

## Emozioni e preoccupazione empatica. Una via pedagogica per imparare a prestare attenzione al mondo

### Emotions and Empathic Care. An Educational Method to Learn to Care About the World

Daniela Dato

*Il contributo approfondisce specifici aspetti dell'educazione emotiva nella costruzione di un progetto comunitario improntato alla solidarietà e al dialogo. In particolare propone l'idea di una "pedagogia politica" che si ispiri ai principi della "preoccupazione empatica" come attenzione verso se stessi, gli altri e il mondo. Alla pedagogia spetta il compito di progettare forme integrate di coinvolgimento cognitivo ed affettivo che prendano consapevolezza del potere generativo delle emozioni e che si facciano generative di una idea di scuola democratica dell'individualizzazione e della personalizzazione, del gioco, della cooperazione e della narrazione che possa traghettare il soggetto dal semplice sentimento empatico ad una azione di aiuto concreta.*

*The paper analyzes the role of emotional education in creating a community project that promotes solidarity and dialogue. By this way, it introduces the idea of a "pedagogical policy" inspired to the carefulness towards the self, the other, the world. To get this aim the pedagogy needs to promote the idea of a democratic school devoted to the care both of talents and of needs of the singular pupil. A play-based school where, also thanks to the cooperation and narration, the teachers can lead the learners from the basic "empathic feeling" to a real support.*

**Parole chiave:** emozioni, empatia, democrazia, scuola

**Keywords:** Emotions, Empathy, Democracy, School

*Articolo ricevuto: 11 gennaio 2016*

*Versione finale: 24 febbraio 2016*

#### RI-CORDARE L'INATTUALE PEDAGOGICO

Il tema-problema delle emozioni e della loro formazione porta con sé la promompensa e la straordinarietà dell'*inattuale pedagogico*. Quell'*inattuale* che, secondo Bertin, è caratteristica pedagogica per eccellenza, «altrimenti non sarebbe idea, ma costume, prassi, ideologia [...]. Inattuale nel senso nietzschiano, nel senso che essa non coincide né deve coincidere (pur non necessariamente rifiutandole o svalutandole) con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere»<sup>200</sup>.

Sebbene oggi le istituzioni formative e la società tutta riconoscano un nuovo ruolo alle emozioni e sebbene — come ha scritto Contini — si sia superata «la retorica che privilegiava gli afflatti emotivi di un generico, forse inconcludente, stare

---

<sup>200</sup> G. M. BERTIN, *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia 1977, p. 5.

insieme»<sup>201</sup> e si sia presa consapevolezza dell'importanza di una educazione alle emozioni, tale tema è sempre cogente e desta preoccupazioni pedagogiche che permettono di smascherare «eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità [...], ed eventualmente ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica; in secondo luogo fa valere (al loro interno e contro di esse) istanze alternative, misconosciute, conculate, deformate o mistificate dall'attualità»<sup>202</sup>. È questo un impegno pedagogico che invita a «puntare su modelli educativi positivamente inattuali»<sup>203</sup>, capaci di generare cambiamento e che non si stancano di riproporre l'*inattualità* dell'educazione emotiva rispetto a una recente più diffusa logica formativa spesso schiacciata su una «vulgata tecno-economica»<sup>204</sup>, dai suoi criteri di efficienza, competitività, iperspecializzazione che fanno regredire l'umanesimo, deperire le antiche solidarietà e dimenticare l'arte di vivere.

Ciò a fronte di minacce all'umanità che destabilizzano le biografie emotive e sollevano la necessità di non smettere di interrogarsi sul ruolo delle emozioni nella vita del soggetto e della comunità, entrambi coinvolti dal diffondersi di nuove paure, incertezze, spaesamento e sfiducia verso l'altro e le istituzioni.

È possibile, allora, ripartire proprio da questo stato di sovraeccitazione emotiva intorno a emozioni e sentimenti dal dubbio valore formativo per dar corpo a un progetto pedagogico *positivamente inattuale* che insegni all'umanità a scoprire la propria condizione fragile e dinamicamente instabile, la sua natura plurale che apre al senso della problematicità e della complessità dell'esistere e dell'esperienza educativa sempre «potenzialmente in crisi, e cioè incessantemente protesa a risolvere situazioni complesse, a scegliere tra posizione opposte e a cercarne la conciliazione»<sup>205</sup>.

La scoperta della fragilità dell'essere uomini e donne può insegnare a ripensare la propria identità declinandola con le istanze della solidarietà, della responsabilità, della riflessività; a esercitare un'«etica altruista», un'«etica per gli altri»<sup>206</sup> che aiuti a coltivare una nuova antropologia globale che coniuga l'etica universale con quella individuale e «ritrovare una missione insostituibile, quella della presenza concreta, della relazione da persona a persona»<sup>207</sup>.

Tali presupposti inducono a riaffermare il primato delle emozioni come beni comuni utili a nutrire la democrazia in una società in cui i rischi individualizzati e

---

<sup>201</sup> M. CONTINI, *La sapienza delle emozioni tra riflessività e pratiche formative*, in A. Mannucci, L. Colacchioni (a cura di), *L'avventura formativa fra contemporaneità, mente ed emozioni*, ETS, Pisa 2009, p. 48.

<sup>202</sup> BERTIN, *Op. cit.*, p. 6.

<sup>203</sup> R. FORNACA, *G. M. Bertin e la pedagogia italiana contemporanea*, in AA.VV., *Educazione e Ragione. Scritti in onore di G. M. Bertin*, La Nuova Italia, Firenze 1985, p. 312.

<sup>204</sup> E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano 2015, pp. 64 e 66.

<sup>205</sup> G. M. BERTIN, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1995, p. 91.

<sup>206</sup> MORIN, *Insegnare a vivere* cit., p. 66

<sup>207</sup> *Ibidem*

la dimensione competitiva sono esasperati e prendono il sopravvento rispetto alle dimensioni della solidarietà, della comunità, della *reliance*.

È possibile ipotizzare una via pedagogica che possa *salvare* la società contemporanea dalle derive di un *homo homini lupus* e riaffermare la generatività dell'*homo demens*, dell'*homo empaticus*, dell'*homo emotivus*?

Non si tratta di rinnegare gli enormi progressi che la tecnica, la specializzazione, il logos hanno raggiunto ma di cogliere l'indispensabile apporto che l'eros ha avuto e può avere nella storia dell'umanità. Si tratta, piuttosto, di *ri-cordare* il valore della dimensione emotiva, ovvero, etimologicamente, di *riportarla al cuore*, di non desistere dal far prendere consapevolezza agli uomini e alle donne di oggi di quanto l'incontro tra ragione ed emozione possa rivelarsi sfida di sviluppo ed emancipazione.

#### ALL'EMPATIA SERVE UN PROGETTO

La vera sfida pedagogica non risiede tanto nel riconoscere i vantaggi di una educazione emotiva per il singolo, quanto nel riconoscerne i tratti di un progetto comunitario.

Certo risulta difficile - mentre l'umanità è costantemente minacciata da atti terroristici e molteplici forme di violenza privata - parlare di un progetto comunitario che generi *preoccupazione empatica*. Ma con altrettanta certezza l'ideale pedagogico della relazione io-mondo, della dimensione comunitaria e intersoggettiva dell'essere umano è suffragato anche da studi economici e sociologici che affermano come collaborazione e condivisione possano salvare il mondo, soprattutto nella crisi. La Klein, per esempio, sottolinea come «il modo migliore per risollevarsi dall'impotenza si rivela quello di essere d'aiuto: avere il diritto di far parte di un risanamento collettivo», l'essere insieme consente di «accumulare resistenza: per quando arriverà il prossimo *shock*»<sup>208</sup>. Per altri versi anche Rifkin traccia vie di fuga del contemporaneo capitalismo verso una economia della condivisione empatica.

Dall'economia alla sociologia, all'antropologia fino alla pedagogia, l'idea è quella che la dimensione «sharing is one of the pillars of the OECD Strategy on Development together with Policy Coherence for Development»<sup>209</sup>. La condivisione e la messa in comune costituiscono, dunque, capisaldi di una nuova società del domani che impari a riconoscere altri indicatori e generatori di democrazia oltre al reddito, alla salute e all'equità. Sono, questi, quei *beni relazionali* - ovvero quell'insieme di disposizioni come la comprensione, la compassione, il confron-

---

<sup>208</sup> M. KLEIN, *Shock economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*, Rizzoli, Milano 2007, p. 533.

<sup>209</sup> Cfr. OECD, <http://www.oecd.org/knowledge-sharing-alliance/knowledgesharingallianceobjectives.htm>

to, il dialogo, l'empatia – che possono essere coltivati attraverso la via della condivisione, della simpatia e dell'ascolto.

Numerosi pedagogisti (Bruner, Gardner, Dewey, Bertin ecc.) hanno in più occasioni evidenziato la dimensione intersoggettiva dello sviluppo umano e la necessità di coltivare una pedagogia della reciprocità. Anche Nussbaum<sup>210</sup> ha individuato le ragioni storico-economiche e sociali che fanno delle emozioni asset ineludibili di un pensare-agire eticamente fondato e orientato alla creazione di comunità solidali ed inclusive. L'empatia è, infatti, «parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia»<sup>211</sup> mentre l'emozione, in quanto *giudizio di valore*, guida le scelte, aiuta a meglio comprendere gli stessi problemi di natura morale e accompagna verso il cambiamento e la trasformazione.

Proprio per il ruolo delicato che le emozioni ricoprono, esse non dovrebbero, dunque, rimanere oggetto di una psicologia personale ma divenire oggetto di una *pedagogia politica* e innervare, ispirare ed essere oggetto di promozione e sostegno dei meccanismi fondamentali dell'esperienza politica, ispirare la rappresentazione stessa della politica e del politico. In tal senso è auspicabile ripensare il politico non come mera astrazione intellettualistica o come spazio utilitaristico dello stare-insieme-per-calcolo ma come spazio e tempo di convivialità, di cooperazione, di convivenza reale e desiderata.

Il pensare e l'agire morale non sono solo frutto di «un sistema di principi che può essere colto dal freddo intelletto»<sup>212</sup> ma anche della «consapevolezza del valore e dell'importanza» delle emozioni come «reazioni intelligenti che si accordano sia agli avvenimenti del mondo, sia ai valori e alle finalità importanti della persona»<sup>213</sup>.

In particolare, poi, l'empatia si caratterizza come competenza emotiva sociale che deve essere maggiormente promossa ed esercitata e che ci consente, mentre impariamo a prestare attenzione all'altro, di prendere consapevolezza di noi stessi e a gestire la nostra aggressività.

Ciò nella convinzione che essa non sia «abbandono [...] né generica benevolenza. È l'accettazione dell'altro in vista di uno scopo, al di là dei singoli, di un autentico *telò*»<sup>214</sup>.

Gli studi socio-psico-pedagogici fino a quelli delle neuroscienze ci aiutano a costruire una idea e un significato di empatia come pontetra intra e inter, tra natura e cultura, tra il viaggio filogenetico e quello ontogenetico dell'uomo e della

---

<sup>210</sup> Cfr. M. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004; Id., *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*, Carocci, Roma 2005; Id., *Cultivare l'umanità*, Carocci, Roma 2006; Id., *Le emozioni politiche*, Il Mulino, Bologna 2014.

<sup>211</sup> M. NUSSBAUM, *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 111.

<sup>212</sup> M. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni* cit., p. 17.

<sup>213</sup> M. NUSSBAUM, *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge* cit., p. 56.

<sup>214</sup> F. FERRAROTTI, *L'empatia creatrice*, Armando, Roma 2011, p. 8.

donna, tra il mosaico genetico e dimensione culturale e sociale del suo essere soggetto in divenire.

Anche Rifkin nel suo *La civiltà dell'empatia*<sup>215</sup> ravvisa che la condivisione e l'interconnessione salveranno il mondo e ci ricorda che l'uomo non è nato per lottare contro l'altro uomo, come siamo abituati a pensare, ma che, al contrario, egli è disponibile all'incontro, alla collaborazione. È l'empatia, spiega, la chiave di volta per la salvezza, essa è alla base dello sviluppo di una «politica della biosfera» che «si fonda sull'idea che la terra è come un organismo vivente, fatto di relazioni interdipendenti, e che ciascuno di noi può sopravvivere solo mettendosi al servizio della più vasta comunità di cui fa parte»<sup>216</sup>.

Essa non è solo una competenza privata ma anche e soprattutto un sentimento pubblico che può svolgere un ruolo politico e sociale nelle società globalizzate e che è origine e conseguenza delle relazioni che il soggetto instaura con il mondo, con la società di appartenenza, con le istituzioni.

Tutte considerazioni, queste, che inducono a pensare ad una pedagogia politica che faccia propria una educazione emotiva che resista ai rischi di disumanizzazione della società industriale, alle sue forme di omologazione, dipendenza, isolamento, stereotipia, mancanza di senso e che faccia propria la consapevolezza che «la condivisione richiede progetti politici e sociali [ma soprattutto formativi], una capacità di fare società che forse abbiamo smarrito»<sup>217</sup>.

All'empatia serve un progetto. E ciò implica un impegno formativo orientato a promuovere una *apprehension of a humanity* che costringe il soggetto a riconoscere e a mettere in discussione le sue credenze in quanto tali e ad aprirsi all'altro.

Lo costringe a rispondere ad una domanda: «ma gli altri cosa sono? Sono solo un'assenza? O degli intrusi? O una presenza scomoda? O addirittura un inferno (come riteneva Sartre)? O possono, invece, essere il tramite verso il tepore di una condizione condivisa, il legame familiare, la lealtà della militanza politica, la coesione della fraternità comunitaria?»<sup>218</sup>.

## RIVOLGERE L'ATTENZIONE

Evidentemente non è solo una questione di emozioni tout court.

Se l'empatia è un sentire *dal di dentro*, essa è pure dialogo, è capacità di prestare attenzione all'altro.

Ma «il dialogo non ha nulla di dolciastro né di improvvisa approssimazione [...]. Il dialogo è un duello, un corpo a corpo. Ego e alter sono presenti, si guar-

---

<sup>215</sup> J. RIFKIN, *La civiltà dell'empatia*, Mondadori, Milano 2013.

<sup>216</sup> *Ivi*, p. 569.

<sup>217</sup> A. FAVOLE, *All'empatia serve un progetto*, in "La Lettura", 6 gennaio 2016, p. 9.

<sup>218</sup> FERRAROTTI, *L'empatia creatrice* cit. p. 49.

dano negli occhi. [...] il dià-logos è un "passarsi attraverso", alla lettera un "trascorrersi"»<sup>219</sup>.

Anche per la sua natura dialogica, allora, l'empatia è al contempo atto cognitivo ed emotivo che può rivelarsi determinante per orientare il soggetto «in un mondo di distrazione crescente e di relazioni personali sempre più in pericolo, in cui le connessioni tra le persone, gli oggetti e il pianeta sono più importanti che mai»<sup>220</sup>. Per far questo il soggetto ha bisogno di esercitare una «triplice attenzione»<sup>221</sup>: verso se stesso, verso gli altri e verso il mondo esterno. Del resto sappiamo come «le emozioni siano incardinate in ciò che in psicologia è definito comunemente arousal (uno stato di attivazione dell'attenzione) e proseguono con la fase di appraisal, ovvero il meccanismo di informazione valutativa che partendo dai nostri stati somatici tocca poi anche i centri corticali superiori, in un circolo tra via alta e via bassa»<sup>222</sup>.

Tre sono, allora, gli insiemi di abilità che possono costituire variabili importanti per un apprendimento sociale emotivamente attento, consapevole ed efficace:

- il concentrarsi su se stessi
- il sintonizzarsi sugli altri
- il comprendere il mondo nel suo insieme

Nel primo caso si tratta di sviluppare autoconsapevolezza: quella forma di attenzione verso il nostro mondo interiore che ci consente di rimanere concentrati su noi stessi.

La tenacia è un esempio illuminante di come l'attenzione che noi esercitiamo su noi stessi può consentirci di operare un controllo non solo emotivo ma anche cognitivo. L'autoconsapevolezza e l'autoregolamentazione consentono al soggetto di divenire padrone di sé, di sviluppare resilienza e di imparare a rimandare la gratificazione e gestire i fallimenti e perseverare negli obiettivi.

Ma questa non basta. Il secondo passo riguarda la capacità del soggetto di concentrarsi sugli altri. Ovvero di esercitare l'empatia che, con Goleman, potremmo definire come *capacità di prestare attenzione agli altri* ed è al contempo la capacità di rimanere concentrati su se stessi e su quello che stiamo facendo. Lì dove, precisa Goleman, esistono tre tipi distinti di empatia: quella cognitiva, quella emotiva e la preoccupazione empatica.

Quest'ultima è quella che «conduce naturalmente all'azione empatica»<sup>223</sup> che partendo dalla comprensione delle emozioni dell'altro, consente di capire come

---

<sup>219</sup> FERRAROTTI, *Op.cit.*, p. 11.

<sup>220</sup> D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli Etas, Milano 2016, p. 5.

<sup>221</sup> *Ibidem*

<sup>222</sup> G. DAMICO, *Le emozioni sono intelligenti*, Feltrinelli, Milano 2016, p. 117.

<sup>223</sup> GOLEMAN, SENGE, *Op. cit.*

aiutarlo concretamente. Dunque, non solo capire e sentire con l'altro ma agire in suo aiuto.

È l'empatia a guidare le nostre forme di comprensione del mondo, la nostra memoria, l'apprendimento, la percezione e la lettura delle nostre e altrui emozioni consentendo di connettere l'apprendimento cognitivo con l'apprendimento sociale e sistemico<sup>224</sup>.

Si tratterebbe, in altre parole, di imparare a orientare e gestire la propria attenzione. Perché sarebbe proprio tale capacità poi a permettere al soggetto di sviluppare una intelligenza emotiva e sociale. A tal proposito una variabile importante per lo sviluppo di competenze emotive è proprio il *tempo* che permette al soggetto di passare dalla più semplice e impulsiva emozione, alla condizione emozionale per arrivare al temperamento, ad una attitudine emozionale<sup>225</sup>.

In tal senso l'emozione in quanto «puntatore direzionale»<sup>226</sup> varia la sua efficacia al variare della sua durata nel tempo.

La differenza tra una condizione emozionale e un vero e proprio temperamento sta soprattutto sulla scala della durata: la prima ha una vita temporanea – legata a un particolare momento e a particolari contingenze – che seppur relativamente protratta ha un inizio e una fine; è cioè dinamica, soggetta a trascolorare in qualcos'altro non appena alcune condizioni siano soddisfatte. Del carattere molteplice dell'emozione. Il secondo no. Il secondo diventa il nostro abito fisso; è la monocromia del nostro mondo emozionale, un paesaggio che da contingente diventa definitivo e guida perennemente il modo in cui filtrate i dati del mondo e li mettete insieme. Esso, come il primo, guida e condiziona cioè il modo in cui percepiamo e pensiamo, ma lo fa, rispetto al primo, con una potenza centuplicata in virtù della mancanza di antagonisti emozionali, di un nucleo fisso che non muta, che non si alterna, che non varia, che cresce su se stesso fino a diventare un tiranno attrattore<sup>227</sup>.

Gli studi di neuroanatomia hanno anche evidenziato il legame stretto tra processi attentivi ed emotivi che sono perfettamente interconnessi e integrati nei meccanismi dei circuiti cerebrali. Ecco perché una corretta gestione dell'attenzione può avere significative ripercussioni su una gestione efficace delle emozioni e il contrario.

Delle tre tipologie di attenzione prima richiamate, un ruolo determinante gioca la capacità di comprendere il mondo nel suo insieme. È da questa variabile che dipende quella che Senge definisce l'«implementazione efficace» di una educazione sociale ed emotiva. Essa è «inevitabilmente – spiega Senge – un problema di sistemi»<sup>228</sup>.

---

<sup>224</sup> Ibidem

<sup>225</sup> DAMICO, *Op. cit.*, p. 102.

<sup>226</sup> GOLEMAN, SENGE, *Op. cit.*

<sup>227</sup> Ivi, pp. 102-103.

<sup>228</sup> GOLEMAN, SENGE, *Op. cit.*, p. 46.

Un problema, diremmo, di promozione di una intelligenza ecologica ed ecosistemica che connette il soggetto con la natura, con l'intero mondo vivente; che chiede di «mantenere l'apertura sull'altro, di salvaguardare il senso di identità comune, di rinsaldare e rinvigorire la comprensione dell'altro»<sup>229</sup>.

## A SCUOLA DI FUTURO

Goleman e Senge<sup>230</sup>, nel delineare i capisaldi di un «manifesto per una nuova educazione», invitano a «riavviare un'educazione alla vita» che sappia coltivare le risorse personali ed emotive dei soggetti, ri-progettare intenzionalmente interventi di alfabetizzazione emotiva che si fondino sulla combinazione di mente e cuore.

Ci offrono linee guida per una scuola che vada *a scuola di futuro* e che impari a introdurre e integrare apprendimento sociale, emotivo e pensiero sistemico.

L'intento è giungere a tracciare il profilo di una formazione empatica orientata alla cura della dimensione emotiva personale e relazionale del soggetto, al suo sviluppo integrale e multidimensionale attraverso la valorizzazione della storia di vita e di formazione (cognitiva e affettiva) del singolo nelle diverse età della vita, che si innervi negli stessi saperi disciplinari che se intesi, come suggerisce Gardner, come lenti di ingrandimento sul reale, diventano linguaggio, strumento, grammatica interpretativa, risorse da mobilitare per la comprensione della condizione umana.

La scuola deve, altresì, promuovere un tipo di formazione che aiuti i giovani a cercare di capire come mettere insieme l'approccio critico e quello emozionale, dimensioni non estranee e del tutto interconnesse dell'esistenza umana perché possano crescere sia umanamente che culturalmente, «cittadini e cittadine solidali e responsabili; aperti alle altre culture e pronti ad esprimere sentimenti, emozioni e attese nel rispetto di se stessi e degli altri; capaci di gestire conflittualità e incertezza e di operare scelte ed assumere decisioni autonome agendo responsabilmente»<sup>231</sup>.

Molti studiosi in più occasioni hanno bene evidenziato i limiti di una scuola che spegne il pensiero, toglie linfa alle relazioni, abbrutisce l'anima, distrae potenziali, progetti, competenze a scapito di una educazione al pensiero riflessivo e alla curiosità epistemica.

È quella scuola contro la quale si erano scagliati Tagore, Freire, Illich, Don Milani, solo per fare riferimento ad alcuni classici della pedagogia, con uno

---

<sup>229</sup> NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni* cit., p. 96.

<sup>230</sup> GOLEMAN, SENGE, *Op. cit.*

<sup>231</sup> MIUR, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "cittadinanza e costituzione"*, 2009, p. 15.



sguardo geografico ampio che tiene conto delle differenze storiche, culturali, territoriali dei rispettivi paesi nei quali tali studiosi hanno operato.

Tuttavia, proprio la loro differenza ci aiuta a rintracciare una via comune per una scuola che educi all'empatia, e dunque alla vita in un tempo che Bauman ha definito liquido, *puntuale* ovvero fatto di punti frammentati e che secondo Bertman è *hurried*, ovvero affrettato, caratterizzato da quel fatalismo cinico che ha privato i soggetti di pensieri lenti e lunghi, di sogni e desideri perché eccessivamente schiacciati sull'urgenza del presente.

Una scuola che non sia solo luogo di mera riproduzione di sapere o di formazione tecnica, ma spazio e tempo in cui coltivare l'Umanità contro nuove forme di violenza, di anestesia emotiva o, al contrario, di sovraeccitazione emotiva che lascia interdetti e muove nuovi interrogativi pedagogici. La scuola sembra arretrare dal suo ruolo di educazione alla vita e dal suo ruolo di collettore sociale e mostrare tutte le sue fragilità di fronte a bisogni formativi inediti e più complessi.

[La scuola] Non respira, non conta più nulla, arranca, è povera, marginalizzata, i suoi edifici crollano, i suoi insegnanti sono umiliati, frustrati, scherniti, i suoi alunni non studiano, sono distratti o violenti, difesi dalle loro famiglie, capricciosi o scurrili, la sua nobile tradizione è decaduta senza scampo. È delusa, afflitta, depressa, non riconosciuta, colpevolizzata, ignorata, violentata dai nostri governanti che hanno cinicamente tagliato le sue risorse e non credono più nell'importanza della cultura e della formazione che essa deve difendere e trasmettere. È già morta? È ancora viva? Sopravvive? Serve ancora a qualcosa oppure è destinata a essere un residuo di un tempo oramai esaurito? È questo il ritratto smarrito della nostra Scuola<sup>232</sup>.

Ci pare che prenda corpo una *certa* pedagogia istituzionalizzata dell'annientamento, della paura, dell'emergenza, dello schiacciamento sul presente ai danni di una pedagogia dell'utopia, della reciprocità, del progetto.

Critiche serrate al sistema scolastico italiano non impediscono, pur tuttavia, di individuare molteplici buone prassi che affermano con forza la volontà di promuovere una educazione alla vita sin dai primi anni. Sono queste buone prassi a raccontarci di una scuola che risponde ad un modello pedagogico che «prende posizione» (Freire) anche rispetto al ruolo dell'empatia e delle emozioni nella costruzione di identità integrali ed integrate.

Forse, direbbe Goleman, una scuola empatica, e che educa all'empatia, intesa in primo luogo come scuola che *presta attenzione agli altri* e che, dunque, consente a tutti di apprendere tutto.

---

<sup>232</sup> M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 3.

Una scuola che faccia propria una *Pedagogia della resistenza*<sup>233</sup> che rifiuta la clonazione dell'identico, le logiche del dominio, in questo caso del dominio del profitto e della razionalità, non è asservita al presente ma aperta al futuro.

In realtà, continuiamo ad assistere all'oscillazione tra applicazione alla scuola del pensiero neoliberista o di quello ugualitario e democratico, tra chi punta all'eccellenza e alla prestazione e chi punta all'inclusione di tutti, al dare opportunità adeguate perché tutti raggiungano la crescita cognitiva e la maturazione affettiva [...]. È evidente che i due modelli di scuola comportano, nella loro applicazione, il prodursi di assetti e dinamiche emozionali differenti. Laddove prevale il codice della prestazione si svilupperà per lo più competizione, lotta, conflitto, sensazioni di superiorità o di inferiorità, di indipendenza e autonomia, orgoglio narcisistico o mortificazione per non essere riusciti a stare al passo. Nei contesti in cui prevale l'ideologia ugualitaria-democratica prevarrà, in linea di massima, il senso dell'appartenenza, della cooperazione, della solidarietà e della vicinanza, ma ci potrebbe essere anche il rischio dell'adagiarsi nella dipendenza dagli insegnanti e nella limitazione della piena espressione dei propri talenti. Dipende da come i responsabili dei sistemi scolastici, a tutti i livelli, organizzano i contesti e le attività, dal grado di consapevolezza delle dinamiche in gioco nei diversi contesti e organizzazioni, sia quelle visibili sia quelle invisibili<sup>234</sup>.

La scuola a cui pensiamo è, allora, prima di tutto *una scuola democratica*, non elitaria, che permetta ai bambini e alle bambine di esercitare le molteplici forme di intelligenza secondo i principi della individualizzazione, della personalizzazione e dell'educazione democratica.

Una scuola capace di coniugare i saperi tradizionali delle discipline legate alle competenze di base con saperi e alfabeti altri, divergenti, creativi, narrativi quali la musica, l'arte, l'educazione sportiva, l'educazione al bello più in generale.

Non ci si riferisce solo alla più tradizionale educazione estetica in relazione all'esperienza e all'introduzione dell'arte come alfabeto trasversale ma all'educazione alla cura, alla gentilezza, alla fragilità. Una educazione estetica, in questo senso, intesa come educazione alla sensibilità, una educazione più generale alla bellezza, lì dove quest'ultima non è intesa solo come capacità di percepire attraverso i sensi ma come emotività.

Una educazione al bello che parte, come ha precisato Bodei, dall'idea che il contrario del bello è il banale, l'insignificante<sup>235</sup>.

In secondo luogo è *una scuola della cooperazione e della convivialità*, che non solo lasci spazio alla spontaneità dei bambini, ma intenzionalmente si sorregga di strategie didattiche innovative fondate sul lavoro di gruppo, sul dialogo, sul confron-

---

<sup>233</sup> P. MANTEGAZZA, *Teoria critica dell'individuo. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*, Unicopli, Milano 1995.

<sup>234</sup> M. RIVA, *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in «Pedagogia oggi», 2, 2015, p. 25.

<sup>235</sup> R. BODEI, *Le forme del bello*, Il Mulino, Bologna 1995.

to che introduca per esempio metodologie quali la peer tutoring, il lavoro di gruppo ecc. che possono farsi generative di quei potenziali cognitivi, emotivi, relazionali che permettono di trasformare il sentimento empatico in azione empatica.

In terzo luogo è una *scuola improntata alla ludicità*. La dimensione della ludicità diventa, filo rosso che può innervare l'intera vita di un soggetto, tempo e spazio in cui cercare l'espressione più completa della propria corporeità, della propria emotività, immaginazione e sensorialità, governato dal piacere, dal desiderio, dall'ironia, dalla leggerezza, come dalla serietà, dalla ragione, dall'impegno, dalla puntualità. Il gioco inteso come vera espressione dell'interpretazione della vita e del mondo<sup>236</sup> favorisce l'acquisizione e lo sviluppo di legami sociali, «è il mezzo per creare attaccamento, attenzione, fiducia, affetto e legami sociali durante la crescita e per mantenere la socialità in età adulta»<sup>237</sup>.

Una tale disposizione al ludico significa, dunque, apertura e disponibilità al cambiamento, al desiderio di avventura, apertura all'incertezza, al rischio, al disordine, alla reversibilità delle cose configurandosi anche come momento generativo, costruttivo e significativo per l'esperienza e per la crescita del soggetto-persona.

In quarto luogo è una *scuola della narrazione*. Quest'ultima intesa come relazione con il proprio sé e con l'altro. Strumento storico e formativo che coltiva la memoria personale e collettiva, la comprensione, l'attenzione, l'interesse verso l'altro. Raccontarsi e raccontare (offre la possibilità all'alunno e al soggetto in formazione più in generale) di sviluppare capacità autoriflessive, empatiche e di ascolto degli altri; promuove un pensiero divergente e flessibile, in grado di decentrarsi, una forma mentis narrativa che attua costantemente interpretazioni e riflessioni, sul vissuto, sulla realtà e sul mondo che ci circonda e permette di sviluppare quella preoccupazione empatica che rappresenta il passaggio cruciale dal pensiero e sentimento empatico all'azione empatica concreta.

Sono queste direzioni che potrebbero tracciare la via di una scuola che faccia propria, ha scritto Morin, una rivoluzione pedagogica del pensiero e del sapere attraverso una rigenerazione dell'eros e dunque delle teorie e delle prassi di insegnamento-apprendimento e, prima ancora, una rigenerazione delle relazioni umane e del modo di conoscere, di sapere, imparare e sentire, di sapere, imparare e sentire.

Con ciò esercitando due forme di comprensione: «la comprensione del senso della parola dell'altro, delle sue idee, della sua visione del mondo», delle sue forme mentis e «la comprensione umana, [che] comporta una parte soggettiva irri-

---

<sup>236</sup> J. HUIZINGA, *Lo scempio del mondo*, Mondadori, Milano 2004.

<sup>237</sup> RIFKIN, *Op. cit.*

ducibile. Questa comprensione è nello stesso tempo mezzo e fine della comunicazione umana»<sup>238</sup>.

Ed è per questo che educare alle emozioni diviene l'«opera educativa principale» che dovrebbe essere insegnata a tutti e per tutta la vita, una competenza vitale «che include gli aspetti antropologici, sociali, culturali, affettivi della nostra vita, oltre a quelli biologico-cellulari – che include cioè la via alta, ovvero la nostra mente pro-attiva, non solo reattiva»<sup>239</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDREOLI, V., *L'uomo di vetro la forza della fragilità*. Rizzoli, Milano 2008.
- BALDACCI, M., *La dimensione emozionale del curricolo*. FrancoAngeli, Milano 2008.
- BERTIN, G. M., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia, Firenze 1977.
- BODEI, R., *Le forme del bello*. Il Mulino, Bologna 1995.
- BOELLA, L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Cortina Editore, Milano 2006.
- BOSETTI, G., *Zygmunt Bauman: "Così la paura avvelena la società liquida"*. In [http://www.repubblica.it/cultura/2014/04/05/news/bauman\\_paura\\_ilibra-82719807](http://www.repubblica.it/cultura/2014/04/05/news/bauman_paura_ilibra-82719807), 2014
- BRUNER, J., *La mente a più dimensioni*. Laterza, Roma-Bari 1993.
- CONTINI, M., *La sapienza delle emozioni tra riflessività e pratiche formative*. In A. Manucci, L. Collacchioni (a cura di), *L'avventura formativa fra contemporaneità, mente ed emozioni*. ETS, Pisa 2009.
- DAMICO, G., *Le emozioni sono intelligenti*. Feltrinelli, Milano 2016.
- DATO, D., *La scuola delle emozioni*. Progedit, Bari 2004.
- DATO, D., *La perenne scommessa: pensare le emozioni ed emozionare il pensiero*. In I. Loiodice (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Progedit, Bari 2013.
- FAVOLE, A., *All'empatia serve un progetto*. In "La Lettura", 6 gennaio, 2016.
- FERRAROTTI, F., *L'empatia creatrice*. Armando, Roma 2011.
- FILOGRASSO, N., *Fuga dal centro*. Quattroventi, Urbino 2002.
- FISOJNI, P., *Incontro al dialogo*. FrancoAngeli, Milano 2002.
- FORNACA, R., *G. M. Bertin e la pedagogia italiana contemporanea*, in AA. VV., *Educazione e Ragione. Scritti in onore di G. M. Bertin*. La Nuova Italia, Firenze.
- FREIRE, P. (2004). *La pedagogia degli oppressi*. Ega, Torino 1985.
- GOLEMAN, D.- SENGE, P., *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Rizzoli Etas, Milano 2016.
- HUIZINGA, J., *Lo scempio del mondo*. Milano: Mondadori, Milano 2004.

---

<sup>238</sup> MORIN, *Insegnare a vivere* cit., p. 50.

<sup>239</sup> DAMICO, *Op. cit.*, p. 119.

- Miur, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "cittadinanza e costituzione"*, 2009.
- MORIN, E., *I sette saperi necessari all'educazione*. Cortina, Milano 2001.
- MORIN, E., *Il metodo. Etica*. Cortina, Milano 2002.
- MORIN, E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Cortina, Milano 2015.
- NUSSBAUM, M., *L'intelligenza delle emozioni*. Il Mulino, Bologna 2004.
- NUSSBAUM, M., *Coltivare l'umanità*. Carocci, Roma 2006.
- NUSSBAUM, M., *Non per profitto*. Il Mulino, Bologna 2011.
- NUSSBAUM, M., *Le emozioni politiche*. Il Mulino, Bologna 2014.
- NUSSBAUM, M., *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*. Carocci, Roma 2015.
- RECALCATI, M., *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*. Einaudi, Torino 2014.
- RIFKIN, J., *La civiltà dell'empatia*. Mondadori, Milano 2013.
- RIVA, M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini, Milano 2014.
- RIVA, M. G., *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in «Pedagogia oggi», 2, 2015.