più approfondita di ciascun servizio si può trovare anche in Gambacorti-Passerini M. B., *Pedagogia e medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 119-122

³⁰ DSM sta per “Dipartimento di Salute Mentale”.

³¹ Per un maggiore approfondimento consultare Palmieri C. e Gambacorti-Passerini M. B., *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*, Milano, Guerini scientifica, 2019, pp. 128-131. A p. 68 del testo si spiega, inoltre, come la Legge 205 del 2017 preveda la possibilità lavorativa in ambito sociosanitario anche per gli Educatori Professionali Socio-Pedagogici ma limitatamente alle attività educative (Iori 2017, p. 27).

o Il tecnico della riabilitazione psichiatrica e psicosociale [...].”³²

Abbiamo analizzato il contesto, a livello territoriale e professionale, nel quale opera la figura dell’educatore, possiamo ora passare ad osservare dove è presente lo strumento della logica nel lavoro educativo in salute mentale.

Come abbiamo potuto constatare nel capitolo 1, non esiste un significato univoco della logica nella prassi educativa, per cui per la seguente analisi faremo partire dall’accezione di Agostinetto (esposta in *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*³³), in quanto a parer mio, rispetto alle altre, traduce in maniera più concreta l’idea di padronanza della logica come strumento\capacità di cui necessita l’educatore nel suo pensare e nel suo agire.

Ricordiamo brevemente le caratteristiche di un “modello di logica” pedagogico, secondo questa prospettiva che si rifà al pensiero di Dalle Fratte³⁴. Esso codifica rigorosamente la logica dell’educatore secondo la quale fondare, progettare e attuare l’azione educativa; indica i criteri e i vincoli per i quali le intenzioni dell’educatore, nel concreto di una data situazione educativa (nel nostro caso i servizi di salute mentale), possono al meglio realizzarsi; è la “struttura” necessaria a rendere pedagogico il pensare e il fare dell’educatore³⁵; è funzionale a tutelare lo specifico della razionalità pedagogica; è un “meccanismo di mediazione” tra l’intenzione pedagogica come teoria e il progetto; i criteri che lo costituiscono non hanno una forma contenutistica ma devono essere di natura logica, “sì che quest’ultima costituisca l’orientamento necessario che prenderà (anche contenutisticamente) il progetto”³⁶; è un “dispositivo scientifico di elaborazione di progetti e di produzione di azioni”³⁷; identifica un rigore per agire in merito all’azione

³² Palmieri C. e Gambacorti-Passerini M. B., *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*, Milano, Guerini scientifica, 2019, pp. 71-72

³³ L’idea di logica, come risultato di un modello di logica, è presente anche nel testo Xodo C., Porcarelli A. (a cura di), *L’educatore: il differenziale di una professione pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, 2017, pp. 93-112

³⁴ Dalle Fratte formula il suo modello di logica, che è il Modello in Pedagogia.

³⁵ Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 16

³⁶ Ivi, p. 29

³⁷ Dalle Fratte G., cit. in Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 30

educativa, ossia consiste in “procedure di progettazione, attuazione e verifica [...] in riferimento ai valori, ai fini, alle finalità e agli obiettivi stabiliti”³⁸.

Un esempio di logica codificata da un modello, che si può definire pedagogico, è quella derivante dai contenuti del *VADO. Valutazione di abilità, definizione di obiettivi. Manuale per la riabilitazione in psichiatria* (Morosini P. [et al.] , 1998). Il testo, infatti, è presentato non come semplice raccolta di strumenti ma come “un *modello*”³⁹ di intervento che guida il lavoro degli operatori nel campo della riabilitazione psichiatrica e psicosociale, stabilendo un protocollo nell’approccio di pianificazione e valutazione degli esiti”⁴⁰. Risponde dunque, anch’esso come il MIP, al requisito del rigore, di cui abbiamo precedentemente parlato. Anche questo modello, quindi, ha lo scopo di rendere competente l’agire e il pensare dell’educatore professionale, nello specifico di quest’area d’intervento.

Descriveremo ora sinteticamente cosa comprende questo VADO, focalizzandoci sugli aspetti riguardanti la progettazione⁴¹.

Il VADO permette: di condurre una valutazione della disabilità sociale⁴² attraverso un’intervista semistrutturata, condotta con l’utente ma anche con il familiare o con l’operatore chiave; di individuare le principali aree di disabilità e, con una precisa attenzione operativa, di “segnalare su quali aree il servizio decide di intervenire prioritariamente”⁴³, con la partecipazione del paziente, attraverso un progetto individualizzato sviluppato in base ai suoi obiettivi di vita⁴⁴. Include un modulo per rilevare i segni precoci di crisi, «che permette al paziente e ai familiari di identificare i

³⁸ Dalle Fratte G. (a cura di), *Manifesto pedagogico. Realizzazione della persona e formazione professionale*, Trento, Fondazione Monsignor Dalponte, 2010, p. 8

³⁹ Il corsivo non è presente nel testo originale.

⁴⁰ Prefazione di VADO di Massimo Casacchia.

⁴¹ Per una maggiore approfondimento, consultare Morosini P. [et al.] , *VADO. Valutazione di abilità, definizione di obiettivi. Manuale per la riabilitazione in psichiatria*, Trento, Erickson, 1998.

⁴² “Per disabilità psichiatrica si intende l’incapacità di espletare ruoli sociali richiesti dal contesto ed adeguati all’età del soggetto. [...] È importante sottolineare comunque che gli esiti disabilitanti di un disturbo mentale sono estremamente variabili: in alcuni casi (in certe fobie o depressioni lievi) la capacità di svolgere le attività quotidiane è pressoché trascurabile; in altri casi (si pensi alla schizofrenia, al disturbo bipolare, alle depressioni gravi, all’anoressia, ad alcune gravi forme di disturbi d’ansia o di somatizzazione), l’impatto sul funzionamento è molto profondo, dal momento che possono diventare disfunzionali molteplici aree della vita e l’individuo può essere seriamente compromesso nella sua realizzazione in campo familiare, lavorativo, affettivo e sociale.” (Carozza P., *Dalla centralità dei servizi alla centralità della persona. L’esperienza di cambiamento di un Dipartimento di Salute Mentale*, Milano, Angeli, 2014, pp. 31-32)

⁴³ Sostanzialmente quali disposizioni adottare come finalità, usando il linguaggio del MIP.

⁴⁴ C’è l’attenzione primaria alla realizzazione del progetto storico della persona.

primi sintomi aspecifici che vengono riconosciuti come “la firma di ricaduta” del paziente, e di stabilire che cosa fare quando questi segni si presentano, prima che si manifesti l’episodio conclamato di malattia»⁴⁵. Guida all’insegnamento di abilità complesse attraverso la loro scomposizione in abilità elementari e impone, in ogni passaggio, di tenere a mente che il fine ultimo della riabilitazione è l’applicazione delle abilità apprese non nell’ambiente di una struttura riabilitativa ma nell’ambiente reale di vita definito dall’utente.

Nel testo si precisa come non tutti gli strumenti descritti devono essere usati necessariamente, in quanto ogni servizio ha le sue peculiarità, ma nella prefazione M. Casacchia suggerisce agli operatori dei servizi di salute mentale di avvalersi dello schema procedurale che viene proposto ⁴⁶.

Il principale contributo del VADO è costituito dalle linee guida (logiche) su come formulare un progetto scritto individualizzato, che includa gli obiettivi da raggiungere e le modalità e i tempi di verifica.

Per mettere in atto un programma riabilitativo/educativo, una volta individuate le aree con problemi, l’operatore, preferibilmente con gli altri componenti dell’equipe riabilitativa, seleziona (grazie anche ad alcuni criteri presenti nel testo) l’area o le aree in cui intervenire prioritariamente. Ciascuna area si traduce in un obiettivo generale, al quale corrispondono uno o più obiettivi specifici, “cioè obiettivi espressi in modo operativo [...] *realisticamente raggiungibili in alcuni mesi*. Si possono definire più obiettivi specifici, su cui lavorare in parallelo, ma è meglio limitarsi a due o tre.”⁴⁷ È molto importante la raggiungibilità degli obiettivi, in quanto si deve evitare di mettere l’utente in una situazione in cui il fallimento è probabile. Inoltre l’attività riabilitativa dev’essere proiettata nel futuro: gli obiettivi specifici devono portare gradualmente la persona

⁴⁵ Dalla prefazione (a cura di Casacchia M.) di Morosini P. [et al.] ,*VADO. Valutazione di abilità, definizione di obiettivi. Manuale per la riabilitazione in psichiatria*, Trento, Erickson, 1998

⁴⁶ Oltre ai criteri logico-procedurali, per gli strumenti ed esempi proposti, possiamo affermare che i criteri del VADO sono in parte anche contenutistici (riguardano concretamente l’oggetto che si vuole indagare), giustificati dalla specificità dell’ambito della riabilitazione psichiatrica. Questi “criteri contenutistici”/strumenti, tuttavia, come si ricorda anche nel testo, non sono universalmente validi ma devono essere confrontati con il servizio, il contesto preciso, il progetto individualizzato e l’unicità della persona. Il ruolo dell’educatore infatti non consiste nell’ applicare tecniche in maniera meccanicistica ma usarle con cautela per massimizzare il raggiungimento degli obiettivi del progetto educativo (è ciò che afferma anche la logica FOA del MIP).

⁴⁷ Morosini P. [et al.] ,*VADO. Valutazione di abilità, definizione di obiettivi. Manuale per la riabilitazione in psichiatria*, Trento, Erickson, 1998, p. 29

all'obiettivo ultimo della riabilitazione (“Obiettivo Globale”), ossia “riuscire a vivere nell'ambiente di sua scelta, facendo un lavoro e/o un'attività di sua scelta”⁴⁸. Questo obiettivo globale non dev'essere definitivo per tutta la vita dell'utente, ma si tratta di portare il paziente a decidere dove vorrebbe vivere e cosa vorrebbe fare di lì a due/tre anni. È un obiettivo importante, che può essere definito in tempi lunghi o può essere modificato, man mano che l'utente acquista fiducia in se stesso e una maggiore conoscenza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. È l'utente il protagonista di questa decisione ed è aiutato dall'operatore nel raggiungere la migliore mediazione possibile tra i propri desideri e i vincoli imposti dalle circostanze e dalle menomazioni presenti.

Per il conseguimento degli obiettivi l'operatore deve fare attenzione a non essere troppo esigente e/o impaziente, poiché molte persone che richiedono interventi riabilitativi hanno difficoltà a concentrarsi e ad assimilare nuove nozioni, inoltre i progressi variano enormemente da soggetto a soggetto⁴⁹.

Oltre a questi obiettivi riabilitativi individuali diretti, il servizio può porsi degli obiettivi strumentali, che hanno lo scopo di accrescere le risorse esterne di cui il paziente potrà disporre per raggiungere i suoi obiettivi specifici⁵⁰. Questo tipo di obiettivi possono riguardare l'abitazione, la zona di residenza, la sicurezza e il lavoro (ad esempio contattare una cooperativa sociale o imprenditori disponibili).

Sempre all'interno della stesura del progetto individualizzato, è prevista la negoziazione degli obiettivi con il paziente. Questo perché “il successo dell'intervento è molto più probabile se la persona ha l'impressione di avere un ruolo importante nella definizione dell'obiettivo, può vedere i benefici personali che potrebbe trarre dal raggiungimento dell'obiettivo e quindi lo sente come suo”⁵¹. Spesso però, poiché non è fattibile concordare un obiettivo con il paziente all'inizio del percorso riabilitativo, gli obiettivi specifici possono essere concordati con un familiare o con un operatore che si assuma il ruolo di “tutore riabilitativo” per la persona. In questo caso, si cercherà

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Piuttosto che un'esperienza di fallimenti ricorrenti, è meglio prefissare obiettivi anche minimi, per i quali un'esperienza di successo è molto probabile. (Ivi, p. 31)

⁵⁰ Ivi, p. 30

⁵¹ Ivi, p. 31

comunque di ottenere la condivisione degli obiettivi da parte dell'utente il prima possibile.

Nella definizione degli obiettivi, infine, va tenuto presente anche il punto di vista dei familiari o delle altre persone con cui l'utente convive (anche operatori, se lui/lei vive in una casa-famiglia o in una struttura residenziale a lungo termine).

Per portare il paziente alla negoziazione e attuazione degli obiettivi specifici, VADO prevede sette tappe e fornisce anche delle domande-guida che l'operatore all'inizio di questo percorso dovrebbe porsi.

Molto sinteticamente le tappe sono: aiutare la persona a rendersi conto dell'esistenza di un problema; motivarla al cambiamento (discutendo insieme dei vantaggi e degli svantaggi legati alla riduzione o soluzione del problema, far sì che esprima le sue paure/speranze e i suoi pensieri per poter correggere errori di giudizio e rassicurare...); arrivare ad un accordo su un obiettivo specifico realistico e definirlo in termini operativi; scomporre l'obiettivo specifico nei compiti/abilità necessari per il suo raggiungimento; identificare le risorse indispensabili; stabilire i possibili "festeggiamenti" per il compimento dell'obiettivo; fare in modo che il paziente si eserciti nell'uso delle abilità necessarie fino ad un livello di esecuzione adeguato (prove prima in una situazione protetta, poi ripetutamente sul campo). Dal momento che non possiamo affrontare integralmente, in questa trattazione, tutti gli aspetti illustrati in VADO, elencheremo semplicemente alcuni argomenti presentati: difficoltà che si possono incontrare nel definire gli obiettivi, cosa fare in caso di insuccesso, caratteristiche generali di un processo di riabilitazione efficace, descrizione della scheda di *Pianificazione di Obiettivo specifico*, caratteristiche di un'abilità, descrizione del modulo di *Andamento di Obiettivo specifico*, moduli di Osservazione iniziale e di Osservazione/insegnamento e altri strumenti. Per quanto riguarda la valutazione, invece, nel testo essa viene distinta in valutazione di processo e valutazione di esito.

Rimane infine da precisare, come il MIP possa essere utilizzato in qualsiasi contesto educativo, quindi anche per la stesura di progetto riabilitativo/educativo nell'ambito della salute mentale, tenendo conto, in particolar modo, della mission del servizio, che risulterà molto diversa da quella di una comunità per minori, e dello stato psichico degli utenti. Le condizioni pedagogiche (fini istituzionali e un certo stato dell'educando) sono quindi molto differenti da quelle di un contesto educativo "più tradizionale", in cui la figura

dell'educatore professionale socio-pedagogico è più diffusa, l'equipe è multidisciplinare e la pedagogia si integra con la medicina, tuttavia, nonostante queste peculiarità, i parametri logici e prassici del MIP risultano traducibili anche in un contesto educativo così particolare, dove sarà sempre l'unicità del soggetto e la sua realizzazione ad essere messi in primo piano.

CONCLUSIONI

Come abbiamo potuto analizzare, non vi è un solo significato di logica, così come le definizioni di empatia indagate non coincidono del tutto e la loro traduzione nel piano educativo può avere sottili differenze. Tuttavia, lo scopo della trattazione non era trovare una combinazione univoca di logica ed empatia, universalmente valida nella prassi educativa, ma indagare il significato di questi due aspetti fondamentali e successivamente illustrare come si intersecano tra loro.

Abbiamo potuto constatare l'importanza della logica in pedagogia e seppur molte fonti non parlino esplicitamente di empatia, possiamo rilevare alcune connessioni.

Per quanto concerne il “modello di logica” di Agostinetto, non si parla di possesso della logica come capacità dell'educatore indipendente dalla soggettività dell'educando: anche in questo testo viene valorizzato il rispetto della libertà e dell'unicità della persona, definendo l'educazione come “il processo volto alla massimale realizzazione della persona, delle sue potenzialità (disposizioni), del suo progetto storico”¹. In questo percorso trova posto anche l'empatia e l'aspetto umano e concreto della relazione: “Condividiamo il ruolo che in ogni percorso educativo devono trovare l'ascolto (anche empatico), la bellezza dell'incontro e la fatica dell'incontro (Buber 1993, Milani e Ius 2010)”². L'aspetto della logica e del metodo in educazione sono imprescindibili, in quanto costituiscono “un certo modo di agire” l'intenzione dell'azione educativa e costituiscono il rigore che è implicato nel carattere scientifico della pedagogia³. Inoltre, come abbiamo già analizzato, la logica è essenziale per educare con competenza, poiché quest'ultima non può corrispondere a sole abilità, capacità o conoscenze, che non sono aprioristicamente codificabili⁴. È chiamata però in causa anche l'empatia, per non pensare ad un progetto storico estraneo ai reali bisogni\desideri\capacità dell'educand, per non assumere il “ruolo del salvatore”.

Anche Mario Gennari, in un momento della sua riflessione, si sofferma sulla natura umana dell'interlocutore, quindi in un certo senso non esclude la sfera relazionale ed emotiva propria dell'empatia: “Senza però trascurare che il pensiero e il discorso, la

¹ Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, p. 22. Viene sintetizzata la definizione che Dalle Fratte G. dà di educazione anche nelle pp. 36-37.

² Ivi, p. 22

³ Ivi, p. 25

⁴ Ivi, p. 31

logica e il linguaggio, la ricerca e il ricercatore, la pedà e il pedagogo hanno sempre a che fare con la vita di qualcuno, un essere umano, parte costitutiva dell'umanità e con umanità va trattato, anche da parte di una scienza". L'empatia, invece, è

“il prerequisito indispensabile dell'apertura intenzionale all'alterità, il principio guida che anima la cura e la progettualità educativa corrispondente, il legame che si offre per l'incontro intersoggettivo. Esprime per il soggetto una possibilità esistenziale autentica, che in seguito potrà essere sviluppata in mille forme possibili d'azione pratico-progettuale. In interventi che sono resi tali proprio perché fondati su un processo empatico, il quale ha consentito il sorgere di quell'incontro, di quell'interdipendenza iniziale.”⁵

Senza empatia, dunque, non vi è incontro ma allo stesso tempo “l'ampiezza e la convergenza dei risultati di tante indagini sembrano [...] suggerire che l'empatia [...] può svilupparsi pienamente solo laddove l'educazione svolga un'azione mirata a potenziare le risorse e le predisposizioni individuali”⁶. È necessaria quindi anche una logica d'intervento (codificata da un modello di logica) che faccia sì che il progetto abbia in ogni suo punto, come fine ultimo, la realizzazione del progetto storico della persona.

In *Affetti ed empatia nella relazione educativa* viene illustrata la distinzione tra il sentire e il ragionare. La conoscenza di carattere empatico e quella di carattere razionale (in cui, in maniera semplicistica, possiamo far rientrare la logica), sono infatti riconducibili ad un “camminare differenziato e parallelo”⁷. Sono due dimensioni del conoscere l'altro che vanno fatte dialogare in quelle che l'autore chiama “professioni di aiuto”, ossia quelle che si inseriscono a cavallo tra ambito educativo e ambito sociale e/o sanitario⁸. Proprio sulla capacità di riuscire a far interagire queste due dimensioni dovrebbe misurarsi, secondo M. A. Galanti, la professionalità dell'educatore che si trova affiancato ad educandi in situazione di disagio sociale o di disabilità o di svantaggio.

La conoscenza di tipo empatico permette il dialogo senza parole, unico strumento di interazione nel caso l'educando sia incapace di utilizzare il linguaggio verbale o ne faccia un uso insolito; “incarna”, “rende viva” ogni acquisizione di saperi propria del piano della razionalità, ma il suo valore verrebbe vanificato da “una non trasformazione della dimensione di conoscenza razionale”⁹. La conoscenza per via empatica

⁵ Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e pensiero, 2015, p. 144

⁶ Bonino S. [et al.], *Empatia. I processi di condivisioni delle emozioni*, Firenze, Giunti, 1998, p. 190

⁷ Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 129

⁸ Ivi, p. 115

⁹ Ivi, p. 129

(relativamente ai contenuti propri della sfera del sentimento) dovrebbe perciò essere in grado di arricchire continuamente il bagaglio preesistente di saperi. È un po' quello che si può osservare nella vicenda del ragazzo selvaggio. I suoi progressi sociali-affettivi, oggetto della conoscenza empatica, vengono colti dalla figura educativa rappresentata da Madame Guérin; se la loro importanza (ossia essere lo sfondo integratore necessario per lo sviluppo dell'apprendimento) fosse stata valorizzata più spesso anche da Itard, probabilmente egli avrebbe rivalutato in maniera critica i propri saperi.

A fronte di questa separazione tra il sentire e la razionalità, Vanna Iori ricorda: “La separazione tra mondo affettivo e mondo intellettuale si mostra da tempo infondata sul piano teorico e improduttiva sul piano pratico”¹⁰. Si tratta di una dicotomia oggi in gran parte superata. L'analisi pedagogica contemporanea contrassegna le emozioni di una forte connotazione intellettuale, al punto che si arriva a parlare con Goleman di “intelligenza emotiva” (1995)¹¹.

Balduzzi, infine, precisa come esistano forti resistenze nei confronti dell'utilizzo di questa espressione, citando Gardner: “Le emozioni sono parte integrante di tutta la cognizione [...]. Se chiamiamo emotive solo alcune intelligenze, l'espressione implicherebbe che le altre intelligenze non lo siano, e ciò va contro l'esperienza e i dati empirici”¹². Riprende a sua volta Amelia Broccoli, che afferma:

“Si dà, quindi, un'interconnessione reciproca fra emozioni, ragione e processi decisionali. Non sembra esistere, con buona pace del suo divulgatore Daniel Goleman, un'intelligenza emotiva contrapposta all'intelligenza razionale, ma una circolarità dell'esperienza mentale, che smonta il vecchio mito della purezza della ragione logico-simbolica perennemente in guerra con la potenza travolgente delle passioni”¹³.

Sono entrambi interventi molto significativi per la nostra tesi, in particolare, il concetto di “circolarità dell'esperienza mentale” dà chiaramente l'idea di come non ci siano “muri” tra empatia e logica, ma si tratta di strumenti indispensabili alla prassi educativa e fortemente connessi tra loro. Alessandro Mariani esprime in maniera molto chiara questa

¹⁰ Iori V., cit. in Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e pensiero, 2015, p. 115

¹¹ L'espressione “intelligenza emotiva” è stata in realtà coniata da Peter Salovey e John D. Mayer in *Emotional intelligence*, pubblicato su “*Imagination, Cognition and Personality*” del 1990.

¹² Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Erickson, 2005, pp. 44-45

¹³ Broccoli A., *La comunicazione persuasiva. Retorica, etica, educazione*, Brescia, La Scuola, 2012, p. 22

prospettiva, riassumendola attraverso le espressioni “pensare sensibile” e “sentire pensoso”¹⁴.

¹⁴ Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, pp. 37 e 40

BIBLIOGRAFIA

- Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013
- Balduzzi E., *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015
- Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005
- Benasayag M. e Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2011
- Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Milano, Cortina Raffaello, 2006
- Bonino S. [et al.], *Empatia. I processi di condivisioni delle emozioni*, Firenze, Giunti, 1998
- Broccoli A., *La comunicazione persuasiva. Retorica, etica, educazione*, Brescia, La Scuola, 2012
- Cambi F., *Del dono... in educazione*, "Studi sulla Formazione", 1, 2017, pp. 9-13
- Cambi F., recensione al testo *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia* (Gennari M. e Sola G., 2016), "Studi sulla Formazione", 1, 2017, pp. 308-309
- Carino E. [et al.], *Alla ricerca di una logica pedagogica nelle reti dei servizi alla persona: analisi di una buona prassi nel comune di Casarsa della Delizia*, "Studium Educationis", 2, 2015, pp. 57-69
- Carozza P., *Dalla centralità dei servizi alla centralità della persona. L'esperienza di cambiamento di un Dipartimento di Salute Mentale*, Milano, Angeli, 2014
- Dalle Fratte G. (a cura di), *Manifesto pedagogico. Realizzazione della persona e formazione professionale*, Trento, Fondazione Monsignor Dalponte, 2010
- De Rossi M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Roma, Carocci, 2018
- De Villa M., *L'igienico intervallo tra Io e Tu. Umfassung contro Empatia nel pensiero di Martin Buber*, "atque", 25, 2019, pp. 163-179

- Digilio G. (a cura di), *Pratiche e politiche per la salute mentale. "Insieme contro lo stigma": esperienze e progetti a Roma*, Roma, Armando, 2005
- Fabbri M., *Problemi d'empatia: la pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Pisa, ETS, 2008
- Ferrarotti F., *L'empatia creatrice. Potere, autorità e formazione umana*, Roma, Armando, 2011
- Galanti M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001
- Gambacorti-Passerini M. B., *Pedagogia e medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2016
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Erickson, 2005
- Gennari M. e Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, il Melangolo, 2016
- Ius M., *L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, 2020, pp. 311-330
- Kneller G. F., *Logica e linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1975, (trad. italiana di Ponzanelli N. dell'opera *Logic and language of education*, 1966)
- Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021
- Morosini P. [et al.], *VADO. Valutazione di abilità, definizione di obiettivi. Manuale per la riabilitazione in psichiatria*, Trento, Erickson, 1998.
- Palmieri C. e Gambacorti-Passerini M. B., *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*, Milano, Guerini scientifica, 2019
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, R. Cortina, 2006

Simeone D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Milano, Vita e Pensiero, 2002

Stein E., *Il problema dell'empatia*, Roma, Studium, 1998

Striano M., *La pedagogia nell'Inquiry di J. Dewey*, "Paradigmi. Rivista di critica filosofica", 3, 2010, pp. 117-129

Striano M., *Per una teoria educativa dell'indagine: riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2015

Xodo C., Porcarelli A. (a cura di), *L'educatore: il differenziale di una professione pedagogica*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2017, pp. 93-112

SITOGRAFIA

<https://www.salute.gov.it/portale/saluteMentale/dettaglioContenutiSaluteMentale.jsp?lingua=italiano&id=168&area=salute%20mentale&menu=vuoto>

<http://www.atquerivista.it/wp/25-n-s-2019-il-mito-dellempatia-prospettive-critiche/>

<https://www.treccani.it/vocabolario/logica/>