

RELAZIONE D'AIUTO E APPRENDIMENTO DI QUALITÀ:
ALCUNE INDICAZIONI DAL METODO FEUERSTEIN

di Silvia Guetta

*1. Introduzione alla relazione di aiuto:
alcune prospettive a confronto*

La relazione di aiuto trova la sua origine nella esperienza ontologica e antropologica di aver cura di sé. Prima di poter avere la cognizione e le capacità di entrare in relazione con gli altri, dove per relazione si vuole considerare la possibilità di essere un agente che stimola, promuove e attiva la cura dell'altro, è necessario osservare e stare in ascolto di ciò che in noi richiede cura. La cura di sé ha molti significati e rimanda ad ampie considerazioni che necessitano sempre di una contestualizzazione perché le pratiche che richiamano si ancorano a riferimenti culturali, sociali, ma anche spirituali e religiosi.

Oggi, che apparentemente sembriamo più liberi di pensare alla nostra persona, in realtà, molto spesso, viviamo in modo auto-centrato la visione del nostro sé senza tuttavia curarlo. Quando, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, nei Paesi del progresso economico siamo passati dall'epoca della sussistenza a quella del consumo, i valori della presenza, dell'ascolto, della solidarietà, dell'aiuto, della cura e del benessere sono stati declinati verso significati esteriori ed effimeri, completamente lontani da quel senso profondo a cui questa pratica di vita richiama. L'epoca del consumo, che gradualmente ha allargato i propri spazi e ambiti di azione, ha

contribuito a interpretare e generare nuovi significati, spesso anche distorti, sugli aspetti che caratterizzano la cura di sé.

«Il consumo di massa è divenuto il pilastro della crescita del profitto, l'aspirazione alla crescita del profitto a sua volta alimenta il consumismo e insieme sfociano nella distruzione dell'umanità e nel saccheggio della natura. Ciò che legittima il nesso tra la crescita del profitto e la propensione ai consumi è il «vantaggio individuale», o come sin dai tempi di Adam Smith è stata eufemisticamente definita l'avidità, «l'interesse» (Bennholdt-Thomsen, 2012).

La cura di sé, come attenzione a prendersi cura del proprio essere, del proprio divenire comune, si pone, necessariamente in contrapposizione con il tentativo di fagocitare le molteplici dimensioni dell'essere. La scoperta di sé, come ascolto empatico del proprio essere, avviene in tempi e spazi che non possono essere limitati dall'esterno, imposti dalle convenzioni sociali, agiti come esperienze separate della quotidianità. Cura di sé, intesa come principio etico e fondativo di rispetto primario dell'essere vivente, non significa egoismo o ripiegamento su stessi, affermazione di superiorità, avanzamento prepotente a discapito degli altri. La cura di sé può significare impegno etico, con le sue molteplici varianti di azione concreta, delineate e condotte dai contesti culturali, storici, sociali e di credenze dove prendono senso e si definiscono le relazioni (Cambi, 2010).

Le pratiche della cura non sono evidenti, non si manifestano come eventi diffusi, consumati e usati. Sono pratiche che si avvertono, si percepiscono, e per tale motivo sembrano poco forti o resistenti. In realtà sono le pratiche che aprono alla qualità della vita e che tengono in piedi il mondo, che contribuiscono a dare senso alla vita e ai valori attraverso i quali si esprime (Mortari, 2006). Nella corsa verso il fare e il mostrare, spesso immagini di se stessi superficiali e non autentiche, ci dimentichiamo di guardare in profondità. Guardare oltre l'apparente è ciò che la cura di sé sollecita a fare con attenzione, ascolto e apertura. Saper guardare ai processi e alle pratiche

che sottendono alla cura significa riconoscere la dimensione creativa che accompagna la quotidiana relazione tra le persone. Diventa allora un'esperienza artistica (Mortari, 2019), un'esperienza che si rinnova grazie alla reciprocità della conoscenza autentica dell'altro (Habermas, 2013).

Nel volto, come nei comportamenti, nelle azioni, nell'ascolto non giudicante e risuonante nelle emozioni e nei sentimenti, si scopre un mondo di esperienze colorate di sofferenza e di felicità, di aiuto e di difficoltà. Nella esperienza di cura di sé, che apre alla cura degli altri e del mondo (Mortari, 2006), possono abitare, senza necessità di scelta, sentimenti differenti, sfumature dell'essere, vibrazioni profonde. Un patrimonio di consapevolezze di potenzialità umane da esplorare continuamente, da decifrare e nominare, sapendo che non è mai completo perché si evolve e si struttura in relazione alla stessa esperienza di vita.

L'esperienza di cura diventa anche esperienza di senso, intesa come consapevolezza e autoconsapevolezza del significato del nostro agire nella relazione con noi stessi e con gli altri. Si struttura il perché e il senso della relazione diventa la consapevolezza di responsabilità delle nostre azioni, del nostro parlare, della nostra comunicazione. Si apre la prospettiva delle conseguenze di una continua e vivida tensione tra libertà e responsabilità (Jonas, 2014), come di un aperto e leale confronto tra la fragilità dell'esistere e il mistero della vita.

Nella scoperta della precarietà dell'esistenza si afferma ancora di più il valore della cura, perché nell'autenticità dell'eserci coglie il presente senza dimenticare il passato e orientare al futuro. Nella esperienza creativa che questa tensione offre, si apre la scelta, il libero arbitrio dell'essere umano. Le opportunità offerte dalle relazioni, il nominare e il dare senso alle esperienze dell'incontro, come consapevolezza dell'eserci, sono le innumerevoli chance che la quotidianità della vita offre. Niente è già previsto, si ripete uguale, decide per noi. «L'unità psico-fisica della vita e 'dell'autoaccreditamento' dell'essere assurgono a denominatori comuni, che condivisi

nel rispetto dell'imperativo etico di responsabilità verso la vita, in particolare verso la vita umana portatrice della possibilità stessa della responsabilità, divengono base di un rinnovamento-ritrovamento della capacità di pensare-dialogare-agire insieme degli esseri umani nei complessi mondi in cui dimorano ed entrano in relazione» (Michelis, 2007, p. 8).

Parlare di cura è, d'altra parte, molto difficile perché il suo valore e la sua pratica, benché fortemente ancorate a un pensiero filosofico che parte da Socrate, sembrano di poco interesse e attenzione. «La cura di sé, intesa come pratica di spiritualità secondo una visione socratica, va concepita come percorso che assume come riferimento le verità dell'esistere; ci si allena, infatti, nella cura di sé non per risolvere teoremi o per migliorare le tecniche di effettuazione di un esperimento in laboratorio, ma per cercare una risposta alle questioni proprie dell'umano, quelle che Socrate insistentemente non cessa di porre ai suoi interlocutori: cosa è bene, giusto e bello fare per inverare il tempo della vita» (Mortari, 2008, p. 51).

Anche il versetto biblico «Ama il prossimo tuo come te stesso»¹, senza entrare in approfondimenti di analisi interpretativa, richiama alla riflessione sull'importanza di riconoscere l'amore per se stessi perché prerogativa indispensabile e fondativa per poter amare l'altro. L'amore è anche cura. Non è niente di scontato e neppure di naturale. L'amore è frutto della conoscenza, dell'esperienza, della relazione come ascolto e dialogo. Per amare se stessi è necessario l'ascolto che richiama all'esserci e a dare voce a questo esserci. La cura diventa anche il mettere al centro il bene come cura del mondo e delle cose. Ci si allontana dalle spinte della quotidiana necessità di produzione, efficienza, controllo e comando. Di fronte a questo richiamo a una efficienza quantificata, più che valutata e vissuta, ma essenzialmente consumata, si contrappone la possibilità che è data agli esseri umani di far emergere l'essenziale. Ciò è essenziale per la vita degli esseri viventi, e umani in

¹ Lv 19:18.

particolare, che senza la relazione di cura non può avvenire e svilupparsi. L'essere umano nasce per sua natura fragile, incapace di agire autonomamente, vincolato alla cura, agli affetti, all'amore di chi lo accoglie. Fragilità e vulnerabilità accompagnano la vita umana, sempre al limite della precarietà, ma ritornano a esprimersi con forza nell'avanzare degli anni. In molti casi, nella vecchiaia tornano i bisogni dell'infanzia, dunque abbiamo nuovamente bisogno degli altri. La fragilità limita ancora una volta il campo di azione e rende la persona progressivamente sempre meno autonoma e bisognosa di cura. Cura e assistenza non sono sinonimi. Con l'individuazione di una persona incaricata di fare assistenza non ci garantiamo che venga anche praticata la cura dell'altro. L'assistenza si preoccupa di garantire il benessere fisico della persona, di aiutarla nelle necessità della quotidianità, ma non entra in ascolto empatico. L'ascolto empatico apre alla comprensione del problema dell'altra persona, alla dimensione della reciprocità per l'individuazione del benessere e della soluzione dei problemi; è quindi una forma di rispetto che porta a costruire la fiducia necessaria per poter comunicare emozioni e sentimenti.

Il sovrapporsi di azioni da svolgersi contemporaneamente, quel *multitasking* all'apparenza tanto necessario per poter riuscire a tenere tutto sotto controllo, è un grande nemico della cura di sé e del mondo. Non c'è attenzione. L'esercizio delle competenze e delle capacità attentive non si sviluppa, il tempo viene mangiato dalla sovrapposizione delle azioni, la mente è sempre più frammentata, la memoria non trova lo spazio sul quale costruire il suo senso di realtà (Canevaro, Chierregatti, 1999).

La mancanza di attenzione è anche assenza di ascolto, di comprensione dei bisogni dell'anima che in qualsiasi età e in qualsiasi condizione richiede con forza di essere ascoltata, curata. La cura di sé e degli altri significa prendersi a cuore la vita (Mortari, 2019). Come in un cerchio che caratterizza ogni forma di comunicazione, la cura ha sempre una dimensione di reciprocità e implica quindi la relazione sia verso noi

stessi sia verso gli altri. Nella cura le varie parti dell'essere umano che comunemente vengono separate, cuore, mente, anima, possono trovare i canali e i modi per ascoltarsi reciprocamente. Essa coinvolge contemporaneamente i pensieri, le emozioni, i sentimenti, le azioni e aiuta noi e gli altri a sentirci bene nel presente, nel luogo, nello spazio e nel tempo che viviamo.

Una ulteriore riflessione nasce sulla possibilità di considerare la cura nella prospettiva culturale. Per molto tempo la cura non è stata oggetto di riflessione e di ricerca proprio perché considerata come un comportamento naturale visibile nelle modalità con cui una madre accoglie i propri figli e risponde empaticamente ai loro bisogni e richieste. In realtà, ponendosi come relazione e come dialogo con se stessi e con gli altri, anche se con caratteristiche diverse, l'agire della cura è sempre frutto di un'elaborazione culturale e valoriale che orienta l'interpretazione e l'intenzionalità della cura.

L'atto della cura, oltre a essere un agire culturale, e per questo mai neutro o asettico, valido sempre e in ogni circostanza, è anche l'espressione culturale di persone, comunità e gruppi. L'agire interculturale si esprime nella capacità che gli esseri umani hanno di saper osservare e ascoltare senza giudicare e attivare comparazioni svalutative, come la cura di sé, degli altri e del mondo si esprime nelle differenti elaborazioni culturali.

Le ricchezze culturali che sono proprie delle persone possono così essere comprese nelle loro molteplici forme di reciprocità. Le differenti appartenenze cariche di tradizioni, vissuti, storie, aiutano a comprendere che le stesse richieste di cura e di aiuto sono l'espressione di bisogni e i sentimenti non sempre consapevoli e esplicitati nella relazione. Ecco perché, anche quando viene fatto riferimento alla competenza empatica, la frase comune di mettersi nei panni dell'altro o nelle scarpe dell'altro diventa uno stereotipo etnocentrico e fuorviante per la comprensione di se stessi e degli altri.

2. *L'agire empatico*

L'agire empatico rappresenta una componente di qualità fondamentale per la relazione di aiuto. L'empatia è un elemento fondante per il successo di ogni tipo di relazione. Anche l'agire empatico si declina secondo le situazioni, i contesti e i bisogni, in funzione dell'obiettivo condiviso che si vuole raggiungere. Come la cura di sé, ogni forma di empatia va allenata, alimentata, ascoltata e gestita, partendo da se stessi. Essa non è un atto concluso ma rappresenta sempre una fase del processo e non è neppure la chiara consapevolezza di essersi impossessato del sentire e del pensare dell'altro. Considerata spesso come possibilità dei canali emozionali, si perde la consapevolezza che la relazione empatica deve comprendere la complessità dell'essere umano che, come affermato sopra, è osservato come originale e unica creatura composta, nelle loro differenti accezioni, di mente, anima e corpo.

L'agire empatico guarda quindi a questo fluido e dinamico modo di stare nella relazione con l'altro evitando ogni forma di etnocentrismo e presunzione di comprensione, per aprirsi al dialogo e all'ascolto con la consapevolezza che il realizzarsi dell'empatia è possibile quando i sentimenti, i pensieri, le aspettative e le azioni vengono comprese nella reciprocità.

Le teorie che trattano dell'importanza dell'empatia ci portano a considerare vari aspetti del suo uso nelle relazioni di aiuto. Karla McLaren (McLaren, 2013) ha rappresentato la sua riflessione sull'empatia attraverso una piramide che indica le differenti tipologie di empatia a cui dobbiamo riferirci per comprendere a quale livello di complessità questa potenzialità umana può arrivare.

Lo sviluppo dell'empatia, oltre ad avere molti vantaggi nella qualità delle relazioni interpersonali, attiva contemporaneamente differenti funzioni della mente, del cervello e quindi anche del corpo. Il suo esercizio, secondo McLaren, può modificare, attraverso l'imitazione e la ricerca nei sentimenti e nei pensieri altrui, le strutture mentali. La mente si apre al nuovo

e al diverso da noi; da ciò che ci è comune, che parte da un sentimento comune, quindi una forma di conoscenza che già ci appartiene, ma che si sviluppa in forma nuova ed estende i nostri pensieri e sentimenti a favore della relazione con il prossimo. L'autrice sostiene che le ricerche hanno dimostrato quanto non sia più sufficiente parlare di empatia come condivisione di un'emozione con un'altra persona. È anche importante la capacità di comprendere come, quando e perché fare qualcosa di utile e compassionevole con l'altra persona (McLaren, 2013). Oltre a cercare di comprendere come si sviluppa l'empatia e quali ostacoli possono limitarla o bloccarla, c'è anche l'attenzione a comprendere cosa il cervello umano attivi quando avverte empatia e quali sono le strutture neurologiche coinvolte. «I domini della cognizione sociale – dalla percezione sociale all'empatia e al controllo del comportamento – coinvolgono sistemi neurali complessi e distribuiti in diverse regioni cerebrali che oltre al sistema limbico, includono cortece sensoriali e associative. [...] Una sintesi delle conoscenze oggi disponibili relativamente ai diversi domini della cognizione sociale, e in particolare ai deficit dell'abilità empatica, verte inevitabilmente sulla demenza fronto-temporale, e in particolare sulle sue varianti caratterizzate da alterazioni comportamentali, ossia variante temporale» (Bivona, Costa, 2017, p.41). Come vedremo in seguito, anche Feuerstein pone l'accento sulla necessità di considerare il contributo delle neuroscienze e dei processi di apprendimento per comprendere il costante rapporto di modificazione che avviene tra cervello, mente, corpo e sentimenti, e sulla necessità di considerare l'azione empatica come una esperienza di problem solving cooperativo di qualità.

La piramide dell'empatia di McLaren è costruita su sei livelli in cui si struttura la progressiva complessità dell'azione empatica. Per necessità di spazio riportiamo sinteticamente i sei livelli individuati:

1. Contagio emotivo: prima che possa verificarsi l'empatia, è necessario percepire che un'emozione si sta verificando in un'altra persona o che ci si aspetta un'emozione da te. Attualmente c'è un grande dibattito su come si verifica il contagio emotivo e su come ci rendiamo conto che le emozioni sono richieste da noi, ma si è concordato che il processo di empatia dipende dalla nostra capacità di sentire e condividere le emozioni. L'empatia è innanzitutto un'abilità emotiva.

2. Accuratezza empatica: questa è la tua capacità di identificare e comprendere accuratamente stati emotivi, pensieri e intenzioni in te stesso e negli altri.

3. Regolamento sulle emozioni: per essere un empatico efficace devi sviluppare la capacità di comprendere, regolare e lavorare con le tue emozioni; devi essere consapevole di te stesso. Quando riesci a identificare e regolare chiaramente le tue emozioni, tenderai a essere in grado di funzionare abilmente in presenza di emozioni forti (le tue e quelle degli altri), piuttosto che essere superato o messo fuori gioco da esse.

4. Scatto in prospettiva: questa abilità ti aiuta a metterti al posto immaginario degli altri, a vedere le situazioni attraverso i loro occhi e a percepire accuratamente ciò che potrebbero sentire e pensare in modo da poter capire cosa potrebbero desiderare o ciò di cui hanno bisogno.

5. Preoccupazione per gli altri: l'empatia ti aiuta a connetterti con gli altri, ma la qualità della tua risposta dipende dalla tua capacità di prenderti cura anche del prossimo. Quando provi emozioni con gli altri, identifica accuratamente quelle emozioni, regolate in te stesso e assumi la loro prospettiva; la tua delicata preoccupazione ti aiuterà a interagire con loro in un modo che mostra la tua cura e compassione. Coinvolgimento percettivo: questa abilità ci consente di prendere decisioni percettive basate sulla nostra empatia e di rispondere – o agire (se necessario) – in un modo che funziona per gli altri. Il coinvolgimento percettivo può essere considerato l'apice dell'abilità empatica, perché unisce la capacità di percepire e identificare accuratamente le emozioni, i pensieri e le intenzioni degli altri; serve a regolare le tue emozioni, ad assumere la prospettiva degli altri, a concentrarti

su di loro con cura e preoccupazione, e poi fare qualcosa di abile in base alle tue percezioni. In particolare, nel coinvolgimento percettivo, viene fatto spesso qualcosa per un altro che non funzionerebbe affatto per noi e che potrebbe non essere nemmeno nel nostro interesse (McLaren, 2013, p. 328).

Il contributo di Rosenberg amplia la riflessione sull'importanza delle competenze empatiche per la qualità delle relazioni. La sua prospettiva prende forma all'interno della proposta di considerare la qualità della comunicazione passando da un uso spesso carico di violenza, a una comunicazione capace di riconoscere e decostruire questa violenza, generando così positività e benessere per tutti coloro che ne sono coinvolti, sia in maniera diretta sia indiretta.

Le potenzialità che la cura, l'empatia e l'ascolto offrono, hanno un riverbero positivo anche su chi non beneficia direttamente della relazione. Lo stato di benessere che le persone possono raggiungere può generare una maggiore disponibilità e comprensione dei bisogni espressi dalle persone che sono coinvolte nella relazione. L'ascolto e il riconoscimento dei bisogni reali e profondi che danno qualità alla vita, e non quelli socialmente costruiti a scopo consumistico, sono il punto di partenza della riflessione proposta da Rosenberg. Quando ci allontaniamo dalla possibilità di intercettare e riconoscere i bisogni propri e dell'altra persona, entriamo in uno stato confusionale, ci allontaniamo dalla nostra natura empatica, e possiamo renderci responsabili di perpetuare modalità comunicative più o meno violente.

I nostri bisogni² sono all'origine dei nostri sentimenti e delle nostre emozioni, per tale motivo è necessario riconoscerli. Se i bisogni sono di tutta la specie umana, le strategie comportamentali e comunicative che le persone utilizzano sono determinate da molteplici cause. Le strategie sono

² La definizione dei bisogni della specie umana, individuata da Maslow (Maslow, 1973), rappresenta un importante punto di partenza per iniziare a costruire la mappa dell'empatia.

personali e dipendono da molti fattori che sono propri della complessità umana. Al pari di come è necessario riflettere su modo in cui i bisogni si esprimono nelle persone, bisogna pure comprendere cosa succede quando i nostri bisogni non vengono soddisfatti. La soddisfazione dei bisogni è tuttavia un processo complesso che richiede capacità di ascolto profondo. Le relazioni, infatti, sono filtrate da numerosi elementi che possono essere individuati nell'autoconsapevolezza del proprio ego, nei sentimenti che l'altra persona mi attiva, nei ricordi che quella richiama, dallo stato d'animo che nel momento della relazione viene vissuto, dai valori attribuiti alla relazione in oggetto, dall'idea, spesso pregiudizio, di come penso possa essere l'altra persona. Naturalmente la stessa dinamica, con elementi e richiami differenti, si può presentare all'interlocutore che sta di fronte.

Il grado di consapevolezza che abbiamo facilita a entrare nella relazione empatica. Se non c'è la capacità di fare questa auto-osservazione, che ha anche lo scopo di creare uno spazio per accogliere l'altro, l'ascolto dei bisogni risulta molto difficile. Si tratta in modo particolare di saper distinguere il proprio vissuto da quello dell'altro. Questo richiede esercizio, pratica, attenzione e ascolto. È necessario esercitarsi molto per saper riconoscere il proprio vissuto, evitare che nella relazione uno prenda il sopravvento sull'altro e venga meno la qualità della relazione di aiuto. Per sapere ascoltare l'altra persona nello spirito, senza sovrapposizione di sentimenti e senza alcuna forma di giudizio, dobbiamo fare in modo, secondo Rosenberg, che tutte le facoltà della mente siano vuote.

«Quando ci relazioniamo agli altri, l'empatia ha luogo soltanto una volta che siamo riusciti a liberarci di tutte le idee preconette e di tutti i giudizi che abbiamo su di loro. [...] La presenza che l'empatia vuole non è facile da mantenere [...] Invece di dare empatia tendiamo ad avere un forte impulso a dare consigli, a rassicurare o a spiegare la nostra posizione, i nostri sentimenti. L'empatia, al contrario, ci chiede di concentrare tutta la nostra attenzione sul messaggio

dell'altra persona. Diamo agli altri il tempo e lo spazio di cui hanno bisogno per esprimersi completamente e per sentirsi compresi» (Rosenberg, 2010, p. 116).

La conoscenza dei nostri sentimenti ci riporta all'origine nel sistema dei bisogni al centro del quale c'è quello di amore. Il bisogno di essere e sentirsi amati è alla base della sopravvivenza umana. La cura di sé, come è stato visto, è prendersi cura della persona nella sua totalità come atto di amore. Nella sua complessità relazionale il bisogno di amore, esprimendosi in molteplici forme, intensità e condizioni, genera abitudini, credenze, comportamenti che sono propri di ogni essere umano. Risulta così difficile entrare nei panni degli altri. Diventa invece possibile riconoscere che l'altra persona ha dei bisogni e che questi sono differenti da quelli personali. Questo è un importante atto di responsabilità relazionale fondamentale per lo sviluppo della comunicazione empatica.

Ciò che rende possibile lo sviluppo di una relazione empatica è in primo luogo la presenza. Essere presenti risulta una pratica sempre più difficile da realizzare. Per Rosenberg la competenza empatica si realizza quando riusciamo a essere presenti senza soffermarci sull'aspetto verbale della comunicazione per andare al di là delle parole dette. Alla base del processo della comunicazione empatica ci sono quattro passaggi fondamentali: l'osservazione, i sentimenti, i bisogni e le richieste (Rosenberg, 2010).

Con l'osservazione comprendiamo che dare etichette alle persone risulta già essere una comunicazione violenta perché tale pratica dà un'immagine della persona non confacente a essa ma a colui che la sta osservando. Osservare senza giudicare, dicendo solo quello che a noi piace o non piace, accentra la responsabilità sulla nostra scelta piuttosto che dare una valutazione all'altra persona. Il secondo passaggio porta a riconoscere e a descrivere quali sentimenti proviamo quando ci relazioniamo o comunichiamo con l'altro. Una volta identificati i sentimenti dobbiamo provare a riconoscere quali sono i biso-

gni collegati a essi. La chiarezza di cosa dicono queste tre componenti è fondamentale per arrivare alla fase della richiesta. Essa non si presenta come una pretesa, ma come una richiesta che potrebbe arricchire la nostra vita e renderla più felice.

«Parte della CNV³ consiste nell'esprimere queste quattro informazioni in maniera chiara, verbalmente oppure in altri modi. L'altro aspetto di questa comunicazione consiste nel ricevere le medesime informazioni dagli altri. Ci connettiamo all'altro percependo innanzitutto ciò che egli osserva, sente, ciò di cui ha bisogno, poi, ricevendo la quarta informazione, la richiesta, scopriamo che cos'è che arricchisce la sua vita» (Rosenberg, 2010, p. 25).

Ciò che spesso risulta di difficile attuazione, secondo Rosenberg, è la disponibilità umana a ricevere empatia e, in particolare, a essere auto-empatici. Questa è una risorsa di *pronto soccorso* da mettere in pratica quando le situazioni sono molto difficili. L'auto-empatia si realizza quando siamo in grado di attivare l'ascolto attraverso i quattro passaggi sopra elencati per avere consapevolezza di quello che accade in noi «con una presenza e un'attenzione della stessa qualità che offriamo agli altri» (Rosenberg, 2010, p. 130).

2.1 I passaggi per aprire i canali dell'empatia

Queste sintetiche indicazioni pratiche possono aiutare a capire come mettere in azione la comunicazione empatica per esprimere i sentimenti e bisogni, connettendosi ai sentimenti e ai bisogni degli altri. L'obiettivo di questa comunicazione è quello di «creare una connessione di qualità tale da permettere ai bisogni di ognuno di essere soddisfatti e di rendere la vita più piacevole per ognuno» (Rosenberg, 2017, p. 61).

1. Il primo passaggio è *la presenza, essere presenti*; porre l'attenzione al momento presente, a quello che sta accadendo ora,

³ Comunicazione non violenta.

in maniera non giudicante. La persona deve sentirsi accolta e ascoltata senza avere la sensazione di essere giudicata. Attivare le competenze per essere presente è un prerequisito dell'empatia, ma richiede anche la formazione e l'allenamento di queste competenze. È una pratica che utilizza Rosenberg quando parla di osservazione (Rosenberg, 2010). Essere presente significa non porsi il problema di quello che deve essere fatto. È stare in ascolto con la mente, il cuore e il corpo. Tutti viviamo attimi di presenza, ma spesso il focus attentivo non è centrato. Mentre siamo presenti abbiamo tanti pensieri nella testa. Essere presenti non vuol dire non pensare, ma essere consapevoli di come stanno entrando i pensieri nella mente e di quello che accade senza essere necessariamente giudicante.

Spesso siamo giudicanti anche con noi stessi e questo comporta distrazione, sovrapposizione dei sentimenti e allontanamento della mente dal focus e dalla relazione. La mente si mantiene piena di idee, pregiudizi, credenze; non c'è lo spazio per il dialogo con l'altro. Pertanto è necessario cominciare a liberare lo spazio, per fare entrare altre conoscenze, altre esperienze di contatto.

Per essere presenti dobbiamo prima fare il vuoto, solo che quando parliamo a qualcuno non sempre siamo totalmente autocentrati. Non cediamo alla ragione degli altri e noi non vogliamo avere torto. Se l'altro parla, sentiamo una sola emozione, anche nascosta, inconscia: la paura. La paura di essere inadeguati. Talvolta il piacere autentico di stare con gli altri è spesso offuscato da questo senso di inadeguatezza. Se siamo pieni di paure non possiamo entrare in empatia con le altre persone. Il controllo della propria presenza e del comportamento attentivo può essere aiutato dall'uso delle differenti tecniche di respirazione. Per entrare in risonanza con se stessi e con gli altri è necessario porre attenzione sulla propria respirazione.

2. Il secondo passaggio è caratterizzato dal riconoscere la distinzione tra quello che è il proprio sentire e il sentire dell'al-

tro. La sofferenza o la contentezza dell'altro non mi appartengono. È necessario saper distinguere le fonti dei sentimenti: «io sento che tu hai litigato con il tuo amico, sento la tua rabbia e che sei addolorato, ma non devo arrabbiarmi anche io».

3. Il terzo passaggio è la sintonizzazione. Questa è la capacità di percepire e stare sulle frequenze dell'altra persona e di capire quanto di mio sto mettendo nell'ascolto, nella relazione non verbale e in quella verbale. La comunicazione che tiene conto delle risorse vibrazionali ed energetiche di chi è coinvolto. Questo è alla base della relazione di aiuto. Devo lasciare che i sentimenti escano e che siano accolti senza valutazione. Questo livello di empatia permette di entrare in risonanza. La risonanza viene percepita quando le persone coinvolte fanno proprio, senza confonderlo con il loro, il sentire dell'altro, e avvertono, allo stesso tempo, che i loro sentimenti e quelli dell'altra persona sono cambiati. La risonanza permette che si attivi una modificazione reciproca del proprio sentire.

Dire all'altro, mentre lo ascoltiamo, «io ti capisco» non apre all'empatia. Al contrario, portando l'attenzione solo sulla cognizione autoreferenziale, chiude il passaggio al sentire e all'energia che passano e che sono necessari per entrare in risonanza con gli altri. Quando dico «ti capisco», richiamando e sottolineando all'altro il motivo per cui dico questo o le ragioni della mia comprensione, sposto l'attenzione sui miei pensieri e sui miei ricordi e perdo la connessione empatica con l'altro. È il mio ricordo che parla, non è qualcosa che passa dall'ascolto. Se sono in grado di fare domande, non sono concentrato su di me, ma sono interessato all'altro. Questo apre le porte a mettere al centro quello che sta provando. Sono interessato a te, mi apro e ti accolgo. Questo processo di attenzione su se stessi aiuta a cambiare. Questo cambiamento, che entra in risonanza, è percepito da entrambi. Ciò porta anche a vivere la situazione con una certa leggerezza, perché la persona non si sente giudicata.

3. *L'Esperienza di Apprendimento Mediato come relazione di aiuto per lo sviluppo di un apprendimento di qualità*

L'Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM) rappresenta la parte operativa della teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale definita da Feuerstein. Tale teoria è stata pensata già negli anni Cinquanta del secolo scorso, ancora prima che si sviluppasse e diffondessero le ricerche sulla plasticità del cervello. Diversamente dalle impostazioni della ricerca condotte in quegli anni sui processi di apprendimento, soprattutto orientate verso l'adattamento dei materiali e delle situazioni per coloro che avevano difficoltà di apprendimento, Feuerstein scelse di investire le sue osservazioni e le sue energie nel modificare direttamente coloro che erano in situazione di apprendimento.

La mediazione è trovare il modo di aiutare l'altro a imparare. In particolare, ciò comporta aiutare coloro che sono coinvolti nei processi di apprendimento a passare dal livello più semplice a quello sempre più complesso della conoscenza e della comprensione. Pur facendo tesoro degli studi condotti con Piaget, più che concentrarsi sui comportamenti in uscita di chi sta apprendendo, il suo interesse era rivolto sui processi di apprendimento che vengono attivati dal soggetto, chiamato da Feuerstein «organismo», e la struttura interna che muove la cognizione. Pertanto, ricollegandosi con la psicologia cognitiva di Piaget e integrandola con quella culturale di Vygostkij, Feuerstein approfondisce gli studi su come vengono elaborate le informazioni che arrivano dagli stimoli, su come queste si rapportano alla plasticità del cervello, e quale rapporto hanno con il comportamento e con l'operatività delle differenti funzioni della mente per l'acquisizione delle conoscenze. Per questi motivi, più che essere interessato ai contenuti, Feuerstein si interessò ai prerequisiti che permettono l'attivazione del pensiero orientato a riconoscere cosa e come imparare, per giungere poi all'attivazione del processo che tiene acceso il motore del *lifelong learning*, che è imparare a imparare.

Benché imparare a imparare offra molti elementi per proporre approcci educativi efficaci, non va dimenticato che questo impegno a stimolare il processo di apprendimento lungo tutto il corso della vita non è fine a se stesso. Esso si integra in modo esplorativo e costruttivo con gli altri campi di apprendimento individuati e descritti da Delors (Delors, 1997): apprendere a essere, apprendere a fare e apprendere a vivere insieme.

Ogni processo di miglioramento del lavoro cognitivo deve costantemente rapportarsi con gli aspetti per le ricadute che possono avere nella sfera personale, in quella operativa e in quella sociale. Le quattro sfere sono interdipendenti e la cura che deve essere data per il loro sviluppo è presupposto imprescindibile per un'educazione che sa stare con i piedi nel presente ma che con lo sguardo può scrutare l'orizzonte.

Imparare a vivere insieme non è un dato acquisito. Le conoscenze e competenze pro-sociali e le *life skills* richiedono un apprendimento fondato sulla cura, sulla gentilezza, sull'assertività, sulla solidarietà e sulla capacità di discernimento. Il comportamento pro-sociale è considerato come l'insieme di azioni, interventi, esperienze fatte in ascolto e nella reciprocità relazionale con le persone, gruppi, comunità ecc. Ogni azione di aiuto, intervento, beneficio nei confronti dell'altra persona costituisce una scelta consapevole, un atto volontario della persona, e rifugge dall'essere una aspettativa o un ritorno personale.

La teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale si interfaccia sempre più con gli studi sulla plasticità del cervello. La natura attiva del cervello indica che la modificabilità dell'essere umano può perdurare lungo tutto il corso della vita e che la garanzia della qualità della sua attività è da ricercare, in gran parte, nella qualità di esperienze di apprendimento vissute dal soggetto. «La rivoluzione neuroplastica gioca un ruolo importante nella comprensione di come l'amore, il sesso, il dolore, le relazioni, l'apprendimento, le dipendenze, la cultura, la tecnologia e le psicoterapie modificano il cervello umano.

Nella misura in cui affrontano il tema della natura umana, sono coinvolte le discipline umanistiche, le scienze sociali e quelle empiriche, così come ogni forma di apprendimento. Tutte queste discipline dovranno tenere conto del fatto che il cervello modifica se stesso e che l'architettura cerebrale differisce da un individuo all'altro e si modifica nel corso della vita di ognuno» (Doidge, 2013, p. 48).

Il riferimento teorico di Feuerstein può essere meglio compreso se consideriamo la modificabilità non un semplice cambiamento di comportamento, ma una profonda, strutturale e sostanziale modificazione della cognizione che agisce poi in modo olistico sulla persona. In riferimento a questi presupposti vengono considerate quali siano le caratteristiche dell'Esperienza di Apprendimento Mediato, che permettono la modificabilità delle strutture della mente.

L'EAM, nel porre al centro della progettazione del suo intervento la relazione educatore-educando, considera il modo con cui gli stimoli, attraverso i quali chi apprende fa esperienza nell'ambiente, sono preparati e organizzati da un essere umano che assume il ruolo di mediatore. Il mediatore non è una categoria professionale definita, così come non è detto che lo faccia sempre come esperienza di intervento educativo. Quello che caratterizza un mediatore è la consapevolezza del suo ruolo e della sua azione educativa, nell'intervento di modificabilità della persona.

Il mediatore, «guidato dalla sua volontà, dalla sua cultura, dall'investimento emotivo, sceglie, arricchisce, esamina e organizza in altra maniera il mondo degli stimoli per l'allievo, con l'intenzione e il chiaro obiettivo di potenziare e rendere efficace il suo funzionamento cognitivo. Il mediatore sceglie gli stimoli che sono più appropriati ai suoi scopi e poi li profila, li filtra, e li organizza; la loro presenza/assenza è calcolata per definirne l'esposizione all'allievo in base agli obiettivi espliciti e individuati chiaramente» (Feuerstein et al., 2008, p. 110).

L'EAM è articolata in dodici criteri⁴, considerati come tecniche/strumenti che orientano la relazione educativa verso il miglioramento delle funzioni della mente, l'esperienza attiva di adattabilità del soggetto ad apprendere come utilizzare le funzioni cognitive per rapportarsi all'ambiente.

Grazie alla costruzione di competenze cognitive e meta-cognitive, e alla consapevolezza di come funzionano i propri processi di apprendimento, ogni persona viene sollecitata a considerare e ad attivare nuovi percorsi della cura del sé.

Per la descrizione più dettagliata dei dodici criteri della mediazione, si rimanda ai numerosi testi di Feuerstein che descrivono teoricamente e operativamente la loro natura e le loro implicazioni applicative. In questa sede consideriamo come alcuni concetti chiave, emersi nel trattare la cura di sé e l'empatia – presupposti della relazione di aiuto – vengono declinati nell'EAM.

Il primo riferimento è quello dell'*amore*. Ogni gesto o azione educativa è per Feuerstein un atto di amore che si esprime attraverso l'interesse, l'ascolto partecipato, la comprensione dei bisogni educativi e l'investimento emotivo, affettivo, energetico verso ogni, seppur piccolo, miglioramento delle abilità della mente della persona.

Il sottotitolo di un suo libro riporta una sollecitazione significativa: «Se mi ami costringimi a cambiare» (Feuerstein, Rand, Feuerstein, 2005). Nella relazione educativa, così come nella relazione di aiuto, non è sufficiente *accettare* l'altra persona. Per raggiungere dei risultati e dei cambiamenti significativi è necessario che i protagonisti della relazione si adoperino

⁴ Dodici criteri della mediazione: intenzionalità e reciprocità; trascendenza; mediazione del significato; mediazione del senso di competenza; mediazione della regolazione e del controllo del comportamento; mediazione del comportamento di condivisione; mediazione dell'individualità e della differenziazione psicologica; mediazione della ricerca, della pianificazione e del conseguimento degli scopi; mediazione della sfida nei confronti di se stessi, della ricerca della novità e della complessità; mediazione della consapevolezza della modificabilità umana e del proprio cambiamento; mediazione dell'alternativa ottimistica; mediazione del sentimento di appartenenza collettiva.

per avere un atteggiamento attivo che *costringa* a modificare quelle condizioni di vita che impediscono di essere autonomi, consapevoli, creativi e competenti nelle scelte. Nel *costringere a migliorarsi* ci relazioniamo alla persona con amore e interveniamo nell'esperienza di apprendimento con la sollecitazione al cambiamento. Ciò che Feuerstein rifiuta di accettare non è la persona con disabilità o difficoltà di apprendimento, ma queste disabilità e difficoltà. L'intervento deve essere sempre orientato a sollecitare, da parte del soggetto, le proprie strategie di funzionamento cognitivo per risolvere le situazioni. Gli strumenti compensativi vanno quindi considerati come opportunità ultime nell'EAM, perché rischiano di favorire un comportamento di apprendimento passivo.

L'*ascolto attivo e partecipato* è un'altra componente della relazione di aiuto che l'EAM considera fondamentale. In questo contesto si sottolinea la sollecitazione alla reciprocità dell'ascolto attivo: sia da parte del mediatore sia da colui che riceve la mediazione. Richiamare l'attenzione per essere ascoltati significa affermare il riconoscimento della presenza della persona. Tale riconoscimento dà quindi importanza e valore alla relazione stessa, predisponendo, tra le parti coinvolte, un atteggiamento di fiducia che faciliterà l'accoglienza delle proposte di cambiamento dell'educatore.

Tuttavia, così come avviene nella relazione di aiuto, anche in quella educativa possono nascere dei conflitti.

Il riferimento ai *conflitti* è il terzo concetto chiave che collega l'EAM alla relazione di aiuto. Nei processi educativi va considerato che la nascita dei conflitti è anche dovuta alla resistenza posta, da chi viene educato, alla volontà dell'educatore. «Il lavoro di chi educa è su questa resistenza. Il momento pedagogico per eccellenza, ha bisogno di questa resistenza» (Canevaro, Chierigatti, 1999, p. 53). Tale resistenza, è ben prevista nell'EAM perché accettare di modificarsi può essere avvertito con un salto nel vuoto, il timore di essere inadeguati e giudicati dagli altri, impegnarsi con responsabilità di fronte alla consapevolezza di cosa poter fare per migliorare le pro-

prie condizioni. La mediazione offre gli strumenti per saper gestire in forma sempre più autonoma il miglioramento. Ma spesso assumersi questa responsabilità diventa un impegno etico che genera conflitti. La mediazione in questo caso si esprime e si realizza attraverso la modalità di integrare qualsiasi nuovo elemento nella personalità, in modo che l'individuo avverta i cambiamenti come simultanei e indicativi di un processo di crescita, piuttosto che come fattori di turbamento (Feuerstein et al., 2008).

Un pilastro della mediazione è l'empatia. Per Feuerstein questa si basa sull'ascolto, sulla sintonizzazione e sulla proposta di modificabilità che emergono dalla considerazione dei bisogni generali della persona e, nello specifico, dei bisogni di apprendimento. Dando empatia, si apprende empatia. L'aspetto metacognitivo interviene anche nell'esercizio dell'empatia. L'ascolto di sé, che si integra con la cura di sé, è supportato dalla consapevolezza del sé. Alcuni strumenti del programma di arricchimento strumentale⁵ Basic, proposti da Feuerstein⁶, sono stati progettati per aiutare il soggetto in formazione a comprendere le esperienze «con l'aiuto delle funzioni cognitive. [...] tradizionalmente si ritiene che la cognizione corrisponda agli aspetti più logici e intellettuali dei processi di pensiero, trascurando, in una certa misura, le componenti emozionali e affettive. [L'EAM] non separa le emozioni dalla cognizione: al contrario, presuppone che tutti i comportamenti implicino elementi sia cognitivi, che rappresentano la struttura, sia emotivi, che rappresentano le determinanti dinamiche» (Feuerstein et al., 2008, p. 387). Tale

⁵ Feuerstein ha progettato e realizzato due batterie di strumenti chiamati Programma di Arricchimento Strumentale Standard e Programma di Arricchimento Strumentale Basic. Entrambi sono proposti solo se è presente un competente ben impiantato nel lavoro di mediazione. Lo Standard è composto di quattordici strumenti, ripartiti su tre livelli di formazione; il Basic di dodici strumenti, ripartiti su due livelli di formazione.

⁶ Gli strumenti del Programma di Arricchimento Strumentale Basic, cui fa riferimento, sono: Identifica le emozioni; Confronta e scopri l'assurdo; Dall'empatia all'azione; Pensa e impara a prevenire la violenza.

riflessione, oltre a richiamare alla necessità di comprendere le dinamiche empatiche non separate dall'ascolto cognitivo, aiutano a entrare nella relazione empatica senza rischiare di sostituirsi al sentire e all'agire dell'altro.

Infine, accenniamo alla comunicazione. In tutta la proposta di Feuerstein la comunicazione ha un ruolo centrale perché favorisce la relazione e il potenziamento delle abilità della mente. Tra i tanti elementi importanti della comunicazione, Feuerstein sottolinea l'importanza che la cultura svolge nell'ambito della mediazione e la necessità di sviluppare ogni forma di linguaggio al fine di arricchire di strumenti operativi la funzionalità della mente. La mediazione richiede continua comunicazione, come continua sollecitazione di chiarificazione delle esperienze svolte, dei cambiamenti avvertiti e realizzati, ma definisce anche con chiarezza gli spazi dell'ascolto dei propri bisogni, delle proprie potenzialità e dei propri conflitti e di quelli degli altri come accettazione della presenza di bisogni differenti. La comunicazione è il veicolo attraverso il quale vengono passati i valori e il sostegno per l'esperienza di apprendimento che si sta svolgendo, ma anche la possibilità di rilevare le eventuali insufficienze nelle differenti fasi che caratterizzano il processo di apprendimento.

L'insufficienza degli strumenti per comunicare e la loro riduzione a schemi semplicistici, dovuta, in situazioni in cui non ci sono problemi specifici, a una assenza o minima attività di EAM, ha delle implicazioni importanti su tutto il processo di apprendimento. L'EAM costruisce degli spazi di comunicazione tra le persone in cui l'individuo non si sente giudicato o obbligato a rispondere a quanto richiesto, come spesso avviene a scuola. La presenza dell'errore aiuta a comprendere che è necessario rivedere la strada percorsa e riconsiderare dove le cose non sono andate bene. Consapevolezza delle proprie potenzialità cognitive, emotive, affettive, motorie e spirituali escono dal sé, spesso poco chiaro e nebbioso, per chiarirsi grazie all'incontro con l'altro e gli altri.

4. Conclusioni

Il presente contributo ha voluto integrare alcune questioni ritenute importanti per la relazione di aiuto nella scuola e negli ambienti educativi e formativi.

È stato considerato che per aprirsi all'altro è necessario partire dalla cura di sé perché questa pratica permette di predisporci con sempre maggiore competenza e sicurezza all'ascolto e alla comunicazione empatica. Considerazioni differenti sul significato dell'empatia sono state proposte per comprendere la necessità di approfondire questo approccio anche in ambito scolastico ed educativo. In questo caso la sua applicazione deve essere pensata, oltre che come condizione di positività e benessere relazionale, anche come condizione valida per promuovere la modificabilità della persona e il potenziamento delle funzioni della mente.

Bibliografia

- Bennholdt-Thomsen V. (2012), «La politica della prospettiva di sussistenza», *DEP Deportate Esuli Profughe, Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, 20, pp. 53-62.
- Bivona U., Costa A. (2017), *Empatia, danno cerebrale e ricostruzione del sé*, Armando, Roma.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma.
- Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.
- Doidge N. (2013), *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*, Salani, Milano.
- Feuerstein R. et al. (2008), *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Erickson, Trento.
- Feuerstein R., Rand Y., Feuerstein R. S. (2005), *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*, LibriLiberi, Firenze.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J. (1995), *Non accettarmi come sono. Un approccio nuovo per affrontare la sindrome di Down*, Sansoni, Firenze.
- Foucault M. (1995), *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano.
- Guetta S. (2001), *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein. Materiali di studio sul processo di apprendimento*, Liguori, Napoli.
- Guetta S., Gasperini C. (2017), *Il tempo di riflettere e di apprendere. Un'esperienza del metodo Feuerstein con studenti universitari*, Aracne, Roma.
- Habermas J. (2013), *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Laterza, Roma-Bari.
- Jonas H. (2014), *Principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino.
- Kopciowski J. (2015), *Il metodo Feuerstein*, La Scuola, Brescia.

- Maslow A.H., *Toward a Psychology of Being*, Van Nostrand Reinhold, New York, 1968.
- McLaren K. (2013), *The Art of Empathy. A Complete Guide to Life's Most Essential Skill*, Sounds True, Boulder, Colorado.
- Michelis A. (2007), *Libertà e responsabilità. La filosofia di Hans Jonas*, Città Nuova, Roma.
- Mortari L. (2008), «Conoscere se stessi per aver cura di sé», *Studi sulla Formazione*, 2, pp. 45-58.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2019), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rosenberg R. B. (2017), *Le sorprendenti funzioni della rabbia. Come gestirla e scoprirne il dono*, Esserci, Reggio Emilia.
- Rosenberg R. B. (2010), *Le parole sono finestre [oppure muri]*, Esserci, Reggio Emilia.