

## I “nonluoghi dell’anima”

**Alessandro Versace**

Università degli studi di Messina

### **Abstract**

L’empatia è una delle variabili fondamentali per una sana ed equilibrata relazione umana. La sua assenza può proiettare l’uomo nei labirinti più bui del suo stesso Sé e provocare comportamenti che tendono ad annichilire l’altro. La capacità di comprendere l’altro, di capire il suo stato emotivo, di porsi sia da un punto di vista cognitivo e sia da uno affettivo nelle differenti esperienze che l’altro vive, significa promuovere, anche per se stessi, un percorso orientato alla consapevolezza e a valori più alti e più nobili. La visione utilitaristica e materialistica dell’essere umano è ormai tramontata: al suo posto lo spazio è stato occupato da quelle prospettive che mettono al centro la relazione, ed è una relazione all’insegna della cura educativa, della socialità, dell’amorevolezza che diventano i prerequisiti indispensabili per innescare e favorire nel soggetto in formazione una condotta pienamente empatica.

Empathy is one of the key variables for a healthy and balanced human relationship. Its absence can project the man into the darkest labyrinths of his/her own Self or cause behaviors that tend to annihilate the other. The ability to understand the other, to understand his/her emotional state, to seize his/her cognitive and emotional point of view, through the experiences that he/she lives, means promoting, even for themselves, a program devoted to awareness and to the highest and most noble values. The utilitarian and materialistic vision of the human being has definitively disappeared: its place has been replaced by prospects that put relationship at the center of everything, in the name of educational care, social services and loving that become the prerequisites needed to trigger and encourage a fully empathetic conduct in people training.

**Parole-chiave:** educazione, empatia, emozioni, pedagogia, psicoanalisi

**Key-words:** education, empathy, emotions, pedagogy, psychoanalysis

### **Dall’erosione empatica all’esperienza incarnata**

*Fiandre, sera del 24 dicembre 1914. La prima guerra mondiale della storia sta entrando nel suo quinto mese. Milioni di soldati sono rintanati in trincee malamente scavate nelle campagne di mezza Europa [...]. Le condizioni di vita sono infernali: il freddo gela le ossa; le trincee sono allagate [...]; i cadaveri dei soldati uccisi rimangono a decomporsi nella «terra di nessuno» [...]. Mentre le tenebre calano sul campo di battaglia, accade qualcosa di straordinario. I soldati tedeschi accendono le candele sulle migliaia di minuscoli alberi di Natale [...] e cominciano a cantare i canti di Natale [...]. I soldati inglesi sono sbigottiti [...], rispondono con un applauso, dapprima timido, poi sempre più scrosciante. Poi cominciano a intonare le proprie parole [...]. Alcuni uomini di entrambi gli schieramenti sgusciano fuori dalle trincee e attraversano la terra di nessuno [...]. Si scambiano strette di mano, sigarette, dolci. Si mostrano l’un l’altro le foto dei propri cari. Si raccontano dei luoghi da dove vengono, ricordano i propri Natali passati [...]. La mattina dopo, quando il sole natalizio sorge sui campi di battaglia europei, decine di migliaia di uomini [...] stanno conversando tranquillamente fra loro”*

Jeremy Rifkin, *La civiltà dell’empatia*

La nascita di un bambino di una coppia di amici causa un’emozione di gioia. La perdita di un caro di una persona a noi vicina provoca un’emozione di dolore, di tristezza. Tanti episodi che incorrono nella vita quotidiana di persone affettivamente importanti per noi, in un modo o nell’altro, con intensità più o meno variabile, suscitano delle emozioni (belle o brutte, positive o negative) che pur nella loro transitorietà ci

rendono partecipi di quell'evento. Le emozioni, per lo meno quelle di natura primaria, servono per la stessa sopravvivenza dell'individuo. Culturalmente si può essere più o meno inclini nel manifestarle, ma resta pur sempre un dato di fatto che le emozioni, soprattutto quelle primarie, hanno una connotazione biologica e dunque si "avvertono", si "sentono" e originano una spinta che orienta la persona verso l'azione (J. Le Doux, 1996/1998 – R. Plutchick, 1995/2013). Oltrepassate queste situazioni di familiarità, invece, ci si accorge che nella relazione con l'altro spesso regna l'indifferenza, la mancanza di sensibilità, un "assordante silenzio" che pone gli interlocutori ognuno nel proprio spazio, limitati dai loro confini, dalle loro frontiere intrapersonali. Sovente, anche, l'altro non è più il nostro interlocutore ma si percepisce, semplicemente, come un essere privo di soggettività.

*Io-tu o io-esso?* La discrepanza esistente nella stessa natura relazionale tra gli esseri umani, celebre per il saggio *Io e Tu* del 1923 di Martin Buber, appare quanto mai attuale. Se, infatti, la relazione *io-tu* si configura nel momento in cui l'individuo riconosce nell'altro, nella sua completa alterità se stesso (infrangendo, con questo *escamotage*, la sua stessa solitudine), nel rapporto *io-esso* l'altro non è più un *uomo* ma un *oggetto* (M. Buber, 1923/1993). Basta sfogliare un quotidiano o seguire le notizie di un qualunque telegiornale per vedere fatti di cronaca molto cruenti, dove la crudeltà umana prende il posto di quella sensibilità che dovrebbe essere tipica di tutti gli esseri umani. Senza volersi addentrare nei contesti su scala nazionale e/o mondiale, è possibile scorgere nei microcontesti in cui si vive differenti episodi che rinviano ad una mancanza di sensibilità, di comprensione o, per meglio dire, di *empatia*.

S. Baron-Cohen raffigura l'essere umano all'interno di un *spettro di empatia*, da alta a bassa. Crudeltà, cattiveria tipiche di diversi comportamenti umani si collocherebbero, in tal senso, a un estremo dello spettro dell'empatia (S. Baron-Cohen, 2011/2012, pp. 13-15). Se si è nell'estremità negativa si avrà il *grado zero* dell'empatia. L'analisi condotta dall'Autore, però, si riferisce a "casi limite", ovvero a personalità che spaziano dallo psicopatico (tipo P), al narciso (tipo N) e al borderline (tipo B) per i quali si avrà un grado zero negativo, mentre per gli asperger, gli autistici di tipo classico si presuppone un grado di empatia zero positivo. Se è vero che nelle situazioni estreme è possibile rintracciare delle spiegazioni psichiatriche, è altrettanto vero che la mancanza di empatia è presente anche nell'ordinarietà, e gli atti esplicitati a volte rasentano l'assurdo e privano la relazione del volto stesso dell'umanità.

*La banalità del male*, il cui concetto trae origine da un esperimento condotto da Salomon Asch sul conformismo (citato in P. Amerio, 2007, pp. 351-352), non è da ascrivere semplicemente a episodi planetari, ma si riferisce anche a comuni eventi le cui variabili non necessariamente vanno rintracciate nell'assenza dell'empatia. Hannah Arendt, infatti, mette in rilievo come i "singoli passi", effettuati da uomini preposti a eseguire ordini, in sé e per sé non costituiscano una responsabilità relativa al crimine commesso contro gli Ebrei anche se ogni piccolo passaggio ha determinato, come ben si sa, "crimini contro l'umanità" (H. Arendt, 1963/2009). Browning, in *Uomini comuni* (1992/1995), rifacendosi al famoso esperimento condotto da Philip G. Zimbardo relativo alla simulazione di una prigione (2007/2008), spiega come le azioni del battaglione CI della Riserva della polizia tedesca (un'unità di sterminio nazista che si stima abbia ucciso 40.000 ebrei polacchi durante la seconda guerra mondiale), siano dovute semplicemente all'esecuzione degli ordini. Dalla persona A che aveva semplicemente l'elenco degli ebrei, passando per B che doveva condurli sui treni e così via fino a Z che aveva come compito solo quello di aprire i rubinetti del gas. In tal senso, *l'obbedienza all'autorità* esaminata da Stanley Milgram chiarisce come gente comune compia delle azioni che in situazioni normali non compirebbe (1974/2003).

Un'azione, spesso, può essere fatta in ossequio a credenze, a ideologie e non per assenza di empatia: tuttavia, nel momento in cui le azioni criminose sono commesse, l'empatia non esiste più.

Esistono diverse forme di violenza, differenti gradi di empatia e anche se in misura minore alcune "forme di maltrattamento verbale sono lesive come alcune forme di maltrattamento fisico. Sgridare, umiliare o offendere qualcuno può sconvolgerlo, spaventarlo o farlo arrabbiare, ma violentare o aggredire fisicamente può suscitare tutte queste reazioni, e anche ferire o traumatizzare o persino essere letale" (S. Baron-Cohen, 2011/2012, p. 145). Ora, al di là delle possibili misurazioni empatiche che grazie alla scienza psicologica è possibile fare, ogni momento, ogni azione volta ad opprimere, sopraffare, umiliare, annichilire l'altro rappresenta un'assenza, totale o parziale, di empatia. Laddove un essere umano valica i confini dell'umanizzazione e non riconosce le sofferenze dell'altro accede in uno dei *non luoghi dell'anima*, e perde il significato del senso stretto dell'esistenza. Tale espressione è ovviamente una metafora, poiché questa

non è solo una figura retorica, un abbellimento linguistico o un espediente del linguaggio figurato ... e non è neanche il mondo incantato della poesia. Sono figure di pensiero, un concetto fatto di immagini, un meccanismo di spiegazione che non contiene nozioni causali, una struttura unificante, che unisce una rappresentazione concettuale al proprio terreno empirico e sensoriale. *Meta-fero* .... vuol dire trasferire, portare oltre .... La metafora ha un potere generativo. Il pensiero è metaforico, si afferra il “non ancora chiaro” attraverso la percezione di identità con il già familiare (R. Regni, 2012, pp. 78-80).

La rappresentazione metaforica dei ‘nonluoghi’ riconduce al neologismo coniato da Marc Augé attraverso il quale si dà un’idea della *surmodernità* e sta ad indicare “due realtà complementari ma distinte: quegli spazi costituiti in rapporto a certi fini (trasporto, transito, commercio, tempo libero) e il rapporto che gli individui intrattengono con questi spazi” (1992/2009, p. 87)<sup>1</sup>. Marc Augé si riferisce, dunque, ad alberghi, centri commerciali, aeroporti, spazi dentro i quali le persone si incontrano ma non si relazionano ed anche se i nonluoghi non esistono in senso assoluto, poiché un nonluogo per un individuo può essere luogo per un altro,

i nonluoghi mediatizzano tutto un insieme di rapporti con sé e con gli altri che derivano dai loro fini solo indirettamente: se i luoghi antropologici creano un sociale organico, i nonluoghi creano una contrattualità solitaria [e] si definiscono anche attraverso le parole o i testi che ci propongono; insomma attraverso le loro modalità d’uso, che si esprimono a seconda dei casi in modo prescrittivo (Ibid., pp. 87-88).

La metafora dell’*anima* è un discorso complesso, poiché lo stesso concetto di anima non può essere ricondotto ad una definizione univoca. L’anima in “generale [è] il principio della vita, della sensibilità e delle attività spirituali” (N. Abbagnano, 1993, p. 43). A volte identificata con la *sostanza* altre con la *coscienza* (Ibid., pp. 43-48), essa rinvia comunque ad

un’idea dogmatica, che ha lo scopo di esorcizzare e di imprigionare qualcosa d’inquietantemente vivo e spontaneo [ma] essere dotato di anima è essere vivo ... è un archetipo naturale che sussume in modo soddisfacente tutte le attestazioni dell’inconscio ...; è sempre l’a-priori di umori, reazioni, impulsi e di tutto quel che esiste di spontaneo nella psiche (C.G. Jung, 1976/1980, p. 24).

Da quest’angolazione, per Hillman, Anima è *l’archetipo della psiche* e “la psicologia degli archetipi si riflette ovviamente nella psiche individuale” (1985/2000, p. 107)<sup>2</sup>. L’anima dà un senso al mondo e, per James Hillman, non è solo l’individuo a proiettare i suoi disagi sul mondo, ma è anche il mondo che “rovescia addosso le sue crude sofferenze” (1982/2013, p. 127). Senza volersi addentrare in una disamina relativa alla differenza proposta da Hillman tra una realtà psichica e una realtà materiale, da una prospettiva pedagogica, e dunque educativa, è possibile asserire che laddove l’indifferenza ha il sopravvento sulla relazione, l’individualismo prevarica sul senso di comunità, e vi è l’egemonia dell’oppressione e dell’annichilimento, in sintesi, quando l’altro è percepito come oggetto, ci troviamo in un *nonluogo dell’anima*. In tal senso “la metafora nutre l’immaginazione che è indispensabile per esplorare l’ignoto” (R. Regni, 2012, p. 80). È quell’ignoto, o se vogliamo quell’*implicito* che “rinvia a repertori latenti di habitus, di congetture, di ragionamenti abduttivi che solo parzialmente accedono alla comprensione esplicita” (L. Perla, 2010, p. 15) all’interno del quale ogni essere umano conserva sofferenze, disagi, angosce che generalmente provocano forme di incapacità a relazionarsi; un ignoto fatto di emozioni negative, distruttive, come nel caso in cui l’odio genera violenza, la collera raggiunge il suo apice nella furia o, ancora, quando il desiderio si trasforma in dipendenza; in “ogni rapporto interpersonale il diverso interagire dei ruoli comporta indeterminatezze e penombre: soglie incerte dove può avanzare la luce o scendere il buio, in un’oscillazione perenne tra coercizione e spiragli di inatteso” (V. Iori, 2015, p. 31). Buio e penombre, nel nostro specifico, sono le affezioni che ognuno può sperimentare, vivere, esperire, forniscono una percezione distorta della realtà e, in ultima analisi, proiettano l’essere umano in un *nonluogo dell’anima* che, al pari dello spettro empatico, può manifestarsi con un’intensità variabile. E ciò si percepisce, soprattutto, in contesti relazionali. Nelle relazioni familiari dove spesso sotto “una parvenza di decoro, si nascondono le ombre ‘buie’ del degrado esistenziale e della chiusura affettiva, comune a tante

famiglie, prigioniere nei loro gusci ‘chiari’ che racchiudono e celano le loro ipocrisie e le loro segrete abiezioni” (Ibid., p. 35); nelle relazioni scolastiche, dove *Pigmalione* è l’effetto più “insidioso da un punto di vista pedagogico specie se la ‘profezia che si autoadempie’ poggia su aspettative negative” (A. Michelin Salomon, 2014, p. 43); nelle relazioni in un qualunque contesto educativo quando le “dimensioni latenti giocano un ruolo determinante, forse tanto più decisivo quanto meno consapevole” (D. Bruzzone, 2015, p. 12). Se, dunque, “non ci decidiamo a capire il ‘*whitin*’, il ‘dentro’, in modo radicalmente nuovo (o classicamente antico) continueremo a perpetuare la divisione tra la ‘mia’ anima e l’anima del mondo (la psiche oggettiva)” (J. Hillman, 1985/2000, p. 107). Il *dentro*, non è da riferirsi e/o esclusivamente da ascrivere alla “sensazione di possedere un’interiorità e un’importanza uniche ed esclusive [poiché] l’aspettata soggettività degli eventi d’Anima è tutto fuorché personale” (Ibid., pp. 109-111). L’attenzione, dunque, si sposta dalla persona al mondo, dalla persona – come monade isolata intrisa di soggettivismo – alla relazione, all’intersoggettività e in tal senso

quel ‘dentro’, fa problema, dal momento che, quando mi trovo di fronte a un’altra persona, tutto quel che ho ... è il suo ‘fuori’, tutto quel che sta all’esterno della sua pelle: vedo il suo volto, i suoi occhi che ammiccano, le rughe che solcano la sua fronte, le pieghe che increspano le sue labbra [e ciò induce a] intendere tutti questi elementi come *immediatamente espressivi* ..., di un ‘dentro’, di un’anima (A. Pinotti, 2011, p. 7)

che “si trova inserita nell’intero rapporto della realtà fisica e psichica” (E. Stein, 1917/2003, p. 219). È nell’incontro con l’altro che si gioca l’essenziale, è nell’epifania del volto dell’altro che si comprende che il proprio mondo è tale nella misura in cui lo si può condividere con l’altro; il volto è lo spazio dell’incontro, il mezzo mediante il quale ogni uomo si svela e l’attardarsi su questo stabilisce la relazione e la rivelazione dell’altro con tutta la sua umanità (E. Levinas e F. Riva, 2010). Il volto, così come ha messo in risalto Paul Ekman, le espressioni che questo produce, offrono una visione diretta delle emozioni prodotte, tant’è che oggi si utilizza il *Facial Coding System* (sistema di codifica delle azioni facciali) e ogni emozione può essere ricostruita a partire dai movimenti dei muscoli coinvolti. Le ricerche di Ekman e Friesen, condotte in Nuova Guinea, hanno ampiamente dimostrato come l’universalità delle emozioni sia “presente non solo nell’espressione delle emozioni, ma anche in alcuni degli eventi che la suscitano .... Per la tristezza o l’angoscia, il tema comune è una perdita rilevante .... Come sono presenti in ciò che suscita un’emozione, gli universali sono anche presenti in alcuni dei cambiamenti che si verificano nel nostro corpo quando proviamo un’emozione (Ekman e Friesen citati in Dalai Lama & D. Goleman, 2003/2003, p. 106).

Non è un caso, dunque, se nel lavoro pedagogico le emozioni sono descritte, metaforicamente, come “mattoni”, proprio perché costituiscono le fondamenta per la relazione educativa (M.G. Riva, 2004). L’apparizione dell’altro, ricorrendo ancora a Levinas, la rivelazione, suscitano sorpresa, stupore, sconvolgimento e “vivere l’emozione dell’incontro vuol dire scoprirsi d’un colpo dentro la relazione” (L. Boella, 2006, p. 31). L’incontro con l’altro, però, non è ‘indolore’, in quanto è necessario mettere in discussione i propri schemi, le proprie certezze, avere una buona capacità di decentramento anche perché “il sussulto emotivo determinato dall’emozione dell’incontro ... provoca ... quasi una fuoriuscita di se stessi” (Ibid., p. 32). L’Io si trova di fronte ad un altro Io ma il primo turbamento deriva dal fatto che l’altro si presenta come un corpo, un oggetto fisico ma, il corpo dell’altro, è il tramite di un qualcos’altro (Ibid., p. 33). È espressione di una coscienza, di un vissuto, di aspettative, di angosce, di speranza, di desideri, di prospettive future e di ricordi passati. È una *singularità* che, però, necessita di essere riconosciuta da un’altra singularità. “Il corpo .... dell’altro non è infatti una cosa tra le cose, ma è un corpo vivo .... Non c’è percezione dell’esistenza dell’altro ... se l’altro è considerato come un corpo fisico da guardare come se fosse un quadro, una macchina o una pietra” (Ibid., p. 33). L’incontro, dunque, è inizialmente tra due corpi: due corpi che trasmettono sensazioni, emozioni tant’è che “soltanto nel contesto dell’interagire di un organismo con l’ambiente si possono comprendere appieno i fenomeni neurali” (A. Damasio, 1994/1995, p. 24). Non si può, a parere di Antonio Damasio, reprimere la corporeità dall’esistenza ed eludere le emozioni che, invece, legano l’uomo con l’uomo, l’uomo col mondo. “Forse – sostiene Damasio – la cosa davvero indispensabile che noi come esseri umani possiamo fare è ricordare a noi stessi e agli altri, ogni giorno, la nostra complessità, fragilità, finitezza e unicità (Ibid., p. 341).

Il corpo vivo, dunque, “rappresenta la prima esperienza di intreccio tra l’io e l’altro, interamente calata nella realtà dello spazio in cui ci muoviamo e in cui percepiamo le cose. Esso sta infatti in una zona di confine,

rappresenta una sorta di interfaccia tra l'io e il mondo. Qui ha origine il ruolo determinante che il corpo vivo gioca nell'intersoggettività (L. Boella, 2006, p. 34) e “per stabilire un rapporto, una relazione tra me e un altro, per comunicare a un altro qualcosa, ecc. deve stabilirsi una relazione corporea, una connessione corporea attraverso processi fisici” (E. Husserl, 1913/2002, p. 561).

Come accuratamente fa notare Antonio Bellingeri, seguendo la linea di pensiero di Merleau-Ponty, il corpo dell'altro occupa sempre un posto nello spazio; questo costituisce però il ‘punto zero’ o l'asse portante, attorno al quale si dispiega una prospettiva sul reale assolutamente unica, eminentemente personale. L'altro allora è visto e inteso come originale apertura di un mondo: di un mondo di oggetti, che attorno a lui si dispongono come una totalità, e del mondo del soggetto, dell'infinito che traspare nel finito; entrambi questi mondi si rivelano in un unico atto di *-co-naissance-* di comune nascita o generazione (A. Bellingeri, 2013, p. 10).

L'esistenza, dunque, non è ‘incorporea’. Dalle religioni alla scienza, dalla Bibbia alla modernità, la coscienza si basa su elementi razionali, priva l'essere umano di una dimensione relazionale che è tale proprio perché radicata su sentimenti, emozioni e legame empatico. Né la Bibbia, né le speculazioni filosofiche di Cartesio lasciano spazio al corpo e alle emozioni. L'era moderna, contrassegnata da calcolo, obiettività, distacco, razionalità considera la dimensione emozionale come irrazionale ma la “vita, proprio la vita, ‘mette in movimento’ – dal francese *émouvoir* – l'interiorità dell'uomo e crea in lui quell'emozione – dal francese *émotion* – che è viva impressione fatta ora di tenerezza o turbamento, ora di commozione o eccitamento, ora di ardore o entusiasmo” (M. Gennari, 2006, p. 302).

Ogni attività umana è, dunque, un'esperienza incarnata, ovvero di partecipazione all'altro e rappresenta una sfida diretta ai vecchi dettami della scienza e della ragione. La mente cartesiana è una mente incorporea che governa il corpo e l'uomo cartesiano è una sorta di delegato terreno di Dio e, in tal senso, è un'essenza immateriale che organizza il mondo materiale. Cartesio, però, non

avendo tenuto in considerazione la fisicità dell'esperienza incarnata [ha] rimosso in un solo colpo la condizione mortale dell'essere: essere vivi è essere fisici, finiti e mortali; è essere consapevoli della vulnerabilità della vita e dell'inevitabilità della morte. Essere vivi impone una lotta permanente per esistere, che comporta dolore, sofferenza e angoscia, oltre che momenti di gioia. Com'è possibile celebrare la vita o piangere la scomparsa di un parente o di un amico, oppure entrare in relazione intima con un'altra persona, in un mondo depurato da sentimenti ed emozioni? (J. Rifkin, 2009/2010, p. 135).

Ogni attività umana è un'esperienza incarnata e la

capacità di capire l'altro e rispondergli ‘come se’ fosse noi stessi è la chiave delle modalità di coinvolgimento, dell'uomo nel mondo, della creazione dell'identità individuale, dello sviluppo del linguaggio, dell'apprendimento del pensiero razionale, della socialità, dell'elaborazione di narrazioni culturali e della definizione di realtà e dell'esistenza... L'idea di esperienza incarnata ci permette di superare le ere della fede e della ragione, e segna l'ingresso nell'era dell'empatia (Ibid., pp. 133-134).

### Verso una “cura” empatica

*Vi è uno strano fenomeno relativo alla guerra del Vietnam, cioè che le fotografie su questa guerra [...] sono diverse da quelle di qualsiasi altra guerra [...]. Deriva dai fotografi [...]. Questi fotografi ci offrono immagini di feriti che si curano l'uno dell'altro, di soldati che si curano dei colpiti, di un 'marine' con un braccio attorno a un compagno ferito, il ferito che grida per il dolore e lo smarrimento. Ciò che traspare dalle foto è, a questo livello elementare, la cura.*

Rollo May, *L'amore e la volontà*

Per J. Rifkin l'empatia è un motore che aggrega la specie umana è “una forza nascosta nella storia dell'umanità, che sembra agire al di sotto dei suoi eventi più complessi e drammatici. Una forza di cui gli storici non hanno sin qui colto l'importanza e che costituisce invece un enorme strumento di coesione e di promozione” (M. Fabbri, 2014, p. 77). Nonostante si sia dovuti aspettare fino al 1909 per avere il termine

*empatia* nei vocabolari, la sua presenza, le sue manifestazioni hanno sempre attraversato la ‘storia implicita’ dell’umanità; gli uomini non si uccidono l’un l’altro per seguire una loro inclinazione aggressiva; il concetto di distruttività e le azioni che ne conseguono dipendono da fatti culturali, sociali, convenzionali, politici e storici che condizionano i comportamenti umani (E. Fromm, 1973/1975). L’empatia, come rileva Maurizio Fabbri nell’analisi del testo di Rifkin, ha infatti storicamente “accompagnato un processo di evoluzione che ha visto l’umanità passare attraverso varie fasi” (M. Fabbri, 2014, p. 79), da quella mitologica in cui la condizione umana era contrassegnata dall’incapacità di cogliersi come esseri individuali, come *soggettività* dotata di un’identità indistinta a quella teologica in cui gli uomini iniziano a emanciparsi dalla paura del mondo naturale e iniziano a comprenderlo, sfruttarlo, conoscerlo e, purtuttavia, rimangono ancorati alla propria comunità di appartenenza e incapaci a rappresentare il proprio sé se non come parte di un tutto e, in questa fase, i timori prima indirizzati verso il mondo naturale vengono canalizzati verso individui della propria specie. Si prosegue con la fase ideologica, la quale è espressione di una nuova sensibilità che ha come centralità la tensione dialettica tra ragione e sentimenti e il passaggio da elaborazioni tendenzialmente monolitiche a concezioni plurali; successivamente vi è la fase psicologica, dove l’individuo è il protagonista assoluto di questo periodo e dove, inoltre, il focus del dibattito è sulla mente umana. La fase drammaturgica, proprio in virtù di un’autenticità del soggetto relativa al ruolo interpretato è quella che maggiormente può oltrepassare i rigidi confini dell’empatia, fissati a-priori, e approdare, attraverso livelli di immedesimazione, a ruoli, contesti, situazioni, figure esistenziali differenti (Ibid., pp. 80-82). Per Rifkin

il risveglio del senso del sé, innescato dal processo di differenziazione è cruciale per lo sviluppo e l’estensione dell’empatia. Più è sviluppato e individualizzato il sé, più è grande la nostra percezione dell’unicità e caducità dell’esistenza, della nostra solitudine esistenziale e dell’infinità di sfide che dobbiamo affrontare per esistere e prosperare. Sono questi nostri sentimenti che ci permettono di provare empatia per sentimenti simili negli altri (2009/2010, p.25).

Da un lato, sostiene Rifkin, si assiste ad un incremento costante dell’entropia<sup>3</sup>, dall’altro l’empatia sembra conoscere la sua stagione migliore. Osservando con maggiore perizia le testimonianze storiche relative all’evoluzione dell’uomo, la relazione che intercorre tra l’estensione dell’empatia e l’aumento dell’entropia, fa apparire nuove prospettive per considerare la natura umana. Sostiene Rifkin che il “riconoscimento dell’esistenza finita dell’altro è ciò che collega la coscienza empatica alla consapevolezza entropica .... L’estensione empatica è la consapevolezza della vulnerabilità che condividiamo e, quando si esprime, diventa la celebrazione della nostra comune voglia di vivere” (2009/2010, pp. 40-41). La direzione verso la quale è sospinto l’uomo è dunque quella di una nuova identità relazionale, di un *homo empathicus*, così come lo definisce Rifkin, che

ha sviluppato l’abilità di comprendere le altre persone come creature pensanti, di riconoscerne le disposizioni d’animo, e di capire il significato del loro comportamento alla luce delle capacità causali delle loro menti. Noi comprendiamo che i nostri simili sono creature in grado di vedere ciò che hanno di fronte, ricordare le cose che sono accadute loro in passato, prendere decisioni sulle cose da fare in futuro, che possono provare sofferenza, sentirsi depresse, colpevoli, provare vergogna o orgoglio (K.R Steuber, 2006/2010, p. 25).

Diversi sono stati gli studi condotti sull’empatia e seppur inizia ad avere un suo riconoscimento grazie alla traduzione che ne fece Tichener nel 1900, traducendo il concetto di *Einfühlung*, è grazie ai più recenti studi psicologici e neurobiologici che è avvenuta la comprensione dell’empatia. Da Lipps alla Stein passando per Husserl, per proseguire con Strayer, Hoffman, Feshback, Davis e altri si è giunti oggi alla conclusione che l’empatia è un costrutto multidimensionale che ha una componente *cognitiva*, legata all’assunzione di prospettiva, alla capacità di comprendere i pensieri dell’altro, capire il suo punto di vista, ed un’altra di natura *emotiva*, intesa come una risposta affettiva orientata all’altro e congruente con la percezione del suo benessere (A.M. Meneghini, 2010). *Role taking* e *perspective taking* sono alcuni dei modi di intendere l’empatia e nello specifico pedagogico potrebbe essere appropriata la contrapposizione utilizzata da Baron-Cohen tra *single-minded* e *double-minded* per definire, nel primo caso, la focalizzazione dell’attenzione in modo univoco e, nel

secondo, un'attenzione "doppia", cioè rivolta all'altro. La persona che utilizza il *single-minded* è centrata su di sé, sulla propria percezione, non ha capacità di decentramento; al contrario, il soggetto che utilizza la modalità *double-minded* presuppone che il meccanismo cerebrale dell'empatia si basi sulla separazione tra il modo in cui si riflette contemporaneamente tra due menti: sé e altro (S. Baron-Cohen, 2011/2012, p. 13). Ovviamente, l'introspezione delle emozioni altrui necessita del necessario distacco o si correrebbe il rischio di una sorta di "fusione emotiva" che renderebbe nullo l'atteggiamento empatico, così come l'accoglienza delle emozioni altrui è più forte in soggetti empatici già a partire dal riconoscimento e dall'etichettamento delle stesse emozioni: i soggetti empatici sono più inclini, capaci e disponibili a "vedere" le emozioni degli altri e a non proiettare egocentricamente i propri stati emotivi (S. Bonino, A. Lo Coco, F. Tani, 1998, p. 137).

Tenerenza, comprensione, calore umano non sempre sono presenti nell'essere umano e nelle relazioni tra soggetti; sovente, per incapacità emozionale o per differenti meccanismi di difesa, si preferisce 'non ascoltare' quell'emozione presente nell'altro, non riconoscerla o non 'vederla'. Il rilievo che l'empatia copre nei processi relazionali lo si evince anche dal pensiero della Nussbaum, la quale, pur facendo una sostanziale differenza tra empatia e compassione – la prima si manifesta soprattutto in situazione gioiose mentre sentimenti suscitati da situazioni di disagio e sofferenza richiedono la compassione – afferma che senza di essa, ovvero l'empatia, "è probabile che restiamo insensibili e inerti, senza nemmeno sapere come dar senso alla situazione che osserviamo. L'empatia è uno strumento molto importante per cogliere il senso di ciò che sta accadendo all'altra persona, e anche per creare interesse e una forma di contatto" (2001/2009, p. 398).

La compassione, per Schopenhauer, è l'essenza della natura dell'uomo, e riportando le parole del filosofo Rifkin asserisce che Schopenhauer è il primo uomo della storia a definire chiaramente il processo empatico. Così si esprime il filosofo tedesco:

io soffro addirittura con lui, sento il male suo come di solito soltanto il mio; e perciò voglio direttamente il bene suo come di solito soltanto il mio...Ogni istante, vediamo invece chiaramente che chi soffre è lui, e non noi; e proprio con la sua persona, non con la nostra, sentiamo il dolore che ci affligge. Noi soffriamo con lui e, quindi, in lui; sentiamo il suo dolore in quanto suo e non ci figuriamo che sia il nostro (Schopenhauer citato in J. Rifkin, 2009/2010, p. 321).

L'analisi che fa Rifkin di Schopenhauer mette in evidenza come il filosofo si spinga oltre le manovre mentali coinvolte nell'emozione empatica proiettandosi verso la dimensione morale. La compassione della quale parla Schopenhauer, prosegue Rifkin, è il processo empatico nell'ambito del quale la compassione diviene componente attiva ed è alla base di ogni moralità. Empatia e compassione, in tal senso, combaciano e l'empatia si configura come, utilizzando il pensiero di Rogers che ne ha fatto uno dei punti cardine della sua psicoterapia, un sentire "il mondo personale del cliente 'come se' ...; sentire l'ira, la paura, il turbamento del cliente, come se fossero nostri, senza però aggiungervi la nostra ira, la nostra paura, il nostro turbamento" (1961/1994, p. 57).

Davis, infatti, sostiene che l'episodio "prototipico" empatico è costituito da tre vertici: il soggetto che osserva, il soggetto osservato mentre sperimenta una situazione emotiva e la risposta dell'osservatore (Davis citato in P. Albiero & G. Matricardi, 2016, p. 14) e, dunque, l'empatia si configura come un costrutto multidimensionale poiché è costituita da processi automatici involontari, cognitivi ed affettivi che si riconducono ad un'esperienza emotiva di condivisione e che, per diventare *matura* (e ciò avviene nel tempo dell'adolescenza) esige qualcosa di ulteriore, rintracciabile nella *virtù dell'educazione* che consente al soggetto "di riconoscersi e scegliersi in ordine ad un personale progetto di vita" (A. Bellingreri, 2005, p. 92).

Riconoscere se stessi, significa riconoscersi negli altri, nella stessa vulnerabilità, negli stessi conflitti, negli stessi dilemmi, nelle stesse angosce ma anche nelle stesse gioie e nelle stesse forme di autorealizzazione. Il processo empatico non si concentra attorno all'Io, ma si configura come comunione con lo spirito dell'altro che annulla spazio e tempo poiché quando "si ha un'esperienza empatica, si afferma e si celebra l'esistenza dell'altro .... Quanto più matura è la nostra coscienza empatica, tanto più intima e universale è la nostra partecipazione alla vita e più profonda la nostra percezione della sua complessità" (J. Rifkin, 2009/2010, p. 153). Tale discorso trova le sue più profonde evidenze pedagogiche nei suggerimenti di M. Contini la quale afferma che

se noi riuscissimo a comprendere dall'interno gli altri, nelle nostre relazioni interpersonali, potremmo evitare molti conflitti, lotte per il potere, atteggiamenti difensivi e punitivi, e privilegiare invece il dialogo,

il confronto, accettando il disaccordo nelle valutazioni e preferenze. Certo, continueremmo ad avere motivi per soffrire: perché l'altro non ci ama o non ci apprezza come vorremmo o perché non condividiamo le sue scelte e i suoi criteri di valore o per altri motivi ancora; tuttavia riusciremmo a penetrare (un po') nello spazio delle sue motivazioni, dislocandoci quindi da noi e dall'enfasi delle ripercussioni che ci derivano dai suoi comportamenti-atteggiamenti (M.Contini, 2006<sup>3</sup>, p. 66).

La partecipazione alla vita e alla relazione con l'altro, l'orientarlo e l'accompagnarlo, il sostenerlo, l'incoraggiarlo nell'affrontare le differenti vicissitudini nell'idea di renderlo soggetto autonomo, poiché nel corso dell'esistenza ogni soggetto è sottoposto a difficoltà di ogni genere, a situazioni di precarietà, vulnerabilità e rischio, trova nella cura educativa una forma archetipica che, per certi versi, combacia con il principio cardine dell'educazione stessa (V. Boffo, 2006, pp. 1-8). La cura non è solo di carattere 'medico' (*cure*): essa si estende, abbraccia l'orizzonte pedagogico e si configura come cura educativa (*I care*). Come mette in risalto Luigina Mortari, infatti, mentre *cure* si riferisce alle attività dei medici per curare le affezioni del corpo, *I care* indica un'azione di cura riferita alla persona nella sua complessità e alle dimensioni spirituali dell'esperienza (L. Mortari, 2015, p. 27).

Cura – sostiene Rollo May – è uno stato nel quale qualcosa ha *importanza*; è l'opposto di apatia .... La cura trae la sua forza dal senso di dolore della natura; se non ci curiamo di noi, siamo feriti, bruciati, danneggiati. È il principio di identificazione: noi riusciamo a sentire nei nostri corpi il dolore del bambino o la ferita dell'adulto [e] la responsabilità sta nel far sì che la cura non sia solo una questione di terminali biologici ..., la cura deve divenire un fatto psicologico cosciente (R. May, 1969/1971, pp. 281-282)

e, aggiungerei, anche pedagogico-educativo. L'essenza della vita non va ricercata solo ed esclusivamente su presupposti biologici, chimici e fisici, seppur non si può escludere la loro grande importanza. L'*homo homini lupus* di Hobbes, così come una società vista come 'prigione' psicoculturale creata per contenere la pulsione sessuale aggressiva dell'uomo, di matrice freudiana, sono stati superati da una visione che pone al centro la relazione sociale. La breccia fu aperta da M. Klein, la quale, pur richiamandosi alla teoria freudiana, mise l'accento più sull'aggressione che non sulla libido, entrambe comunque pulsioni primarie. Nelle prime fasi dell'infanzia, per la Klein, l'aggressività naturale si rivolge verso la madre e non verso il padre e il seno, scisso in buono e cattivo, crea nel bambino sentimenti ambigui nei confronti dell'oggetto. Man mano che il bambino prosegue nelle sue fasi di sviluppo, la madre inizia ad essere riconosciuta non più semplicemente come 'seno', ma come un essere che lo accudisce. Nonostante la Klein considerasse la pulsione dell'infante libidica e aggressiva, lasciava spazio ad una socialità che mitigava le relazioni umane. Sulla scia di questo varco aperto dalla Klein, si situano altri studiosi quali Winnicott, Fairbairn, Kohut e Suttie. Per questi autori la pulsione primaria è costituita dalla socialità e le relazioni con gli oggetti non è dettata dalla necessità e dalla convenienza ma dal bisogno di rapporti umani; aggressione, libido e distruzione hanno solo una funzione compensatoria laddove il bisogno tipico di relazione non venga soddisfatto. Per Fairbairn, ad esempio, il lattante si succhia il pollice per far fronte all'insoddisfazione ricavata dalla mancanza del seno e, dunque, di una *relazione oggettuale* e non perché, come sosteneva Freud, la bocca è una zona erogena. In tal senso, è la relazione oggettuale che determina l'atteggiamento libidico nel bambino e non il contrario, tant'è che Fairbairn afferma che "la frustrazione del suo desiderio di essere amato come persona e di sentire accettato il suo amore è il più grave trauma che un bambino possa sperimentare" (1952/1970, p. 64). Di parere uguale a Fairbairn è Kohut, seppur con qualche lieve differenza. Lo psicoanalista austriaco condivide con il medico e psicoanalista scozzese l'idea che la pulsione distruttiva non è intrinseca all'essere umano ma è espressione dell'insuccesso nella costruzione di relazioni affidabili. Kohut aggiunge, però, la delicata funzione che ha l'empatia nello sviluppo di un sé maturo. Kohut afferma infatti che mentre l'assertività è funzionale alla formazione dell'Io, aggressività, rabbia e distruttività sono una mancata realizzazione della relazione sé-oggetto a causa di un deficit empatico da parte dei genitori o di uno di essi e se la risposta empatica dei genitori è debole o assente lo sviluppo del bambino si arresta (1977/1980, pp. 120-122). Anche se in modo più 'defilato', Winnicott mette in evidenza l'idea che il bambino-individuo non esiste perché gli infanti non hanno un senso di sé coerente: l'individuo si forma nella relazione, ma la relazione stessa precede l'individuo, così come Suttie individua nel bisogno innato di socialità uno strumento primario del neonato per proteggersi. La conferma a quanto sostenuto dai teorici della relazione oggettuale trova riscontro nelle ricerche condotte da D. Levy su bambini allevati da madri iperprotettive. Nel gruppo di controllo che aveva costituito e che

comprendeva bambini privati dell'accudimento materno in età neonatale, lo psicoanalista notò che questi non erano stati in grado di creare legami significativi in seguito con la famiglia adottiva e li classificò come sofferenti per una carenza di affetto primario. Nel reparto di psichiatria infantile del Bellevue Hospital di New York fu rilevato che bambini cresciuti in orfanotrofi o strutture pubbliche simili sviluppavano, per via della mancanza di cure materne, personalità psicopatiche. Gli ambienti ospedalieri avevano degli standard igienici che non consentivano il contatto con i bambini per evitare il diffondersi di malattie. La privazione di 'cure materne', del conseguente contatto fisico provocò, negli orfanotrofi, un tasso di morte che oscillava dal 32% al 72%. Nel Bellevue Hospital di New York tale condizione iniziò a cambiare, nel 1931, grazie al pediatra che corrisponde al nome di Harry Bawkin. Il pediatra, attraverso un articolo dal titolo *Loneliness in Infants*, mise in evidenza la corrispondenza tra mortalità infantile e denutrizione emotiva e da quel momento in poi fu dato maggiore adito al nutrimento affettivo (Winnicott, Suttie e Levy citati in J. Rifkin, 2009/2010, pp. 58-64). Altri studi e ricerche furono condotti in quegli anni, ma si deve soprattutto ad un cortometraggio fatto nel 1947 il cambio di direzione. Il cortometraggio, amatoriale, fu fatto vedere a un gruppo di medici e di psicoanalisti; era un film muto, in bianco e nero e fece vedere diversi bambini che dopo essere stati sottoposti a cure materne, in seguito furono allontanati, per differenti circostanze, in case di accoglienza e il

filmato passa in rassegna ... bambini che sembrano storditi, depressi, senza vita. Molti di loro sono emaciati e hanno comportamenti stereotipati, come il mordersi le mani. Molti non riescono neppure a sedersi o alzarsi in piedi: rimangono immobili e privi di espressione, senz'anima. Sono gusci vuoti. Sullo schermo compare una scritta: «La cura: restituire il bambino alla madre» (Ibid., p. 65).

Parallelamente, medici, infermieri e psicologi lessero anche il libro di Spitz, *Il primo anno di vita* e tutto ciò contribuì a cambiare il dibattito sull'accudimento. Fu, però, soprattutto grazie a John Bowlby che ci fu un radicale cambiamento. Sulla scorta della teoria della relazione oggettuale, Bowlby ideò la *teoria dell'attaccamento* sostenendo che la prima relazione del bambino con la madre determina l'intera vita emotiva e mentale del bambino. Lo psicologo e psicoanalista inglese contestualizzò le relazioni oggettuali nell'ambito della biologia evolutiva e fu influenzato soprattutto dai lavori condotti dagli etologi, riconoscendone il merito. Il comportamento di attaccamento, per Bowlby, esiste in quasi tutte le specie di mammiferi ed evidenziò, però, che il comportamento di attaccamento è solo una parte del rapporto con la madre in continuo svolgimento. Antitetivamente vi è anche un'attività esplorativa, nei mammiferi, che serve a costruirsi un quadro coerente delle caratteristiche dell'ambiente (R. De Beni & A. Moè, 2000, pp. 55-58)<sup>4</sup> e la curiosità spinge i piccoli esseri ad allontanarsi dalla figura di attaccamento. Da questa situazione apparentemente antitetica, Bowlby ricava la base della sua teoria, sostenendo che il genitore sufficientemente capace fornirà *una base sicura* per consentire e incoraggiare l'esplorazione. Un genitore abbastanza capace, a parere di Bowlby, deve avere "una conoscenza comprensiva e intuitiva del comportamento di attaccamento del bambino ..., la consapevolezza che uno dei più comuni motivi di collera infantile è rappresentato dalla frustrazione del desiderio di cure e affetto" (1979/1982, p. 143). La teoria di Bowlby incontrò delle opposizioni, sia dai freudiani i quali non rinunciavano all'idea materialistica e utilitaristica della natura umana e, soprattutto, dai behavioristi i quali sostenevano addirittura che i neonati fossero viziati da un eccesso di affetto e di coccole. La conferma scientifica alla teoria di Bowlby avvenne grazie a Mary Ainsworth, la quale ideò quattro categorie per valutare la modalità di relazione madre-figlio per poi comparare il comportamento delle madri con le risposte dei propri bambini:

- La madre era sensibile ai segnali del bambino?
- Esprimeva accettazione o rifiuto?
- Accoglieva i suoi desideri e i suoi ritmi o interferiva costringendolo ad accettare un ritmo di accudimento e gioco voluto da lei?
- Quanto era disponibile nei suoi confronti? O al contrario quanto spesso lo ignorava?

I risultati la condussero a sostenere che un bambino più sicuro nell'attaccamento, al quale erano stati offerti atteggiamenti di cura, aveva maggiori probabilità di staccarsi dalla madre per giocare e compiere attività di esplorazione, e non era una questione di tempo ma di *qualità*, cioè del modo in cui la madre accudiva il bambino (Ainsworth citata in J. Rifkin, 2009/2010, pp. 70-72)<sup>5</sup>.

Il risultato è che quanto più il *care giver* (inteso come colui che si prende cura in senso educativo e non riferito solo a condizioni di malattia e/o disabilità) è empatico, tanto più è in grado di identificarsi emotivamente e cognitivamente con i bisogni del bambino e un bambino empatico si cresce essendo empatici con il bambino, poiché l'idea di relazione si fonda sulle esperienze vissute.

L'empatia, come sostiene Rifkin, “è un'esperienza ‘quantistica’”: la si prova pensandola e la si pensa provandola” (Ibid., p. 164) ed è proprio per questo che il contesto, inteso come trama di relazioni, implica la possibilità di modelli di identificazione insiti nelle stesse condotte interattive tra gli attori sociali. Se, dunque, diamo come valida la teoria delle relazioni oggettuali, è possibile affermare che se promuoviamo atteggiamenti empatici, di risposta avremo altrettanti comportamenti empatici.

Nei primi anni Novanta del secolo scorso, infatti, a Parma, Rizzolatti, con un gruppo di lavoro scoprì i ‘neuroni specchio’ (Ibid., pp. 76-77)<sup>6</sup>, ovvero dei neuroni implicati nel processo di ‘imitazione’ o, per meglio dire, in quello di decodifica di informazioni che comportano l'interazione soggetto-oggetto; la specificità di questi neuroni è che non si attivano alla presentazione di un oggetto ma solo durante l'esecuzione di specifici atti. Ciò richiede di essere in possesso di un ‘vocabolario d'atti’, poiché se un'azione compiuta non è presente in questo ‘vocabolario’ le aree corticali non si attiveranno e, dunque, non saranno implicati i neuroni specchio (A.M. Meneghini, 2010, p. 170)<sup>7</sup>.

I *neuroni specchio*, dunque, consentono all'uomo e ad altri animali di ‘mettersi nei panni degli altri’, tanto da aver avuto la denominazione di ‘neuroni dell'empatia’. Da un profilo prettamente pedagogico, è importante però mettere in risalto che “i circuiti biologici si attivano con l'esercizio sociale: in altre parole, l'ambiente familiare e sociale dei neonati è essenziale per l'attivazione dei circuiti dei neuroni specchio e per stabilire percorsi empatici nel cervello” (J. Rifkin, 2009/2010, p. 80) poiché i “nostri ‘cervelli emotivi’ attribuiscono più o meno valore alle situazioni della vita e alle relazioni con gli altri” (M. Santerini, 2011, p. 133).

La teoria della relazione oggettuale, dunque, trova la sua conferma nelle più recenti scoperte scientifiche anche se esistono diversi interrogativi sui neuroni specchio, poiché ancora non si sa se queste strutture cerebrali deputate nel riconoscimento di alcune emozioni, quali dolore e disgusto, sono implicate anche in altre emozioni quali rabbia, paura, tristezza; è indubbio, però, che la realizzazione di un contesto adeguato all'interno del quale siano promosse condotte empatiche non può che favorire la nascita e lo sviluppo dell'empatia in altri soggetti. Non è l'empatia che dà origine alla cura, nonostante sia un elemento essenziale della stessa, ma è la cura che forma all'empatia. È quella cura che, in determinate condizioni, può divenire una ‘cura dell'anima’ purché sia svolta sotto l'egida dell'empatia, perché “tutte le ferite, in ogni età psicologica, [sono] sempre riconducibili ad un *deficit* d'amore empatico” (A. Bellingeri, 2005, p. 111) e in amore, diceva Kierkegaard, ogni uomo comincia dall'inizio.

Questo inizio è il rapporto interpersonale che noi definiamo cura. Benché vada oltre il sentimento, esso inizia lì. È un sentimento che denota un rapporto di interesse, un interesse all'esistenza dell'altro; un rapporto di dedizione, che assume la forma di voler trarre piacere da, oppure, al limite estremo, voler soffrire per l'altro....Questo insorgere di un sentimento genuino di simpatia umana [è] il mito della cura....,che ci permette di prendere posizione contro il cinismo e l'apatia [e] mira ad una nuova modalità non fatta di apparenze e forme, ma di autenticità nel rapporto (R. May, 1969/1971, pp. 294-297).

## Note

<sup>1</sup> Il termine *surmodernité* è stato tradotto sempre con «surmodernità» ricorrendo a un uso raro, ma già esistente in italiano, in cui il *sur* francese non si traduce con l'equivalente italiano «sovra». Un esempio classico è costituito dai termini «surrealismo» e «surrenale». Nota del traduttore in Augé, M. (2009). *I non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera, (p. 24). Trad. it. a cura di C. Milani. (*Non-lex*, Parigi: Editions du Seuil, 1992).

<sup>2</sup> Hillman fa uso del concetto dilatato di anima che comprende l'anima del mondo (*anima mundi*) e l'anima più soggettiva e personalistica (*anima vagula*). Hillman, J. (2000<sup>3</sup>). *Anima. Anatomia di una nozione personificata*. Milano: Adhelpi, (p. 107). Tr. it. a cura di A. Bottini. (*Anima. An anatomy of a personified notion*, London: Princeton University Press, 1985).

<sup>3</sup> La prima legge della termodinamica, della conservazione, stabilisce che l'energia non può essere né creata né distrutta. La quantità totale dell'energia rimarrà invariata fino alla fine del tempo. La forma dell'energia cambia però continuamente, ed è

qui che entra in gioco la seconda legge della termodinamica, la quale asserisce che l'energia fluisce sempre in una direzione (ad esempio dal caldo al freddo) e durante i differenti processi che sono relativi alla trasformazione (la combustione di un pezzo di carbone che si trasforma in biossido di zolfo e altro ancora) una parte dell'energia disponibile si perde nel processo, ovvero perde la sua capacità di compiere lavoro utile. Questa perdita di energia utilizzabile è detta entropia. Rifkin, J. (2010), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori, (p. 28). Trad. it. a cura di P. Canton. (*The age of empathy*, USA: Penguin Group, 2009).

<sup>4</sup>I recenti studi motivazionali sottolineano tale aspetto. Secondo White, ad esempio, esiste una forma motivazionale, definita di *effectance*, attraverso la quale si rileva che il comportamento esploratorio dei bambini non riflette solo un bisogno, quale ad esempio la curiosità, ma risponde anche alla voglia di padroneggiare e controllare l'ambiente, le situazioni e a sentirsi efficaci. Tale bisogno è così forte che si manifesta sia in assenza di incoraggiamento da parte degli adulti e sia se il comportamento viene punito. De Beni, R, Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino, pp.55-58.

<sup>5</sup>Il protocollo ideato dalla Ainsworth ha il nome di *Strange Situation*. Madre e figlio venivano messi in un ambiente 'strano', al cui interno vi erano posti dei giocattoli per incoraggiare l'esplorazione nel bambino. Veniva poi introdotto un estraneo per osservare le reazioni del bambino alla sua apparizione. A un dato momento, la madre lasciava il bambino da solo con l'estraneo e si osservavano le reazioni del bambino alla scomparsa dell'estraneo e al ritorno della madre. La seconda situazione prevedeva che il bambino fosse lasciato solo nella stanza per verificare se il suo stress sarebbe stato mitigato dall'ingresso di un estraneo nella stanza. Infine, rientrava anche la madre. Tali studi avvalorarono l'idea che se un bambino può contare su un oggetto di attaccamento sicuro può esplorare il mondo. Si rilevarono tre tipologie distinte di comportamento tra i bambini: quelli sicuri all'attaccamento, che si dimostravano dispiaciuti quando la madre si allontanava ma erano felici al suo ritorno; quelli 'evitanti' nell'attaccamento, che sembravano più distanti dalla madre, dimostravano dispiacere al suo allontanamento ma non mostravano segni di gioia al suo ritorno; infine, quelli ambivalenti nell'attaccamento, dimostravano dispiacere nel vedere la madre allontanarsi ma erano inconsolabili anche al rientro della madre. Rifkin, J. (2010), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori, (pp. 70-72). Trad. it. a cura di P. Canton. (*The age of empathy*, USA: Penguin Group, 2009).

<sup>6</sup>Rizzolatti, con il suo gruppo di lavoro, impiantò su dei macachi degli elettrodi nell'area del cervello che invia il comando di controllo dei movimenti e osservò che dei neuroni presenti nella regione F5, della corteccia frontale del cervello, si attivavano prima che l'animale afferrasse la nocciolina. Successivamente, notò che anche nel momento in cui fu un ricercatore del gruppo a compiere il movimento di prendere una nocciolina nella scimmia si attivarono gli stessi neuroni F5. Tale fenomeno fu verificato con la risonanza magnetica funzionale su soggetti umani che osservavano movimenti delle mani ed espressioni facciali di altri soggetti e anche in loro si attivava una zona del cervello che includeva la corteccia frontale. Rifkin, J. (2010), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori, (pp. 76-77). Trad. it. a cura di P. Canton. (*The age of empathy*, USA: Penguin Group, 2009).

<sup>7</sup>Il sistema specchio dell'uomo è più sofisticato di quello dei primati ed entra in gioco solo quando l'atto fa parte del repertorio del soggetto. Se un essere umano, infatti, vede o una scimmia, o un cane o un altro essere umano ingerire qualcosa, le aree corticali si attivano; se, invece, un soggetto umano vede un altro essere umano muovere le labbra, l'area corticale si attiva, se vede una scimmia schioccarle vi è un'attivazione più debole e se, infine, vede un cane abbaiare non si attiva completamente. Meneghini, A.M.(2010). *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia*. Firenze: Seid editori, (p.170).

## Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1993). *Dizionario di filosofia*. Torino: Ed. Tea.
- Albiero, P., Matricardi G.(2016<sup>10</sup>). *Che cos'è l'empatia*. Roma: Carocci Le Bussole.
- Amerio, P. (2007). *Fondamenti di psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Arendt, H. (2009<sup>5</sup>). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. (P. Bernardini, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 1963).
- Augè, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. (C. Milani, Trans). Milano: Elèuthera (Original work published 1992).
- Baron-Cohen, S. (2012). *La scienza del male. L'empatia e le origini della crudeltà*. (G. Guerrerrio, Trans). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 2011).
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita & Pensiero.
- Bellingreri,A. (2013). Il metodo educativo centrato sull'empatia. *Studium Educationis*, XIV(2), 8-17, <http://hdl.handle.net/10447/90064> (ver. 16.02.2016)
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boffo, V. (2006). La cura archetipo della forma in Boffo, V. (ed.), *La cura in pedagogia*, (pp. 1-8), Bologna: Clueb.
- Bonino, S., Lo Coco, A.& Tani, F.(1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Bowlby, J. (1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. (C. Tozzi e S. Viviani, Trans.). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1979).

- Browning, C.R. (1995). *Uomini comuni. Polizia tedesca e soluzione finale in Polonia*. (L. Salvai, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1992).
- Bruzzone, D. (2015). Dalla parte dell'ombra: un "altro" sguardo sull'educare in V. Iori e D. Bruzzone (ed.), *Le ombre dell'educazione*, (p. 12), Milano: F. Angeli.
- Buber, M. (1993). *L'io e il tu*. (Anna Maria Pastore, Trans.). Cinisello Balsamo: San Paolo (Original work published 1923).
- Contini, M. (2006<sup>3</sup>). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dalai Lama, Goleman, D. (2003). *Emozioni distruttive*. (R. Cagliero, Trans.). Milano: Mondadori (Original work published 2003).
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. (F. Macaluso, Trans.). Milano: Adelphi (Original work published 1994).
- De Beni, R, Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Fabbri, M.(2014). *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*. Parma: Ed. Junior.
- Fairbairn, W., R., D. (1970). *Studi psicoanalitici sulla personalità*. (Bencini e Stefani, Trans.). Torino: Boringhieri (Original work published 1952).
- Fromm, E. (1975). *Anatomia della distruttività umana*. (S. Stefani, Trans.). Milano: Mondadori (Original work published 1973).
- Gennari, M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*, Milano: Bompiani.
- Hillman, J. (2013<sup>7</sup>). *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*. (A. Bottini, Trans.). Milano: Adelphi (Original work published 1981)
- Hillman, J. (2000<sup>3</sup>). *Anima. Anatomia di una nozione personificata*. (A. Bottini, Trans.). Milano: Adhelpi (Original work published 1985).
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. (Libro II). (E. Flippini, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1913).
- Iori, V. (2015). I lati oscuri dell'educazione e le zone buie della pedagogia in V. Iori e D. Bruzzone (a cura di), *Le ombre dell'educazione*, (p. 31), Milano: F. Angeli.
- Jung, C.G. (1980). *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*. (Opere, vol. IX, Tomo I). (L. Aurigemma, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1976).
- Kohut, H. (1980). *La guarigione del sé*. (A. Tatafiore, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1977).
- Levinas, E., Riva F. (2010). *L'epifania del volto*. Bergamo: Editore Servitium.
- Le Doux, J. (1998). *Il cervello emotivo*. (S. Coyaud, Trans.). Milano: Baldini & Castoldi (Original work published 1996).
- May, R. (1971). *L'amore e la volontà*. (M. Baccianini, Trans.). Roma: Astrolabio (Original work published 1969).
- Meneghini, A.M.(2010). *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia*. Firenze: Seid editori.
- Merleau-Ponty, M. (2004<sup>2</sup>). *Fenomenologia della percezione*. (A. Bonomi, Trans.). Milano: Bompiani (Original work published 1945).
- Michelin Salomon, A. (2014). *Snodi e riflessioni di pedagogia*. Messina: Samperi.
- Milgram, S. (2003). *Obbedienza all'autorità*. (R. Ballabeni, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1974).
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2009). *L'intelligenza delle emozioni..* (R. Scognamiglio, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 2001).
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito*. Brescia: La Scuola.
- Pinotti, A. (2011). *Empatia. Storia di un'idea da Platone al postumano*. Roma-Bari: Laterza.
- Regni, R. (2012). *Il sole e la storia. Il messaggio educativo di Albert Camus*. Roma: Armando editore.
- Plutchick, R. (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. (E. Izard, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1994).
- Rifkin, J. (2010), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. (P. Canton, Trans.). Milano: Mondadori (Original work published 2009).
- Riva, M.G.(2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.

Rogers, C., R. (1994). *La terapia centrata sul cliente*. (F. Carugati et al, Trans.). Firenze: Martinelli (Original work published 1961).

Santerini, M.(2011). *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*. Brescia: La Scuola.

Stein, E. (2003<sup>3</sup>). *Il problema dell'empatia*. (E. Costantini, Trans.). Roma: Edizioni Studium (Original work published 1917).

Stueber, K.R. (2010). *L'empatia*. (N. Fazioni, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 2006).

Zimbardo, P.G. (2008). *L'effetto lucifero. Cattivi si diventa?*. (M. Botto, Trans.). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 2007).

**Alessandro Versace** ha insegnato Psicopedagogia, Analisi dei contesti formativi ed Educazione comparata. Attualmente ricopre l'incarico di Pedagogia generale presso la sede di Noto, Università di Messina. Si è occupato di interculturalità, dispersione scolastica, T.d.O., animazione educativa, cooperative learning, alfabetizzazione emozionale, dinamiche di gruppo, condizioni dell'apprendimento.