



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia Applicata - FISPPA**

**Corso di studio in Scienze dell'Educazione e della
Formazione
Curricolo SED**

**Io e/è un Altro. Il ruolo dell'empatia nei
processi educativi, sul filo di Buber, Lévinas e
Jullien**

Relatore

Prof. Federico Zilio

Membro esterno

Prof.ssa Silvia Mei

Laureanda: Sitta Elisabetta

Matricola: 1200277

Anno Accademico 2021/2022

Indice

Introduzione	3
1. <i>La relazione con l'altro: l'essenza per un esistere autentico</i>	7
L'inevitabilità dell'incontro nell'esistenza di ognuno.....	7
Emmanuel Lévinas e l'“Etica del Volto”	9
Martin Buber e la sua filosofia dialogico-relazionale: una chiave educativa.....	12
2. <i>L'azione empatica: il presupposto di una relazione autenticamente educativa</i>	21
Dal contributo del mondo emozionale al significato educativo dell'empatia	21
La consistenza della capacità empatica dell'educatore	23
Un'educazione all'empatia: come promuoverla e i suoi risvolti socio-relazionali ed educativi.....	28
3. <i>La virtù empatica in ottica educativa</i>	31
Introduzione alla virtù nella pratica educativa	31
Il nesso stringente fra empatia, virtù e educazione.....	37
L'intenzionalità vicariante dell'educatore e dell'educando.....	39
Bibliografia	42

Introduzione

Il presente elaborato finale si occupa di un argomento strettamente educativo.

L'incontro con l'altro riguarda ogni persona fin dal primo momento in cui viene al mondo; infatti, vivere è, intrinsecamente, un con-vivere.

Per testimoniare questa sostanzialità relazionale verranno considerati tre filosofi, ovvero: François Jullien, Emmanuel Lévinas e Martin Buber. Quest'ultimo maturò anche un profondo interesse per la Pedagogia, in particolare una visione personale dell'educazione e della finalità che la contraddistingue.

Entrando totalmente in ambito educativo, il presupposto per una relazione autentica risiede nell'azione empatica da parte dell'educatore socio-pedagogico e nel suo contributo a una educazione all'empatia. In chiave educativa, l'empatia deve connotarsi come una virtù, affinché la relazione possa rivelare la più profonda veridicità. Soltanto così, infatti, l'educando può compiere il processo di edificazione del sé: finalità che guida ogni processo educativo.

Nei capitoli seguenti si va a indagare il significato dell'empatia in ottica educativa al fine di stimolare una riflessione sull'importanza che essa riveste, trattandosi di una qualità essenziale dell'educazione.

La valenza educativa della conoscenza empatica e il significato empatico di ogni rapporto educativo risultano due nodi essenziali da trattare, qualora si voglia approfondire il tema in ambito pedagogico. Non esiste una relazione educativamente significativa che non implichi empatia, che dobbiamo considerare, innanzitutto, come un'esperienza universale e quotidiana. Difatti, non è possibile sostenere l'educando nella maturazione della propria umanità se non vi è un processo di immedesimazione da parte dell'educatore, che lo porta a comprendere la singola interiorità. Solamente lo sviluppo della virtù empatica permette di scorgere le potenzialità autentiche che contraddistinguono la persona. Essa dunque, scoprendo ciò che potrebbe essere, ma soprattutto ciò che desidera essere, persegue il proprio ideale etico di umanità, verso la propria felicità e il proprio bene.

La tesi si articola in tre capitoli dedicati: a delineare l'inevitabilità dell'incontro attraverso il pensiero di François Jullien, Emmanuel Lévinas e Martin Buber; ad analizzare l'azione empatica dell'educatore; e, infine, la virtù empatica. Quest'ultima forma tanto la qualità dell'educatore quanto il bagaglio che l'educando acquisisce, imparando a rapportarsi all'altro da sé e all'altro in sé, cioè il proprio autentico poter essere.

Il primo capitolo tratta dell'ineludibile incontro con l'altro alla base dell'esistenza, incontro che richiede una sorta di decentramento da sé e l'esperienza di un limite. Grazie all'incontro, non si percepisce soltanto la differenza dell'altro da sé, ma anche la comprensione di se stessi.

Il primo autore considerato che ribadisce questa inevitabilità è François Jullien. Egli sostiene che l'essere è costantemente alla ricerca dell'altro, il quale si rivela mediante una rottura del processo naturale entro cui facciamo rientrare ciò che, apparentemente, è conosciuto o simile. L'altro si conosce nel *faccia a faccia*, ma rimane comunque impenetrabile e colto solamente in maniera fugace.

Lévinas sviluppa il proprio pensiero intorno al volto, ovvero ciò che rende possibile la manifestazione dell'esteriorità dell'altro. Altro che, tuttavia, non può essere ricondotto a se stesso: l'altro è Desiderio metafisico insaziabile. Questo desiderio assoluto costituisce l'Etica, la quale garantisce il rispetto dell'alterità, mentre la Totalità la distrugge.

Ne deriva che soltanto salvaguardando questa separazione si può raggiungere la verità e ascoltare il comandamento «Non uccidere» che, nella pratica, implica responsabilità, fratellanza e accoglienza nei confronti dell'altro.

Secondo Buber il principio dialogico costituisce il fondamento di una relazione educativa autentica. L'altro viene riconosciuto per la sua dignità umana esclusivamente nella relazione Io-Tu, ovvero quella genuina. La relazione Io-Esso, invece, è mancante di questo riconoscimento, in quanto dominata dal possesso e dalla strumentalizzazione delle persone. Infatti, è la relazione Io-Tu che rende possibile l'Io-Tu Assoluto, portando l'uomo alla propria realizzazione e, di conseguenza, alla comprensione del bene e del giusto, sempre attraverso l'apertura.

L'uomo è anche chiamato alla dimensione comunitaria, in cui si rivela necessaria una «conversione» da parte degli uomini, affinché possa originarsi un vero «Noi».

Oltre a ciò, Buber afferma che educare all'incontro è un compito educativo, al fine di riconoscere l'altro al pari di se stessi, quindi come Tu.

Per l'autore, la finalità dell'educazione sta nel «grande carattere», grazie a cui l'uomo sviluppa la propria globalità e, perciò, il proprio progetto esistenziale.

Tuttavia, è fondamentale prima di tutto che l'educatore maturi l'autoeducazione.

Infine, è indispensabile che egli si immedesimi nell'educando e lo responsabilizzi mediante la «fantasia reale» e la «lotta».

Il secondo capitolo tratta dell'azione empatica come prerequisito per una sincera relazione educativa. Si apre con il contributo del mondo emozionale, poiché l'incontro nasce dalla condivisione di un'emozione, ma ha senso soltanto se essa mantiene la propria alterità. Per l'educatore, l'emozione comporta il rischio di non essere in grado di modularne la portata, di disagio per l'emersione di ricordi infelici, in particolare quando vi è empatia e, infine, di percepire la propria *finitudine educativa*. Solamente grazie all'empatia l'educatore può cogliere la profondità di un'emozione - mediante un processo di immedesimazione - col fine di far esprimere la straordinarietà dell'educando che diviene in tal modo un'esemplarità educativa.

La relazione ha una valenza educativa quando si genera un *senso del noi*: l'educando vede la propria immagine riflessa nello sguardo dell'educatore empatico, giungendo all'*insight* pedagogico.

L'empatia, allora, proprio in quanto permette la pienezza della persona, si rivela essere la virtù stessa dell'educazione. Essa risponde, di conseguenza, al soddisfacimento del bisogno di essere conosciuti e amati nella propria singolarità.

Per accogliere totalmente l'altro, occorre evitare di cadere nelle illusioni dell'empatia, le quali impediscono una completa ospitalità, a causa della permanenza nel proprio sé. Perciò, risulta fondamentale un'educazione all'empatia, a partire dall'infanzia, così da promuovere un comportamento prosociale e l'altruismo contro l'aggressività.

Il terzo capitolo inizia con un'introduzione alla virtù in educazione, la quale si concretizza in azioni guidate da un fine e dalla necessità di perfettibilità antropologica. Ciononostante, si può presentare una complicazione nel rendere reali le istanze valoriali, pertanto risulta indispensabile accogliere il rischio educativo.

La finalità dell'azione virtuosa consiste nel bene dell'educando e nel far sì che egli diventi un soggetto morale, attraverso lo sviluppo della formazione del carattere.

Infatti, il compito dell'educatore è quello di proporre orizzonti morali significativi, affinché l'educando compia un costante miglioramento di sé.

L'empatia, per essere matura, necessita di un'educazione virtuosa, che si articola nello sviluppo, all'interno di un più vasto ideale etico di umanità, di tre disposizioni particolari. Questo ideale viene offerto dall'educatore, in quanto lo considera significativo per la crescita e il bene dell'educando: si parla, in tal caso, di intenzionalità vicariante. Perseguendo tale ideale, questa matura l'empatia nei confronti di se stesso intravedendo una figura migliore di sé: si compie, così, il processo educativo.

Dunque, l'empatia è la virtù educativa per eccellenza: fa sì che la persona pervenga alla conoscenza del bene personale e, amandolo, lo scelga come destinazione e vocazione nell'esistenza. Infatti, la persona sviluppa una personalità precisa, perciò un modo d'essere, ma anche di abitare umanamente il mondo.

Quindi, all'interno di una relazione educativa significativa, consente di comprendere la natura empatica della persona e del suo destino, rendendo possibile un'antropologia pedagogica dell'empatia. Un'antropologia pedagogica che vede e intende attraverso una nuova luce l'unicità della persona. Essa diviene ciò che è in potenza mediante la personalizzazione, ovvero la ricerca del proprio progetto di vita, del proprio essere nel mondo, al fine di raggiungere la realizzazione di sé. La personalizzazione, resa possibile grazie alla disposizione empatica, è l'essenza stessa dell'educare.

Pertanto, possedendo questa qualità, si sceglie di compiere un'esistenza segnata dall'impegno e dall'agire responsabile nei confronti di se stessi, ma anche del bene altrui. In quanto virtù educativa, essa forma nel soggetto empatizzato una capacità che gli permette di vedere e amare il proprio sé autentico: il poter essere diviene dover essere, inteso come dovere morale personale. In tal senso, la virtù empatica in educazione dona all'educando il senso della vita in una prospettiva per così dire storica: orientamento e itinerario verso la meta di un possibile compimento.

Capitolo 1

La relazione con l'altro: l'essenza per un esistere autentico

L'inevitabilità dell'incontro nell'esistenza di ognuno

«Ognuno di noi si trova in un contesto intersoggettivo, cioè in una rete di scambi e relazioni sociali, ognuno di noi appartiene a una comunità di lingua e di tradizione *prima* del suo concreto incontro con un altro»¹. Fin dall'inizio, la nostra esistenza presuppone necessariamente l'incontro con l'altro, il quale richiede un'opera di decentramento da sé e l'esperienza di un limite all'interno di questo spazio intersoggettivo. È un dato fenomenologicamente evidente che la vita non è un evento solipsistico, in quanto essa è sempre connessa alla vita di altri. Per l'essere umano vivere è intimamente con-vivere, poiché nessuno da solo può realizzare pienamente il progetto di esistere². La sostanzialità relazionale è qualcosa di radicalmente ineludibile, perché anche quando l'essere si ritira nella propria intimità spaziale, dove la mente dialoga con se stessa, la relazione con altri permane. Infatti, pure nella solitudine, i nostri pensieri mantengono la relazione con quelli costruiti insieme agli altri³. È soprattutto in momenti in cui si patisce intensamente la sofferenza della fredda solitudine ontologica, che si scopre l'inaggrabile bisogno dell'altro, ossia colui in grado di farti riprendere il respiro dell'essere⁴. Dunque, la morfogenesi dell'essere di ciascuno diventa l'orizzonte alla luce del quale comprendere il proprio esserci con gli altri:

se l'essenza dell'essere è co-essenza, allora il riconoscere di non poter fare a meno di una carezza che ti comunica la vicinanza dell'altro, di uno sguardo che ti accoglie, della parola che addolcisce i tuoi vissuti, non è mera sentimentalità, ma cosa umanamente vitale⁵.

¹ L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, p. XXVIII.

² Cfr. L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015, p. 35.

³ Ivi, p. 36.

⁴ Ivi, p. 44.

⁵ Ivi, p. 45.

Questo avviene nell'emozione dell'incontro: ovvero l'apparizione di un essere che implica sconvolgimento, stupore, sorpresa; infatti vivere l'emozione dell'incontro vuol dire scoprirsi d'un tratto dentro la relazione⁶. Non si può affermare che l'apertura con l'alterità sia semplice ed immediata, anzi è faticosa: ognuno porta con sé i propri sentimenti, i propri stati d'animo, le proprie credenze e categorie di pensiero. Lo sconvolgimento iniziale deriva dalla presenza non soltanto di un corpo fisico-organico, bensì soprattutto di un corpo vivo dotato di una vita psichica. Esso rappresenta un'interfaccia tra l'io e il mondo ed è, inoltre, il punto di partenza necessario per innescare il movimento dell'empatia⁷, come si vedrà in seguito. Ciò che inizia a strutturare l'incontro con l'altro è proprio la sua differenza dagli altri io. Infatti, il corpo altrui «pone una barriera alla presa diretta da parte dei miei sensi, della mia vista, del mio tatto, del mio udito. È proprio questo che sperimento dell'altro: il suo non essere il mio sosia»⁸. Di conseguenza, il nostro corpo non ci appartiene completamente, ha un margine di estraneità, in una certa misura ci sfugge. Perciò, nell'incontro con l'altro, ci rendiamo conto di custodire una profondità di cui era impossibile accorgersi da soli⁹.

L'inevitabilità dell'incontro, da cui si è partiti, è stata ben enfatizzata anche da uno dei maggiori filosofi e sinologi viventi, François Jullien. Egli afferma che «si esiste solo in quanto si può incontrare: se smetto di incontrare, la mia vita si esaurisce. Oppure, potremmo dire, la mia vita si intensifica solo in relazione a ciò che sono ancora in grado di incontrare»¹⁰. L'autore constata che l'uomo trascorre l'intera esistenza in attesa di qualcos'altro, di qualcun altro che sia veramente altro. Secondo il filosofo, l'altro si manifesta per mezzo di uno *scarto*, ovvero rompendo la continuità o l'apparente omogeneità con ciò che si credeva simile¹¹. Difatti, la nostra tendenza naturale ad assimilare, che ci permette di comprendere meglio ciò che ci circonda, non fa altro che disfare l'estraneità dell'altro, lo integra per poi sbarazzarsene. Dunque, «la specificità dello scarto risiede nella capacità di far deflagrare la continuità e di aprire una via di

⁶ L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, cit., p. 31.

⁷ Ivi, p. 34.

⁸ Ivi, p. 37.

⁹ Ivi, p. 40.

¹⁰ F. Jullien, *Si près, tout autre. De l'écart et de la rencontre*, Paris, Éditions Grasset, 2018; trad. it. *L'apparizione dell'altro. Lo scarto e l'incontro*, Milano, Feltrinelli, 2020, p. 152.

¹¹ Ivi, p. 12.

fuga staccando dal conosciuto e sciogliendo gli ormezzi dal convenuto. L'altro, propriamente, *esce*. Il suo luogo è il fuori»¹².

Per Jullien, l'incontro è la sola modalità esistenziale in cui l'Altro mantiene la sua qualità di altro, pur avvenendo nella massima vicinanza. Inoltre, sostiene che l'incontro avviene sempre nel faccia a faccia e che implichi una componente di imprevisto. Ci fa quindi scoprire qualcosa che non si poteva totalmente immaginare. L'apertura all'incontro dipende da una scelta e dal rispettivo impegno, ovvero da quanto si è capaci di superare l'egocentrismo, di abbassare le barriere, di rompere la chiusura dell'io; più ci si impegna e più si raggiunge l'intimo. Questo comporta

la rinuncia a proiettare i propri progetti sull'Altro; e, distaccandolo dal mondo, estrarlo, proprio per questo, dai rapporti di forza e dalle relazioni di interesse che fanno il mondo. Questo entrare in rapporto intimo con l'Altro è il contrario di *assimilare*: anziché pretendere di rendere l'Altro simile o, quantomeno, relativo a sé, lo si fa dimorare al massimo presso l'Altro stesso, come *altro*. Per questo fra l'Altro e sé può dispiegarsi, *riguardo all'Altro*, uno "sguardo" condiviso¹³.

In tal modo, l'incontro rivela la sua contraddittorietà: da un lato occorre che l'Altro sia vicino, mentre dall'altro deve mantenersi la rottura, ovvero l'alterità che ci separa¹⁴. Ciò nonostante, l'incontro porta con sé anche una componente morale, in quanto richiede il superamento del ripiegamento sul sé e della fusione nell'Altro. Apre anche all'inaudito dell'altro, infatti, secondo l'Autore, l'assolutamente Altro è «massimamente prossimo e scarsamente demarcato»¹⁵. Seppur complicato da scoprire e colto solamente in maniera passeggera, quindi inaccessibile, ci permette tuttavia di fare esperienza dell'infinito, ovvero permette di comprendere anche noi stessi.

Emmanuel Lévinas e l'«Etica del Volto»

In sintonia con quanto appena detto è anche il pensiero che possiamo racchiudere in «Etica del Volto», del filosofo e accademico francese di origini ebraico-lituaniche

¹² Ivi, p. 124.

¹³ Ivi, p. 139.

¹⁴ Ivi, p. 148.

¹⁵ Ivi, p. 157.

Emmanuel Lévinas. Egli sostiene che l'altro manifesti la sua exteriorità mediante il Volto che, comunque, sfugge al pensiero rimandando all'idea di Infinito. Infatti, la possibilità di relazionarsi all'altro avviene sempre mediante l'epifania resa possibile dal Volto, ovvero la sua manifestazione, il suo rivelarsi a me¹⁶. Il Volto, pertanto, è il mezzo primario attraverso cui l'umanità di ognuno si palesa. È un'apertura sull'essere, è «presenza viva»¹⁷, che mette in crisi le categorie attraverso cui tendiamo a ricondurlo. L'altro, dunque, diventa indispensabile per la definizione del proprio essere, per la scoperta del proprio cammino, difatti è soltanto mediante l'incontro che si scopre la propria direzione. Lévinas asserisce che corrisponde alla relazione autentica, relazione di volti, basata sul dialogo, sulla condivisione, sul rispetto, sul sentirsi addirittura responsabili dell'altro. La "filosofia prima"¹⁸, ovvero l'etica, della quale parla il filosofo, si pone prima di ogni generalizzazione e totalizzazione, poiché permette di accedere a un orizzonte etico, che non compromette l'integrità dell'altro¹⁹.

Al contrario, la Totalità viene intesa come un modo d'essere del soggetto, tutto ciò che ruota intorno a noi, alle nostre esigenze, ai nostri bisogni a partire dall'idea di possesso, in cui il soggetto si pone al centro²⁰. Essa, estremamente valorizzata dalla filosofia occidentale, ha neutralizzato l'altro. L'altro come "Neutro" è l'essere dell'ontologia, l'essere che viene fatto rientrare dentro la propria coscienza finendo col ridurlo al Medesimo, col negarne il Volto. Senza l'altro tutto viene ricondotto a se stessi, tutto diventa un oggetto frutto del proprio godimento, tutto sprofonda nel solipsismo²¹. Per Lévinas si tratta di violenza. L'etica, invece, identifica l'altro come radicalmente altro, non cristallizzabile dentro di me. Per questo si rivela essere eteronoma, perché si costituisce nel rapporto con l'altro: sguardo esterno ed indipendente da me. Inoltre, mette in questione la mia libertà, ne dà una limitazione e mi consente di divenire, così, un soggetto morale²².

L'assolutamente altro è ciò a cui tende il Desiderio metafisico, in cui si configura l'etica. In effetti, essa implica lo spostamento dal piano dei bisogni egoistici a quello del

¹⁶ E. Lévinas, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1961; trad. it. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Milano, Jaca Book, 1977, p. 49.

¹⁷ Ivi, p. 64.

¹⁸ Ivi, p. 16.

¹⁹ Ivi, p. 48.

²⁰ Ivi, p. 33.

²¹ Ivi, p. 41.

²² Ivi, p. 73.

Desiderio insaziabile dell'altro²³, per il quale non si può pretendere il possesso o il soddisfacimento, in quanto è assoluto, invisibile. Il che non significa assenza di relazioni, bensì relazioni con ciò che non è dato, e inafferrabile: «la metafisica desidera l'Altro al di là delle soddisfazioni»²⁴.

Dunque, il Medesimo e l'Altro rimangono separati. Il Desiderio è generosità incolmabile, in quanto il Medesimo non chiede nulla in cambio, si dà unicamente all'altro; quindi, si rivela ospitale e accogliente nei suoi confronti²⁵. È proprio l'altro, inoltre, che permette di uscire dalla propria chiusura intimistica, favorendo la messa in discussione del proprio mondo.

Occorre dire che trascendenza non significa negatività, in quanto pur implicando una relazione con una realtà lontana dalla mia, questa distanza non la annienta, tantomeno il rapporto rompe tale lontananza. Viene evitato, in tal modo, un assorbimento nell'altro e un danneggiamento dell'identità stessa dell'io²⁶. Grazie a questa separazione si può ricercare e raggiungere la verità, poiché «l'idea dell'esteriorità che guida la ricerca della verità è possibile solo come idea di infinito»²⁷. L'alterità come trascendenza avviene soltanto nel faccia a faccia, in cui si riconosce l'altro come tale, il quale dona un nuovo significato che non era possibile trovare dentro di sé. Proprio questo rapporto metafisico favorisce la realizzazione della religione, la quale è in stretta connessione con l'etica, venendo entrambe prima dell'ontologia²⁸. Il volto rimanda infatti al comandamento «Non uccidere»²⁹, qui inteso come non dominare, non possedere. Ecco che esso «mi impegna nella fraternità umana, [...] mi richiama ai miei obblighi e mi giudica»³⁰.

Dunque, l'idea di fratellanza si basa su una relazione di volti, si tratta di un'accoglienza legata all'apertura verso l'altro. Altrimenti, se non ci fosse questa relazione, si creerebbe un mondo di individui anonimi senza volto, ovvero senza la loro stessa umanità. Proprio in quanto Trascendente, l'altro è il luogo in cui risiede la verità metafisica, la quale è necessaria per tendere verso l'Eterno. «È necessario un atto di giustizia - la rettitudine

²³ Ivi, p. 31.

²⁴ Ivi, p. 32.

²⁵ Ivi, p. 48.

²⁶ Ivi, p. 39.

²⁷ Ivi, p. 60.

²⁸ Ivi, p. 78.

²⁹ Ivi, p. 204.

³⁰ Ivi, p. 220.

del faccia a faccia - perché si produca il varco che porta a Dio»³¹. Da queste parole si deduce che Dio non può essere conosciuto se non si entra in relazione con gli altri uomini.

Per concludere, «dal momento che il cammino della vita non è un percorso che ognuno fa da solo, ma sempre con altri, a guidare il nostro esserci dovrebbe essere un desiderio di convivenza premurosa e responsabile»³². Ecco che, in definitiva, dal pensiero di Lévinas emerge un'esistenza caratterizzata dall'incontro di volti, in cui l'alterità non viene compromessa, ma anzi rispettata e valorizzata dalla soggettività, intesa come ospitalità responsabile.

Martin Buber e la sua filosofia dialogico-relazionale: una chiave educativa

Il pieno riconoscimento dell'alterità viene anche valorizzato dal filosofo, teologo e pedagogista austriaco Martin Buber. Egli sostiene che la dinamica relazionale, che lega educatore-educando e il mondo, per essere autentica ed efficace, deve dipendere dal principio dialogico. Il quale, nella realtà concreta, si esplicita nel rispetto della diversità dell'altro. Quest'ultimo può assumere due identità contrapposte a seconda dell'atteggiamento che l'io mette in atto e il mondo, conformemente a ciò, può dotarsi di un volto piuttosto che di un altro. La relazione Io-Tu è la relazione autentica, in quanto è la relazione tra soggetti interlocutori dotati di dignità, quindi di Tu, vale a dire persone che si costituiscono entrando in relazione tra loro³³. Soltanto in questa dimensione l'io si educa e diventa esistenza autentica, poiché vale il principio «Io mi faccio nel Tu, e facendomi dico Tu»³⁴. Invece, l'Io-Esso è il mondo in cui il soggetto viene visto soltanto nella sua rappresentazione, nei suoi dati apparenti ed esteriori, e non nella sua autenticità di persona. È il mondo in cui vengono strumentalizzati gli esseri umani, si manovrano gli oggetti, le relazioni sono distorte, perché domina il principio del possedere per fini personali³⁵. Tuttavia, non è possibile fuggire dalla dimensione dell'Esso: vi sono momenti in cui l'uomo viene colto per i suoi aspetti superficiali ed

³¹ Ivi, p. 76.

³² L. Mortari, *Filosofia della cura*, cit., p. 46.

³³ Ivi, p. 34.

³⁴ G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova Editrice, 1994, p. 34.

³⁵ Ivi, p. 35.

effimeri, quindi come un oggetto. Ciò nonostante, questa dimensione non deve imporsi e dominare, perché impedirebbe la ricerca dell'essenza dell'uomo³⁶. Tale ricerca si realizza ed è promossa dalla relazione Io-Tu Assoluto, nella quale le relazioni trovano il significato più profondo e l'armonia più coerente. Dio, per sua natura, rimane sempre Tu, perfino di fronte a tentativi di codifica o di possesso³⁷:

essa [la relazione Io-Tu] ci orienta ad essere, allo stesso modo, creatori di "tu" nei riguardi degli altri uomini e del mondo, ed è per questa forte sollecitazione che la relazione Io-Tu Assoluto problematizza l'esistenza: essa propone all'uomo l'esemplarità di un Tu che non decade nella banalizzazione dell'Io-Esso. [...] Nel "Tu eterno", quindi, l'uomo può trovare l'amore comprensivo di ogni amore, la relazione che giustifica ogni relazione e induce ad una pratica coerente³⁸.

In tale relazione, allora, l'uomo può giungere al proprio compimento, può realizzare quel processo auto-formativo di cui deve essere il protagonista. Egli impara a comprendere il significato di ciò che è bene e di ciò che è giusto, ma soprattutto diventa aiutante di Dio nel costruire il mondo³⁹. Il bene risiede proprio nella direzione, intimamente presente in ogni uomo seppur con intensità diversa, che porta l'essere ad aprirsi con l'altro. Instaurando un dialogo, quindi, si riconosce la presenza di chi si ha di fronte, mentre il male è la scomparsa di questa direzionalità, l'indisponibilità a rapportarsi⁴⁰, che Buber denomina «colpa originale»⁴¹. Soltanto perseguendo il bene mediante l'incontro concreto e autentico con gli altri Tu, è possibile trovare una traccia di Dio. La relazione Io-Tu, infatti, è la stessa che rende possibile l'incontro con l'Assoluto, dando origine ad un'ulteriore apertura dell'apertura.

La direzione è, in certo qual modo, unica, non soltanto perché unisce queste due dimensioni complementari seppur differenti, ma anche in quanto viene vissuta all'interno di un progetto di vita individuale⁴². Secondo Buber, però, l'uomo deve impegnarsi anche nella dimensione comunitaria del Noi, fondamentale per una vera

³⁶ Ivi, p. 36.

³⁷ Ivi, p. 37.

³⁸ Ivi, p. 38.

³⁹ Ivi, p. 39.

⁴⁰ Ivi, p. 40.

⁴¹ Ivi, p. 45.

⁴² Ivi, p. 44.

esistenza. In essa prevale la «tirannia dell'Esso»⁴³, poiché domina l'anonimato. Quest'ultimo è da intendersi come l'assenza, e dunque una deresponsabilizzazione, della presenza degli uomini di fronte al mondo. Una sorta di chiusura in se stessi, di disimpegno nei confronti della società allargata che tocca tutti. Ecco la loro colpa: tirannia, in quanto le figure politiche ed economiche che dettano le leggi vedono gli uomini soltanto per la loro capacità di produrre, che induce Buber a parlare di una vera e propria crisi⁴⁴.

Di fronte a questo contesto problematico, Buber non si esenta dal proporre la sua personale e realizzabile utopia. Essa si configura come «pienezza della relazione e dello scambio reciproco»⁴⁵, da inseguire a partire da quella che chiama una «conversione»⁴⁶. Essa consiste nella decisione soggettiva di occuparsi della propria educazione, di ristrutturare la propria vita e la società, all'interno di relazioni giuste e genuine, che percorrano la strada dell'apertura radicale al Tu⁴⁷. Ne deriva che, solo mediante questa tendenza comune da parte degli uomini verso il Tu, inteso come il centro, può nascere una comunità. Comunità basata sul valore della solidarietà, intesa come la «struttura sociale per eccellenza, capace in ogni contesto di corrispondere alle esigenze più profonde dell'esistenza degli uomini con gli uomini»⁴⁸. È indispensabile allora che ogni essere umano impegni sé stesso nella complessa ma positiva dinamica Io-Tu, in una continua ricerca dell'umanità autentica. Solo così darà origine a relazioni reciproche e concrete, in cui ciascuno sia responsabile e partecipativo, all'interno di un progetto comune di progresso e benessere mosso dall'amore per il mondo. È così che si realizza il Noi.

In questo mondo denso di valori, l'esistenza dell'uomo non può che arricchirsi in maniera costante. Secondo Buber, educare all'incontro, sviluppando un dialogo in grado di cogliere e rispettare la dignità altrui, è uno dei compiti prioritari per coloro che si occupano di educazione⁴⁹. Essa, pertanto, deve riappropriarsi del dovere di «far incontrare»⁵⁰. L'educazione deve abbracciare l'essenza dialogica, collaborando alla

⁴³ Ivi, p. 114.

⁴⁴ Ivi, p. 118.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Ivi, p. 119.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Ivi, p. 121.

⁴⁹ Ivi, p. 5.

⁵⁰ *Ibidem*.

costruzione di quella relazione autentica che riconosce l'altro come Tu. Soltanto in questa dimensione i valori positivi possono emergere. Non è semplice per l'uomo orientarsi verso il bene, egli deve quindi percorrere costantemente la strada educativa. Essa richiede una determinazione notevole nel mantenerla ma avrà come esito il compimento della propria unicità in un continuo dialogo con se stessi.

Secondo Buber, l'educazione è un'esperienza complicata, che richiede forme sempre nuove, continui aggiustamenti e un percorso preciso che non sia, pertanto, banale improvvisazione o casualità. Inoltre, questa autoeducazione permanente, che certamente può prevedere anche dei possibili fallimenti, deve partire dall'amore nei confronti di sé stessi⁵¹. Questo faciliterà la trasmissione di amore nei confronti degli altri Tu. Per il filosofo tedesco la finalità dell'educazione risiede nella globalità della persona, sia in merito a ciò che è nel presente, sia in merito a ciò che sarà o che potrà essere in futuro. In particolare, egli parla della formazione antropologica del «grande carattere»⁵², ovvero:

l'uomo dialogale, capace di vivere l'esistenza autentica, di impegnarsi perciò con successo nel difficile compito di realizzare la dimensione dell'io-Tu nelle varie sfere in cui essa può essere attuata. È l'uomo [...] che a sua volta si esplica coerentemente nella direzione che apre alla triplice relazione con Dio, con i tu-finiti (gli altri uomini, la comunità, il popolo) e con il mondo. [...] L'uomo, con il suo stesso modo di porsi di fronte all'esistenza, diventa nella sua finitudine creatore del mondo dell'unità, dove uomini e cose trovano senso proprio per la loro partecipazione ad una relazione dialogica che li rende soggetti attivi e capaci di una costruzione continua⁵³.

Stretto è il legame con il concetto di «direzione»⁵⁴, poiché «la grandezza dell'uomo consiste proprio nella fedeltà alla sua natura dialogica, che lo vuole disponibile all'altro-da-sé, nella direzione del Tu»⁵⁵. Questa finalità non si raggiunge mai pienamente, è un cammino graduale verso un'autonomia, una responsabilità, un libero arbitrio e una consapevolezza sempre maggiori. Mediante la relazione con il Tu, l'uomo diventa sempre più capace di tracciare con precisione i contorni del proprio disegno esistenziale,

⁵¹ Ivi, p. 47.

⁵² Ivi, p. 51.

⁵³ Ivi, p. 52.

⁵⁴ Ivi, p. 51.

⁵⁵ *Ibidem*.

al fine di esserne giornalmente fedele. Di conseguenza, non è possibile pensare che un'educazione autentica possa realizzarsi in assenza di dialogo o di incontro, proprio perché l'essenza della persona è di natura relazionale.

Anche la riflessione con se stessi non può risolversi in una chiusura personale: ecco che ci si trova di fronte all'assioma imprescindibile secondo cui «il massimo di autonomia personale corrisponde al massimo di relazione interpersonale»⁵⁶, che fonda la sua proposta pedagogica. L'educazione ha il compito di sviluppare in ogni uomo l'integralità della propria umanità, egli parla di «uomo intero»⁵⁷. Grazie ad essa, l'uomo è in grado di compiere scelte e azioni adeguate alla specificità di ogni situazione e nel più ampio orizzonte comunitario del tempo presente. Infatti, per Buber la vera educazione nasce dalla tensione verso Dio, tensione che si può intraprendere solamente nel momento in cui l'uomo si libera da modelli esterni passati o futuri, che tentano di predisporlo⁵⁸. L'essere che procede in questa direzione realizza il proprio progetto educativo compiendo scelte autentiche, che conferiscono dignità e importanza al proprio cammino. Certamente, ogni scelta implica un salto nel vuoto, quindi percorsi ignoti e misteriosi, ma questo sollecita la ricerca della verità e della propria coscienza. Ne deriva l'inevitabile individualizzazione dei percorsi educativi, per mezzo dell'unicità di ogni persona⁵⁹. Percorsi educativi individualizzati che, è bene ricordare, presuppongono sempre l'accompagnamento e il sostegno da parte di altri. Ecco che il compito dell'educatore risiede nella capacità di far fiorire le potenzialità che ognuno ha dentro di sé.

Buber, oltre a ciò, compie una distinzione tra “vecchia” e “nuova” educazione. Questo non significa che una sia positiva e l'altra negativa, tantomeno che una preceda l'altra in senso cronologico, poiché le differenzia dal punto di vista contenutistico⁶⁰. Tale opposizione serve per comprendere ancora di più la sua posizione pedagogica e la sua idea di educazione autentica. La prima sostiene l'importanza dell'oggettività, quindi si avvale di modelli validi a priori derivanti dalla tradizione o dalla conoscenza tecnico-scientifica, ed è sinonimo di imposizione e passività. I veri educatori sono coloro che, pur essendo portatori di una tradizione storica valoriale, fanno sì che questa conoscenza

⁵⁶ Ivi, p. 54.

⁵⁷ Ivi, p. 73.

⁵⁸ Ivi, p. 59.

⁵⁹ Ivi, p. 66.

⁶⁰ Ivi, p. 77.

non sia sinonimo di rassegnazione, ma di curiosità e apertura all'interno di un incontro autentico, dando origine a un dialogo e a un confronto tra il mondo che i giovani incarnano e il mondo storico che li precede⁶¹. L'educatore "vecchio", invece, è colui che mette in atto un atteggiamento autoritario. Atteggiamento che, composto solamente da prescrizioni, comporta la perdita non soltanto del vero compito, ovvero di educare all'incontro, ma anche della componente dialogica. La seconda tipologia di educazione, in opposizione alla precedente, attribuisce importanza alla soggettività, a tutti i talenti personali, ma anche alla creatività, agli impulsi e alla spontaneità⁶². Quindi, viene lasciata completa libertà di espressione all'educando. Seppur Buber sia sostenitore del valore della libertà, come pilastro dell'esistenza, non si esenta dal ribadire che essa può costituire un rischio, nel momento in cui viene sviluppata eccessivamente⁶³.

Dunque, entrambe queste forme di educazione presentano aspetti contraddittori. Oltre a ciò, il filosofo tedesco sostiene che la relazione educativa non può che essere asimmetrica. Come è stato osservato:

la natura stessa della relazione educativa prevede infatti che la reale comprensione della situazione comune sia sperimentata solo da una parte, quella dell'adulto. "L'educatore - scrive Buber - sta ai due capi della situazione comune, l'allievo ne conosce soltanto uno". Se l'allievo potesse egli stesso sperimentare la realtà dalla parte dell'educatore [...] la dinamica in atto perderebbe la caratteristica configurazione del rapporto educativo e dovrebbe essere chiamata con un altro nome: "la relazione educativa verrebbe distrutta oppure si trasformerebbe in amicizia"⁶⁴.

L'educatore assume il ruolo di protagonista primo, proprio per il ruolo e la responsabilità di cui è portavoce. È suo dovere fare in modo che l'educazione assuma i connotati di genuinità, validità e fruttuosità. È colui che può, grazie alle sue competenze e alla sua vocazione interiore, far fiorire persone che sappiano identificare gli altri come persone, con cui instaurare vere relazioni incentrate sul dialogo e sul rispetto per rendere il mondo più umano. Di fronte a ciò è inevitabile l'impegno, la fatica e le difficoltà che incontrerà nel suo percorso di accompagnamento.

⁶¹ Ivi, p. 78.

⁶² Ivi, p. 81.

⁶³ Ivi, p. 83.

⁶⁴ Ivi, p. 84.

Prima di tutto, però, è il primo a cominciare il processo di autoeducazione, il suo cammino di crescita con dedizione e responsabilità. Questo, ascoltando sempre gli altri Tu che gli rivolgono la parola, al fine di raggiungere la propria autenticità⁶⁵. Un'autenticità che, certamente, è di natura dialogica.

Secondo l'insegnamento chassidico, di cui Buber è considerato uno dei massimi esponenti, è la voce di Dio che chiama l'uomo e gli chiede di comprendere quale sia il suo posto nel mondo⁶⁶ attraverso atti di sincerità nei confronti di sé stesso, atti che gli consentono di capire quando ha intrapreso una strada sbagliata. Soltanto così egli realizza la sua «unità esistenziale»⁶⁷, la quale, secondo Buber, garantisce la veridicità dell'educatore. Tale ritorno a se stessi, tuttavia, non è finalizzato solamente alla propria trasformazione, ma anche alla crescita degli altri e del mondo. La reale apertura all'altro avviene grazie all'accettazione, quindi all'accoglimento incondizionato della persona che ho di fronte riconosciuta come Tu⁶⁸. L'educando, allo stesso tempo, deve rendersi altrettanto presente all'interno di tale dinamica. La straordinarietà, derivante dalla diversità di ognuno, deve essere indubbiamente salvaguardata dall'educatore, ma soprattutto valorizzata. Ecco perché, secondo il filosofo tedesco, non si deve attuare una selezione degli allievi per mezzo dell'inclinazione, in quanto l'educazione perderebbe la sua apertura e la sua natura più autentica. L'accettazione si realizza grazie ad un'altra virtù, ovvero l'«umiltà»⁶⁹. È proprio l'umiltà che permette all'educatore di riflettere e mettere in discussione le proprie azioni, i propri errori e oltrepassare il proprio Io⁷⁰. Dunque, il vero incontro, quello dell'Io-Tu, si realizza nel momento in cui si diventa coscienti dell'altro, quando cioè vi è la consapevolezza e il rispetto della persona con cui si dialoga. Tale approccio, che Buber definisce «appercezione sintetizzante»⁷¹, porta l'educatore a non limitarsi a cogliere soltanto ciò che è esterno, ma anche, quel «quid» personale molto più profondo e originale che in termini unici sa armonizzare in un progetto unitario, dinamico e personalizzante la presenza dell'educando di forze molteplici e spesso contraddittorie»⁷². Il «quid» viene fatto emergere all'interno di

⁶⁵ Ivi, p. 87.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Ivi, p. 91.

⁶⁸ Ivi, p. 94.

⁶⁹ Ivi, p. 97.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ Ivi, p. 99.

⁷² *Ibidem*.

questa dinamica autentica, e in tal modo si raggiunge il «nucleo più intimo»⁷³. Ovvero l'estrema profondità della relazione, andando ben oltre la superficialità e il riduzionismo dell'Esso. Grazie a questa profondità, è possibile cogliere il vero senso della sua unicità, dignità e libertà.

Il filosofo tedesco propone la pratica della «fantasia reale»⁷⁴ e della «lotta»⁷⁵, affinché l'educando venga responsabilizzato. La prima consiste nel creare un ponte tra ciò che l'educando è nel presente e ciò che potrà essere in futuro, ovvero il “dover essere”, ovvero ciò che non è ancora emerso e che nemmeno immagina. Significa tenere presente la comune tensione al miglioramento, intesa come prospettiva utopica che guida la relazione; al tempo stesso, attuare azioni concrete nell'attualità che siano connesse e dunque preparatorie in vista del domani⁷⁶. Ne deriva una capacità non soltanto osservativa, ma anche immaginativa nello scoprire quell'intenzione nascosta, quell'intima essenza che caratterizza l'altro. Buber parla infatti di «chiaroveggenza»⁷⁷, una pratica che arricchisce lo stesso educatore, poiché:

sollecita l'Io a nuovi traguardi, lo obbliga ad aprirsi, a svincolare se stesso da ogni forma di conservatorismo, di rigidità, di passiva adesione al già noto, al già visto, al già provato: è un tuffo coraggioso verso l'altro che perciò contribuisce in modo determinante alla crescita di chi lo compie [...] e aiuta a cogliere lo spessore di complessità che caratterizza l'educazione nell'atto stesso del suo volgersi⁷⁸.

Pur implicando una profonda comprensione e partecipazione al mondo dell'altro, questo non è sufficiente a originare una relazione educativa autentica, poiché è necessaria la lotta. Buber utilizza questa immagine in senso positivo intendendo tutte le difficoltà, i fallimenti, gli errori, l'impegno, gli sforzi, la costanza con cui l'educatore deve fare i conti. Per Buber essa è «l'appassionato e sempre nuovo dialogo educatore-educando attraverso il quale il primo aiuta la presente realtà dell'educando ad andare verso e ad assumere via via la configurazione che la fantasia reale permette di intravedere»⁷⁹. In

⁷³ Ivi, p. 101.

⁷⁴ Ivi, p. 103.

⁷⁵ Ivi, p. 107.

⁷⁶ Ivi, p. 103.

⁷⁷ Ivi, p. 107.

⁷⁸ Ivi, p. 105.

⁷⁹ Ivi, p. 107.

alcuni momenti, naturalmente, l'educando deve essere consapevolizzato circa gli atteggiamenti negativi che può mettere in atto⁸⁰. La lotta è allora sempre accompagnata da una sollecitazione amorevole a un costante miglioramento da parte dell'educatore. I vari atteggiamenti fin qui analizzati, concorrono alla realizzazione di quell'atteggiamento di conferma, il quale riconosce l'esistenza dell'altro, lo accoglie, e gli permette di proseguire con maggiore sicurezza nel suo progetto educativo. L'educatore, pertanto, deve mettersi veramente nei panni dell'altro, anche per comprendere come l'educando percepisce i suoi atteggiamenti⁸¹. Tale atteggiamento è un beneficio per entrambi: permette all'educatore di leggersi sotto una nuova luce e di raggiungere una maggiore conoscenza di sé, realizzando anche un rapporto di fiducia.

⁸⁰ Ivi, p. 108.

⁸¹ Ivi, p. 109.

Capitolo 2

L'azione empatica: il presupposto di una relazione autenticamente educativa

Dal contributo del mondo emozionale al significato educativo dell'empatia

L'azione educativa, come è stato appena visto, consente di poter consolidare il legame intersoggettivo. Tuttavia, per definire tale legame, è impensabile non richiamare il contributo peculiare del mondo emozionale, essendo alla base della sua comprensione⁸². Innanzitutto perché, come sostiene Eugenio Borgna nell'*Arcipelago delle emozioni*, le emozioni «sono molteplici nelle loro connotazioni tematiche, ma l'elemento *comune* a ciascuna di esse è il fatto che ci portano fuori dai confini del nostro io e ci mettono in contatto, in risonanza con il mondo delle cose e delle persone»⁸³.

Ciò significa che esse consentono di oltrepassare quella chiusura e quell'egoismo, che offuscano la possibilità di apertura con l'altro. Quindi, le emozioni sono espressione dell'insorgere di un incontro, nato proprio dalla condivisione di un'emozione che ognuno sente come propria, ma che, inevitabilmente, tocca un altro vissuto.

Mediante l'emozione avviene una trascendenza che sorpassa il mondo soggettivo e concede spazio all'alterità, senza mai eliminare la distanza⁸⁴. Il legame emotivo ha senso soltanto quando vi è la consapevolezza che l'altro rimane altro, quando si riconosce il valore che può dare alla propria vita.

Ne deriva l'importanza del riconoscimento emozionale, ovvero il saper cogliere e accogliere ciò che l'altro prova, mediante la capacità di superare le resistenze interiori onde evitare, così, l'indifferenza.

Inoltre, l'emozione riveste anche altri significati educativi per l'educatore, tra i quali il «rischio di 'comprendere' il peso delle emozioni che il rapporto interpersonale suscita di volta in volta»⁸⁵, emozioni che, certamente, scuotono l'esistenza di ognuno. Difatti, di fronte a emozioni molto intense, vi è il rischio di non essere in grado di contenere o

⁸² E. Balduzzi, *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 131.

⁸³ Ivi, p. 121.

⁸⁴ Ivi, p. 122.

⁸⁵ Ivi, p. 114.

modulare la condivisione emotiva cadendo nel contagio. Può succedere anche che l'educatore, pur controllando il coinvolgimento, viva con disagio il riattivarsi di ricordi che sono motivo di dolore⁸⁶, nel momento in cui entra in gioco l'empatia nei confronti dell'altro.

In seconda istanza, proprio per l'esposizione alle più variegata emozioni che l'educando può provare, si genera una dinamica altalenante, costantemente instabile. Essa porta l'educatore a percepire la propria 'finitudine educativa'⁸⁷, ovvero la propria impotenza, in particolare di fronte ad un'intensa emozione negativa da parte dell'educando. Non sempre, infatti, il lavoro dell'educatore porta i risultati attesi e sperati. Quando, però, l'emozione si presenta nell'educatore con tutta la sua energia positiva, egli si sente totalmente gratificato e motivato nel far sì che l'educando raggiunga la più completa maturazione⁸⁸. Questo però non è sufficiente, poiché è necessaria un'azione empatica, affinché la relazione intersoggettiva diventi autenticamente educativa⁸⁹. L'azione empatica non si esaurisce in una risposta fisiologica spontanea derivata semplicemente dall'attivazione dei neuroni specchio⁹⁰. Essi ci permettono di riconoscere l'intenzionalità dell'atto, di anticipare la successione delle azioni e di comprendere le emozioni altrui in forma immediata; non sono tuttavia sufficienti per fare di noi dei soggetti empatici. Difatti, l'empatia, «non essendo una risposta comportamentale involontaria, esplicita quella distanza antropologica sussistente tra l'essere e il dover essere della persona»⁹¹, tale che sta al soggetto scegliere di indirizzare la propria esistenza, le proprie decisioni e azioni, verso un determinato orizzonte moralmente buono.

È proprio in questo spazio che l'educazione, intesa come un'azione interminabile, può fare la differenza.

Mediante l'empatia è possibile generare una relazione autentica, anche attraverso quel processo di immedesimazione che fa fare esperienza di ciò che l'altro prova, fermo restando che l'emozione altrui resta sempre l'emozione dell'altro, poiché l'atto

⁸⁶ S. Bonino, A. Lo Coco, F. Tani, *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze, Giunti, 1998, p. 57.

⁸⁷ E. Balduzzi, *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 114.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ivi*, p. 131.

⁹⁰ Con "neuroni specchio" si intendono i meccanismi di risonanza che si attivano sia quando siamo noi a compiere un certo comportamento, sia quando osserviamo un altro soggetto compiere la stessa azione.

⁹¹ *Ivi*, p. 136.

empatico è «un atto che è originario in quanto vissuto presente, mentre è non-originario per il suo contenuto»⁹². Con questa riflessione, Edith Stein ci suggerisce la necessità di un decentramento che impedisca la sovrapposizione dei vissuti, per garantire il rispetto dell'alterità e l'attenzione al mondo emozionale altrui⁹³. Questo non significa che viene meno la propria individualità, ma anzi che ci si dirige, senza che venga compromessa, verso l'interiorità dell'altro al fine di scoprirne l'unicità.

Ecco la differenza con l'unipatia, che presuppone una totale fusione fra i soggetti coinvolti⁹⁴.

La consistenza della capacità empatica dell'educatore

Per l'educatore l'empatia diventa una sfida: lo pone di fronte all'opportunità di entrare silenziosamente in prossimità, instaurando un'autentica comprensione, ma anche alla consapevolezza dei propri limiti o dei possibili fallimenti. Inoltre, grazie ad essa, evita quei processi di "etichettamento" che riducono l'altro al già noto⁹⁵.

L'educatore è mosso dall'intento di far emergere l'unicità e l'irrepetibilità dell'educando, oltrepassando ogni meccanismo di classificazione o standardizzazione. Egli dona la propria vicinanza a chi si trova in una condizione di difficoltà, avendo a cuore il benessere di colui con cui si relaziona. L'educando sente così di potersi fidare di questa disponibilità, di poter aprire sé stesso all'educatore che si rivela essere, pertanto, una genuina esemplarità educativa. Ovvero: una «presenza non invadente che, decentrandosi, riesce a cogliere mediante la propria sensibilità emotiva ed educativa il senso del vissuto altrui, offrendogli anche la possibilità della condivisione»⁹⁶. Soprattutto, l'empatia deve mantenere la sua essenza di donazione, vicinanza e presenza anche quando l'altro non vuole esplicitare ciò che prova interiormente; vale a dire, quando vi è una mancata reciprocità. In questo caso, ancora di più essa non deve violare la soglia dell'intimità soggettiva.

Ne consegue come «l'empatia non sia soltanto una relazione interpersonale ma, in quanto educativa, sia soprattutto una relazione interpersonale che deve accettare la sfida

⁹² Ivi, p. 138.

⁹³ Ivi, p. 139.

⁹⁴ Ivi, p. 140.

⁹⁵ Ivi, p. 144.

⁹⁶ Ivi, p. 145.

della libertà, e quindi anche del rifiuto, dell'inganno»⁹⁷. Conseguentemente, una relazione educativamente significativa avviene quando si genera una sorta di “senso del noi”⁹⁸. Ovvero, nel momento in cui vi è, da una parte, l'intenzione di rendere l'altro partecipe del proprio vissuto e, dall'altra, una sincera disponibilità ad accoglierlo.

Il legame interumano diviene, così, ancora più profondo e stringente grazie a questo movimento di comprensione, che trascina il soggetto dentro l'esperienza dell'altro. Essa è simile all'esperienza in prima persona, ma è comunque interamente condotta a partire dal vissuto altrui⁹⁹.

In questa relazione educativamente significativa, appunto empatica, i soggetti coinvolti si scoprono abitanti di un comune universo di senso che li porta ad instaurare, mediante il dialogo, una narrazione autobiografica¹⁰⁰. Narrazione costruita insieme all'educatore: difatti tutti e due si percepiscono co-autori. Posti l'uno di fronte all'altro, si riconoscono entrambi interlocutori ed emergono, in tal modo, aspetti di ambedue le identità. L'educando migliora, così, le competenze autobiografiche¹⁰¹, poiché apprende a riordinare eventi della propria esistenza come emozioni, sentimenti, affetti e ad attribuirgli un senso. Ogni frammento dell'esistenza, venendo così risignificato, acquisisce dei significati rimasti inesplorati, ed emerge il suo nesso con l'intero orizzonte dell'esistenza personale. Troviamo quindi:

da un lato, la parola illuminante dell'educatore, che aiuta l'esplorazione emozionale di sé da parte dell'educando; dall'altro lato, da parte di quest'ultimo, il condurre a parola secondo un significato personale i propri stati interiori: che vengono sperimentati nell'atto in cui sono espressi¹⁰².

Lo sguardo dell'educatore diviene sguardo rivelatore: si rivela essere specchio riflettente per l'educando, egli vede il suo sé riflesso¹⁰³. Vedendosi attraverso questa comprensione intersoggettiva, impara a riconoscersi e a scegliersi, scopre la migliore

⁹⁷ Ivi, p. 148.

⁹⁸ Ivi, p. 149.

⁹⁹ L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, cit., p. 55.

¹⁰⁰ Cfr. A. Bellingreri, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe, 2013, p. 116.

¹⁰¹ Cfr. A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 266.

¹⁰² A. Bellingreri, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, cit., p. 114.

¹⁰³ A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, cit., p. 285.

coscienza di sé: si parla, in tal caso, di *insight* pedagogico¹⁰⁴, ovvero l'empatia nei confronti della propria persona.

L'esperienza dell'educazione diviene così:

un evento unico: in un incontro empatico significativo, una relazione educativa ci può aiutare a riconoscerci e a sceglierci: quasi un lampo, che dà luce a tutta la nostra esistenza. [...] Una persona resterebbe una "dimora" deserta, luogo in cui non accade nessuna rivelazione delle infinite possibilità dello spirito, se non facesse mai l'esperienza di una novità reale, di una comunicazione autentica e un incontro trasfigurativo¹⁰⁵.

Martin Buber, per definire proprio il mancato incontro tra le persone nella realtà, ha coniato il termine *disincontro*¹⁰⁶. L'incontro può venir compromesso anche dall'inautenticità dell'empatia, come conseguenza di una riduzione dell'altro alla sola dimensione esteriore o, perfino, di un totale misconoscimento. Tant'è che, in effetti, l'empatia che intende conoscere l'altro per possederlo è la negazione dell'azione educativa¹⁰⁷.

L'educatore deve essere d'altronde capace di spingersi mentalmente oltre le parole che l'educando dice effettivamente, quindi di ascoltare le sofferenze più profonde, al fine di comprenderle. L'empatia porta allora alla scoperta di possibilità ancora ignote dell'esistenza, ecco perché intende l'altro in relazione anche a ciò che potrebbe essere. Si scopre, così, anche l'universalità dei tormenti che colpisce l'essere umano, e il relativo bisogno di esprimerli a qualcuno in grado di sostenere con amore e competenza, come appunto un educatore. Quest'ultimo si avvale sia della comunicazione non verbale, ma anche di un linguaggio sincero, buono, concreto e attento agli stati emozionali attuali. Parole che «l'educatore indirizza proprio alla persona dell'educando; e che, costituendo per questi una risposta ad un appello che ha lanciato, sono da lui percepite come "lo spazio più breve tra i loro cuori"»¹⁰⁸.

Educare, allora, implica sempre l'empatia, proprio in quanto l'educazione ha come finalità lo sviluppo dell'unicità del proprio essere, perciò il raggiungimento della

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Ivi, p. 282.

¹⁰⁶ G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, cit., p. 8.

¹⁰⁷ A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, cit., p. 289.

¹⁰⁸ Ivi, p. 293.

dimensione dell'esistenza soggettiva autentica. Dunque, se ne può parlare come la virtù stessa dell'educazione.

L'empatia concorre a strutturare, in particolare, una personalità che manifesta una elevata capacità di apertura agli altri, ma, al contempo, una capacità introspettiva, garantendo un equilibrio tra proiezione e introiezione. Quest'ultima consente di analizzare in maniera critica il senso delle proprie esperienze, pertanto un coinvolgimento veramente empatico non è possibile se non si è disposti a questa introspezione. Ovvero al mettersi in gioco, a scoprire se stessi, a far affiorare un proprio ricordo o una propria esperienza analoga a quella dell'altro al fine di riprovare una condizione simile, seppur dolorosa¹⁰⁹.

È una personalità capace di abitare umanamente il mondo, quindi non può che essere l'esito di un «*lavoro educativo* di formazione della personalità»¹¹⁰.

È opportuno ricordare, però, che lo sviluppo di una personalità empatica è favorita anche da un accudimento altrettanto empatico, caldo e amoroso da parte della madre, come mostrano studi di psicologia del sé. Al contrario, una sottoalimentazione emotiva impedisce uno stato di benessere psichico causando, perfino, una dispersione della propria identità e una difficoltà nel relazionarsi.

Tant'è che:

la mancanza di un amore empatico che ci accompagna, sin dal nostro ingresso nell'esistenza, è sorgente di molti disturbi, il più grave dei quali è la perdita della felicità: la morte in noi della certezza salda e incrollabile che la vita possa essere, per noi, lieta e che ci riveli ogni giorno quell'aspetto per cui l'essere è dolce. L'accoglimento e l'accudimento empatico donano ad un bambino, sin dalla nascita, la letizia come *tono fondamentale* della vita psichica.¹¹¹

In relazione a questo, allora, l'empatia si rivela essere il soddisfacimento di un bisogno fondamentale, ovvero il bisogno d'amore. Qui inteso come il bisogno di entrare in relazione al fine di essere conosciuti e amati e sentirsi, di conseguenza, preziosi per qualcuno, nel «desiderio d'esser desiderati»¹¹².

¹⁰⁹ Cfr. M.A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001, p. 119.

¹¹⁰ A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, cit., p. 122.

¹¹¹ A. Bellingreri, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, cit., p. 70.

¹¹² Ivi, p. 16.

Essa rimanda dunque al bisogno di riconoscimento, ovvero di essere voluti e accolti, quindi riconosciuti nel proprio essere, che è fondamentale. Bellingreri lo pone perfino come «*verità prima dell'antropologia pedagogica: tutti i fenomeni umani che chiamiamo educativi sono sempre un tentativo di portare risposta ad esso, nel momento stesso in cui in qualche modo lo rivelano a se stesso*»¹¹³. Nell'empatia inautentica il riconoscimento è assente e prevale l'intento di proiettare se stessi nell'altro o di identificarsi. Quest'ultimo è un rischio connesso a un eccesso di empatia. In particolare, alla possibilità di contagio emotivo, che sprofonda in una totale identificazione. È necessario, di conseguenza, ricercare un equilibrio in termini di coinvolgimento che assicuri la giusta distanza¹¹⁴.

Ne deriva che l'empatia non sia soltanto una qualità a cui educarsi, ma anche l'educatore deve sviluppare la propria vita emotiva, al fine di fronteggiare la fragilità della sua professione¹¹⁵. La disponibilità empatica, d'altronde, non si presenta soltanto come semplice attitudine all'ascolto, ma anche come disponibilità e voglia di mettere in discussione se stessi, di liberarsi dalle proprie difese costituite da razionalizzazioni e da pregiudizi. In sostanza, da modalità individualistiche di leggere il mondo: una sorta di nudità emotiva¹¹⁶. Infatti:

esercitarsi all'empatia significa innanzitutto essere chiamati a un esercizio con se stessi, a correggere e a completare la percezione che ognuno ha di sé, arrivando ad accettare anche la novità e la durezza di possibilità di essere, provenienti dall'altro, che possono entrare in conflitto o indebolire l'idea che, a volte con fatica, ci siamo fatti di noi¹¹⁷.

Arrivati a questo punto, viene da chiedersi se l'empatia può fallire¹¹⁸. Ovvero, cosa significa non essere capaci di empatizzare o, perfino, errare nell'attribuire qualcosa all'altro che in realtà non coincide con ciò che sta provando dentro di sé.

¹¹³ Ivi, p. 148.

¹¹⁴ N. Valenzano, *Potenziare o educare all'empatia? Dall'antropologia pedagogica alle pratiche educative*, in «Formazione & Insegnamento», v. 17, n. 1 (2019), p. 360.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ M. A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, cit., p. 125.

¹¹⁷ L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, cit., p. 96.

¹¹⁸ Ivi, p. 108.

Le illusioni dell'empatia derivano dal «rapporto stretto, ma non di coincidenza, tra percezione ed empatia»¹¹⁹. Infatti, ogni rapporto comincia proprio dalla percezione, cioè dal vedere delle espressioni, dei gesti o dall'ascoltare il tono di voce.

Quando si sbaglia nel comprendere un'altra persona non si tratta di aver commesso un errore o di essere stati incapaci, bensì si tratta proprio di un'illusione¹²⁰. Ovvero, l'incompletezza o la scorrettezza del modo in cui l'altro viene ospitato nella nostra coscienza, quindi il rimanere nella dimensione del sé. L'altro, dunque, non viene accolto nella totalità del suo mondo emozionale, è come se si interrompesse il suo ingresso, come se si impedisse all'altro di presentarsi con tutta la sua pienezza, in tutta la sua esistenza. Si cade in un'immagine falsata, anzi in un'interpretazione distorta e limitativa della dimensione affettiva dell'altro¹²¹.

In effetti, ci si preoccupa di più:

dell'inadeguatezza delle nostre conoscenze e competenze, non facciamo più attenzione a un'inadeguatezza ben più profonda, quella che corrisponde alla mancata o carente sensibilità per ciò che le persone e le cose sono, con le loro qualità piccole e grandi, positive e negative, con il loro modo di essere, ogni volta unico¹²².

Queste illusioni dell'empatia si superano mediante la pratica dell'empatia stessa, ovvero lasciando che l'altro venga accolto con tutto il suo valore, poiché è stato comunque percepito e riconosciuto.

Un'educazione all'empatia: come promuoverla e i suoi risvolti socio-relazionali ed educativi

È importante promuovere lo sviluppo della capacità empatica e, pertanto, un'educazione all'empatia.

Uno dei principali antecedenti di questa disponibilità affettiva nei confronti dell'altro è un attaccamento sicuro, quindi una base di affetto e di cura da parte dei propri

¹¹⁹ Ivi, p. 109.

¹²⁰ Ivi, p. 111.

¹²¹ Ivi, p. 113.

¹²² Ivi, p. 114.

genitori¹²³. Numerose indagini hanno mostrato come un forte senso di sicurezza e di fiducia trasmesso dalle figure genitoriali porti i bambini a una maggiore responsabilità empatica ai bisogni e ai sentimenti altrui¹²⁴. L'affettività di tali figure favorisce nei bambini lo sviluppo dell'empatia. In relazione a ciò, anche gli stili educativi messi in atto dagli stessi genitori possono contribuire o meno a tale sviluppo.

Certamente, oltre alle figure parentali, anche le interazioni interpersonali possono favorire condotte di sostegno nei confronti degli altri, l'assunzione del punto di vista altrui e l'ampliamento degli stimoli, a cui possono corrispondere reazioni empatiche. Da alcuni studi, è emerso che ad un contesto sociale, come la scuola, che incoraggi una competizione eccessiva tra i bambini, corrispondono bassi livelli di empatia¹²⁵. Il bambino maggiormente concentrato su se stesso e sulla propria vittoria, anziché sullo spirito di squadra, sulla collaborazione, è meno portato a comprendere e rispondere empaticamente ad una richiesta di aiuto. Inoltre, bambini che percepiscono se stessi come indipendenti, autonomi e capaci di affrontare le situazioni, sono più disposti ad empatizzare con coloro che si trovano in difficoltà¹²⁶. Soprattutto, empatizzano con coetanei che percepiscono come simili, per caratteristiche individuali, per esperienze analoghe o per genere.

Attività di gruppo che promuovono la sensibilità e la responsabilità empatica sono, ad esempio, discussioni su episodi di vita del gruppo, per far emergere i bisogni, i sentimenti e le motivazioni di ognuno. Oppure, conversazioni che incentivino la consapevolezza dei propri e altrui stati d'animo, e i motivi che li hanno generati¹²⁷. Non solo, anche giochi in cui si deve indovinare l'emozione altrui, giochi di ruolo, o vere e proprie attività di *role playing*¹²⁸.

Dunque, in sintesi, l'empatia può essere considerata un importante antidoto al comportamento aggressivo, ma anche la chiave per promuovere il comportamento prosociale e l'altruismo nell'educando¹²⁹.

¹²³ S. Bonino, A. Lo Coco, F. Tani, *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze, Giunti Editore, 1998, p. 187.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ *Ivi*, p. 189.

¹²⁶ *Ivi*, p. 190.

¹²⁷ *Ivi*, p. 193.

¹²⁸ *Ibidem*.

¹²⁹ *Ivi*, p. 47.

Tuttavia, non tutti i tipi di empatia sono efficaci in tal senso. Infatti, il contagio emotivo, ossia la totale adesione all'emozione altrui, non consente la messa in atto di azioni prosociali. Solamente mediante un livello ottimale di attivazione emotiva, è possibile distogliere lo sguardo dai bisogni egoistici, dirigendo l'attenzione sull'altro e sulle sue reali esigenze¹³⁰. Hoffman ha parlato di empatia "egocentrica"¹³¹, sostenendo che il bambino, non avendo ancora differenziato gli stati interni dell'altra persona dai propri, mette in atto azioni di aiuto ancora autocentrate. Nel senso che tenta di sostenere gli altri realizzando azioni che sente utili per sé in contesti analoghi, senza domandarsi se siano di reale utilità all'altro. Anche l'adulto, comunque, può attuare interventi che non si rivelano di reale sostegno. Alcuni autori, inoltre, distinguono il comportamento prosociale dall'altruismo, ritenendo che quest'ultimo venga riservato a coloro per i quali si prova empatia, poiché in assenza di essa, il sostegno sarebbe guidato maggiormente da intenti egoistici¹³².

È compito dell'educatore, pertanto, costruire contesti educativi che predispongono i bambini o i ragazzi ad assumere la prospettiva altrui, coltivando un adeguato livello di attivazione empatica e di mediazione cognitiva. Ma è altrettanto importante la capacità empatica dell'educatore, che appunto porta ad accogliere e a partecipare al vissuto del giovane.

Difatti, «la scelta di una persona come modello di umanità autentica, all'interno di relazioni interpersonali significative, è prerequisito per lo sviluppo del sentimento del giudizio morale»¹³³. L'educatore diviene, dunque, l'esemplarità di quella virtù stimolata e auspicata, ovvero la virtù empatica in senso morale.

¹³⁰ Ivi, p. 49.

¹³¹ M. L. Hoffman, «Development of prosocial motivation: Empathy and guilt» In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*, New York, Academic Press, 281-313.

¹³² Ivi, p. 50.

¹³³ N. Valenzano, *Potenziare o educare all'empatia?*, cit., p. 359.

Capitolo 3

La virtù empatica in ottica educativa

Introduzione alla virtù nella pratica educativa¹³⁴

La virtù favorisce la realizzazione delle migliori potenzialità dell'essere, le quali si concretizzano in azioni e forme comportamentali eccellenti, in grado di soddisfare pienamente l'intenzionalità educativa. Ne deriva, quindi, l'importanza dell'elemento qualitativo, per denotare la virtù in prospettiva pedagogica. Si tratta di azioni non certamente casuali, bensì mosse da ragioni che sostengono l'agire, ma soprattutto alimentate da un fine e dalla necessità di perfettibilità antropologica e personale.

Ciò detto essa è alla base della pratica educativa, poiché si nutre proprio della progettazione, ovvero della traduzione di quella dimensione valoriale in realtà, affinché non rimanga inespressa. Si comprende, immediatamente, come «la virtù si leghi profondamente a peculiari espressioni di vita buona, al bene dell'essere umano, alla ricerca della felicità»¹³⁵. Essa, inoltre, è intrinsecamente relazionale, nel senso che acquista consistenza grazie all'incontro con l'altro, proprio in quanto lo avvicina e lo comprende.

Tuttavia può insorgere una difficoltà nel rendere le istanze ideali e le credenze personali realtà concreta. Questo in quanto, all'interno della pratica educativa, possono presentarsi variabili imprevedibili legate al contesto in cui l'educatore opera, ma anche fattori psicologici che incidono negativamente sulla sua prestazione. Soprattutto, egli deve fronteggiare la libertà imprevedibile dell'educando nel mettersi in gioco in questa relazione. Oltre a questo, ciò che può impedire la concretezza delle intenzioni, è un'*impasse* da parte dell'educatore, il quale si domanda se i suoi interventi siano giusti, o quali possano essere le conseguenze nei confronti dell'educando del quale si prende cura. Per superare il conseguente stato di preoccupazione e ansia, occorre accogliere

¹³⁴ Questo paragrafo fa variamente riferimento, con diversi debiti concettuali, a E. Balduzzi, *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015.

¹³⁵ Ivi, p. 3.

l'«ineliminabile, ma strutturale, destinazione e vocazione al rischio»¹³⁶ che connota il lavoro educativo. Rischio inteso come «desiderio di speranza verso una possibile buona riuscita del nostro compito educativo, seppur avendo chiara consapevolezza della sua decisiva imprevedibilità»¹³⁷. Certamente, questo non deve corrispondere a una rassegnazione o a un disimpegno personale, bensì a uno sforzo nel rivedere le convinzioni che guidano gli stessi educatori.

Innanzitutto si rivela fondamentale un'educazione al pensiero, per gestire il rischio educativo e attuare, così, una reale azione educativa. Si tratta di un'educazione al pensiero riflessivo e giudizioso, che segue una ripetuta ricerca del valore dei propri atti educativi nel tempo, al fine di ritrovare in se stessi il principio guida. Si scopre, in tal modo, l'autenticità della propria persona in vista di una costante crescita, sempre attraverso il sostegno altrui.

L'educazione al pensiero diviene virtuosa quando persegue la direzione della perfettibilità antropologica ed è accompagnata da una componente tecnica, che consiste nel saper padroneggiare con coscienza certi strumenti conoscitivi di indagine. Anche quest'ultima, naturalmente, deve presupporre come traguardo finale lo sviluppo armonico e positivo della persona. È importante ribadire come sia sempre l'orientamento al fine, secondo fattore che ci viene in soccorso per fronteggiare il rischio, a connotare di eccellenza ogni progettazione pedagogica. Esso, infatti, permette di attribuire un significato profondo ai propri atti rendendoli virtuosi.

Dunque, «la virtù è sì orientata e giustificata dalla finalità che persegue, ma al tempo stesso, è soltanto attraverso l'azione virtuosa che è possibile, esistenzialmente, interiorizzare siffatto riferimento valoriale»¹³⁸.

La finalità dell'azione virtuosa, nello specifico, risiede nel bene di colui che si educa consolidando una relazione educativa autentica. Certamente, il bene è legato all'idea e alla destinazione dell'uomo in cui l'educatore crede. Ora, l'idea di uomo che lo guida è rappresentata dal soggetto morale. Ovvero, un soggetto in grado di saper decidere, eticamente, fra una moltitudine di opportunità con autonomia, consapevolezza e spirito critico. Emerge, di conseguenza, come «la virtù si avverte, nella sua più pregnante

¹³⁶ Ivi, p. 8.

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ Ivi, p. 17.

valenza educativa, soltanto attraverso il confronto con la sua intima conformazione etica»¹³⁹.

L'azione dell'educatore si rivela essere virtuosa, nel momento in cui egli sa chiarificare, e quindi argomentare, le proprie decisioni e i propri comportamenti all'educando in vista del suo bene. Comportamenti che non devono essere standardizzati o slegati tra di loro, in quanto la virtù è una disposizione. L'intenzionalità che li guida, come si vedrà meglio in seguito, risiede nella crescita dell'educando. È fondamentale, infatti, che l'educando diventi capace di giustificare le proprie scelte, affinché il proprio pensiero assuma sempre più una connotazione personale, indispensabile per la costruzione della personalità.

Non solo, l'educatore è chiamato a testimoniare direttamente quanto sostiene a parole. Ciò comporta che egli si assuma anche la responsabilità educativa delle proprie azioni, che devono, in particolare, essere manifestazione di una convergenza fra ciò che dice e ciò che fa. Soltanto così l'educatore diviene agli occhi dell'educando una figura credibile e fedele costituendo per lui una «testimonianza esistenziale di primissimo piano»¹⁴⁰. Oltre a ciò, egli dona all'educando la convinzione dell'esistenza di un bene che è possibile perseguire e raggiungere. Gli stessi educatori, prima di lui, se ne sono presi cura e sono diventati, in tal modo, modelli concreti di speranza e di realizzazione dello stesso bene. Il bene consente la valorizzazione dei talenti migliori dell'educando, affinché raggiunga la pienezza del proprio essere. Questo implica da parte dell'educatore un notevole impegno nel diversificare i comportamenti e la progettualità educativa, al fine di sostenerlo nella scoperta della propria concreta personalizzazione dell'esistenza, sempre singolare.

Ne consegue la valenza educativa della formazione del carattere, per mettere in atto un'azione virtuosa. La formazione del carattere, precisamente, è una possibile declinazione concreta della persona, che consiste in un confronto imprescindibile con la moralità e i giudizi di valore che essa presuppone.

Fonda quindi la propria ragion d'essere nella moralità, la quale ben si lega alla personalizzazione poiché ne costituisce il substrato fondativo. Ritengo che sia soltanto attraverso una formazione del carattere in senso etico che si possa giungere

¹³⁹ Ivi, p. 20.

¹⁴⁰ Ivi, p. 22.

ad una piena personalizzazione educativa. Questo accade poiché l'autentica maturazione individuale si riflette nella maturità delle nostre scelte, le quali sono testimonianza esistenziale di un processo evolutivo pensato, voluto ed attuato mediante uno sforzo costante¹⁴¹.

Questo sforzo risiede nella ricerca costante della propria destinazione.

Si comprende, allora, come la costruzione di se stessi non possa essere percorribile senza una presa di posizione da parte del soggetto, inteso come uomo libero, nei confronti di particolari principi morali.

Il compito dell'educatore consiste nell'accompagnare e aiutare l'educando nel raggiungere questa finalità, parimenti questi deve, naturalmente, impegnarsi e dare tutto se stesso. Difatti, l'originaria autenticità della formazione del carattere e della personalizzazione ad essa legata emerge solamente da una genuina relazione educativa, permettendo la loro concretizzazione. L'educando scorge così nell'educatore una figura significativa, grazie anche alla capacità di quest'ultimo di instaurare un rapporto di fiducia in un momento formativo tanto delicato.

Proprio perché questa formazione implica delle scelte moralmente sostenute, l'educatore deve possedere una certa "competenza educativa"¹⁴², che deve essere espressione di virtù. Ovvero, una competenza frutto sia di una profonda motivazione e vocazione, ma anche di particolari abilità che siano il risultato di un «processo formativo cui lo stesso educatore ha sottoposto se stesso, con impegno e perseveranza»¹⁴³.

Questa competenza si manifesta proprio nella pratica educativa, consente di ricercare quegli interventi che si rivelano essere i più adeguati alla situazione e, infine, richiede una costante revisione di quanto accade.

L'educatore virtuoso possiede una particolare competenza educativa, cioè quella di aprire orizzonti di senso, educativamente significativi, in grado di far intravedere prospettive di vita buona. Queste alternative, di certo, non vengono imposte all'educando, poiché la scelta etica è tale in quanto scelta libera. Inoltre, l'azione virtuosa dell'educatore «si esplicita nella destinazione a lungo termine cui si rivolge: la

¹⁴¹ Ivi, p. 34.

¹⁴² Ivi, p. 39.

¹⁴³ *Ibidem*.

crescita dell'educando nella sua globalità»¹⁴⁴, dando un senso unitario all'intero percorso di accompagnamento. Infatti, l'educando percepisce questa virtù, nel momento in cui l'educatore è in grado di dare ragione a ciò che sta compiendo, proprio perché ha maturato le motivazioni che lo spingono ad agire, facendo emergere continuamente il suo principio guida. Ecco che la motivazione è ciò che incoraggia l'educatore ad agire in senso virtuoso.

Pertanto:

l'educatore virtuoso offre il proprio contributo pratico per consentire l'emersione dell'unicità personale in un percorso esistenziale che rischia sempre di scivolare nell'impersonalità e banalità dei comportamenti, delle scelte, delle credenze¹⁴⁵.

L'emersione della singolarità della propria persona avviene quando l'educatore fa comprendere all'educando, mediante attività, quali sue abilità particolari meritano di essere fonte di maturazione rispetto a ciò che desidera essere.

In precedenza si è parlato delle prospettive di vita buona che l'educatore offre, mediante le proprie azioni, all'educando. Parlare di vita buona in educazione significa precisamente intravedere una prospettiva decisiva per la maturazione armonica e unitaria della persona a cui riferirsi durante la formazione del carattere. Difatti, mediante questa formazione in senso morale, si raggiunge il bene più profondo e fondamentale: il poter diventare una persona migliore.

Persona migliore vuol dire che quest'ultima non soltanto introduce un bene particolare nell'esistenza, ma scopre un bene che è lei stessa a determinare da sé e che, pur donandosi per il bene degli altri, rimane principalmente come fondamento di bontà educativa per la propria crescita¹⁴⁶.

Ecco l'importanza della dimensione etica nella formazione del carattere, cioè la scoperta, mediante per l'appunto decisioni morali, di quelle fonti di bene che rendono la persona ogni volta più felice, e che le permettono di scorgere il proprio progetto di vita buona. Fonti di bene che, proprio in quanto finalizzate alla pienezza antropologica, sono

¹⁴⁴ Ivi, p. 42.

¹⁴⁵ Ivi, p. 43.

¹⁴⁶ Ivi, p. 45.

implicitamente educative. Naturalmente, sta alla libertà della persona consolidare ciò che ritiene essere idoneo per il raggiungimento del proprio progetto moralmente indirizzato.

Dunque, è grazie al processo educativo che la persona matura il legame tra la formazione del carattere e la scelta etica, poiché comprende che tale scelta incide sulla propria maturazione in vista del proprio bene. Per questo è anche una scelta educativa. Se la formazione del carattere emerge in tutta la sua consistenza solamente all'interno della relazione tra educando ed educatore, la virtù può essere osservata considerando le azioni educative di entrambi. Infatti:

la prima tipologia di azione virtuosa [...] consente al soggetto di poter radicare in sé quelle buone disposizioni interiori ad agire in senso etico, al fine di maturare come essere umano capace di scelte sia per il proprio bene che per quello altrui. [...] Mentre l'educatore ha proprio il compito di far consolidare quei germi di bontà che sono presenti nel soggetto in crescita e che chiedono di essere tutelati e difesi anche dall'azione di educatori virtuosi e capaci¹⁴⁷.

Occorre innanzitutto dire che è l'educando stesso a dare diritto all'educatore di intervenire e sostenerlo, divenendo così testimonianza del suo bene. Difatti, per giungere al compimento della propria umanità, e quindi all'autocomprensione, abbisogna di una figura educativamente significativa.

Ne discende che un'importante compito dell'educatore virtuoso sia quello di "abitare la soglia"¹⁴⁸, ovvero essere presente quando l'educando inizia a conoscere la propria profondità umana, affinché la sua presenza e disponibilità sia rassicurante; e anche farsi "prossimo"¹⁴⁹ nell'accompagnare l'educando, il suo mondo valoriale ed esperienziale, senza essere presenza invadente o violenta.

È innegabile che l'educatore abbia il desiderio di intervenire per il bene dell'educando, presentando proposte significative per tale finalità; l'educando d'altra parte sarà sempre libero di scegliere se accogliere o meno tali proposte, in quanto è egli stesso il primo autore del proprio progetto esistenziale.

¹⁴⁷ Ivi, p. 48.

¹⁴⁸ Ivi, p. 60.

¹⁴⁹ Ivi, p. 61.

La virtù è allora davvero esemplare in educazione: perché, come è stato visto, costituisce una via di realizzazione esistenziale, consentendo al soggetto non soltanto di agire bene, ma soprattutto di crescere bene. L'azione virtuosa dell'educatore si fa testimonianza empirica di una possibilità di vita che, incarnandosi nell'esistenza, garantisce la sua comprensibilità e traducibilità. L'educando, di conseguenza, intravede la possibilità di riprodurre questa via reale, seppur in forma diversa e personale, anche per la propria vita. L'esempio virtuoso diviene allora educativo, proprio in quanto si deve decidere di sé.

Il nesso stringente fra empatia, virtù e educazione

L'empatia matura è frutto di un'educazione virtuosa: per essere proprio tale in ottica educativa, deve connotarsi come una virtù.

La virtù empatica si può cogliere a partire da due orientamenti. Il primo riguarda la totale apertura all'altro, che porta la persona a volersi esporre anche con i propri difetti e i propri limiti al fine di sentirsi accolta per ciò che è. Dall'altro lato, l'atto empatico è virtuoso quando la persona disponibile ad ospitare la globalità altrui e abbassa le proprie pretese di modificabilità e giudizio: «solo così l'altro può presentarsi davvero per quello che egli è in realtà»¹⁵⁰.

Il secondo orientamento, anch'esso di rilevanza morale, consiste nell'intuire, e perciò nel rispettare, quando è necessario arrestarsi per non oltrepassare il limite dell'intimità altrui. In effetti, non si tratterebbe più di disponibilità empatica nella sua essenza positiva. Certamente, questo si apprende durante il corso dell'esistenza considerando la singolarità di ogni persona con cui si entra in relazione, ma sarà soprattutto la perizia dell'educatore a dare concretezza a questi due orientamenti.

Il primo orientamento corrisponde alla prima delle tre condizioni che rendono possibile l'empatia autentica, ovvero la *disposizione veritativa*¹⁵¹, la quale consiste in un atteggiamento stabile basato sul riconoscimento dell'altro in quanto altro, con una conseguente trascendenza del proprio sé, al fine di aprirsi ad un orizzonte più ampio che dia spazio all'alterità.

¹⁵⁰ Ivi, p. 151.

¹⁵¹ Cfr. A. Bellingreri, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, cit., p. 94.

La seconda condizione è la *disposizione etica*¹⁵², la quale è costituita dalla benevolenza e dal rispetto nei confronti dell'altro: l'empatia si rivela essere una virtù etica, nel momento in cui l'alterità viene conosciuta e amata nella sua unicità. L'altro viene riconosciuto come valore vivente che va custodito, protetto e rispettato perché prezioso. L'empatia diviene, in tal senso, un gesto d'amore offerto gratuitamente, disinteressato e volto solamente alla conoscenza vera dell'altro, affinché pervenga al proprio fine personale.

Infine vi è la *disposizione spirituale*¹⁵³, ovvero ritenere l'altro una persona unica e indispensabile per il proprio mondo.

Certamente, l'empatia di colui che compie l'atto empatico non può ritenersi genuina se non sorge una qualche forma di empatia nell'empatizzato. Si tratta dell'empatia nei confronti di se stessi o *insight* personale, ovvero vedere nello sguardo altrui la propria immagine riflessa; quindi, vedersi per ciò che si è, ma anche per ciò che in futuro si potrebbe essere. Difatti, soltanto così un uomo può migliorare. Ne consegue come la conoscenza della propria persona non possa avvenire mediante il solo dialogo con la propria individualità in maniera solipsistica, bensì soprattutto per mezzo dell'incontro con altri. Questo invoca nel soggetto l'istanza spirituale: gli altri donano gratuitamente il proprio spirito, al fine di instaurare una vera conoscenza empatica segnata, appunto, dalla reciprocità, dalla benevolenza e dal rispetto dell'altro, in quanto altro da sé. L'istanza spirituale è anche intesa come «originaria tensione comunitaria»¹⁵⁴, la quale rimanda al bisogno di essere conosciuti e amati, visto in precedenza.

Se ne può parlare come della verità dell'empatia autentica: pervenendo all'autoempatia, in effetti, il soggetto trova che il sé è strutturato quasi fosse una dimora: per le persone che il soggetto – dialogicamente o reciprocamente – riconosce d'amare, nel momento stesso in cui ha riconosciuto d'essere da loro amato. Questo sé diventato una dimora è l'"interiorità personale oggettiva" o spirito¹⁵⁵.

¹⁵² Ivi, p. 95.

¹⁵³ Ivi, p. 97.

¹⁵⁴ Ivi, p. 99.

¹⁵⁵ *Ibidem*.

Pertanto, affinché l'empatia sia matura, è necessario che essa diventi una personale disposizione contemplante che racchiuda queste tre istanze, senza le quali non vi è empatia; dunque, essa non è un comportamento che si sviluppa in maniera spontanea.

Il raggiungimento di queste tre intenzionalità, seppur sempre parziale, corrisponde alla soddisfazione del sentimento di appartenenza comunitaria, derivato dal sentirsi importanti e preziosi per qualcuno. È l'istanza relazionale, la quale porta la persona a comprendere che la verità del sé è il noi, quindi l'acquisizione della responsabilità etica, ma anche dei valori dell'interesse e della cooperazione sociale.

Allora, l'empatia matura è la conquista di quell'abito virtuoso frutto di un'educazione autentica. Infatti, non vi è avvenimento educativo che non comporti necessariamente «l'abito contemplativo, misurato dalla verità dell'altro; quello oblativo, misurato dal bene dell'altro; e quello comunitario, nel quale il noi diventa la verità e il bene per il sé»¹⁵⁶. Tutti questi abiti si raggiungono mediante l'esercizio di un'esistenza responsabile, in cui vi è un riconoscimento e una scelta di sé per una più vasta destinazione assiologicamente positiva. L'empatia, pertanto, è la virtù che dispone il soggetto a scoprire la propria personalità spirituale, perciò la propria interiorità, unica e singolare.

Di conseguenza, l'empatia è «educativa in senso eminente: è inscritta nell'essenza stessa dell'atto e del processo educativo»¹⁵⁷, è la virtù dell'educazione, poiché il soggetto trova la migliore coscienza di sé e raggiunge la dimensione dell'esistenza personale autentica. Difatti, la virtù etica dell'empatia intende la persona per il suo esser persona, quindi per il suo valore originario, in una tensione verso il proprio bene. «Empaticamente dunque una persona può abitare il mondo: prendendosi cura, benevolente e responsabile, del proprio autentico poter essere»¹⁵⁸.

L'intenzionalità vicariante dell'educatore e dell'educando

L'intenzionalità vicariante è costitutiva di una relazione educativamente empatica.

¹⁵⁶ Ivi, p. 138.

¹⁵⁷ A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, cit., p. 355.

¹⁵⁸ Ivi, p. 211.

Questa intenzionalità si dirama secondo due significati¹⁵⁹: il primo riguarda il comportamento dell'educatore, mentre il secondo riguarda la disposizione che va sviluppando l'educando.

L'educazione, per essere genuina, deve portare con sé la proposta di un ideale morale di umanità, quindi di un bene sentito come meritevole di personalizzazione. Con personalizzazione si intende la scelta di perseguire un'esistenza autentica, alla ricerca della propria verità e del proprio bene, a partire da questa aspirazione etica preferenziale. La persona abbisogna allora di una figura competente in grado di sostenere questo ideale:

l'attestazione dell'educatore è qui essenziale e intrascendibile, in ragione del fatto che solo la vita può generare la vita: un uomo che sceglie di vivere segnato dalla ricerca del vero e impegnato perché la sua esistenza possa divenire generativamente buona, attiva nell'educando la stessa tensione per il senso, per la verità e per il bene¹⁶⁰.

Ebbene, l'attestazione dell'educatore risulta efficace quando l'educando, riconoscendo il valore di questa prospettiva etica, è intenzionato a perseguirla. L'educatore di stile empatico si fa così "vicario"¹⁶¹: si offre per consegnare all'educando un ideale di umanità che ritiene significativo per la sua esistenza. È un ideale che contiene anche i valori e i principi della comunità storica e culturale di appartenenza. Egli si immedesima in un tratto del mondo interiore dell'educando, al fine di comprendere ciò che è, ma in particolare ciò che potrebbe essere in futuro, per divenire un uomo buono. L'educatore empatico è colui che non a caso più crede e vede le potenzialità reali autentiche per la maturazione, spesso sconosciute all'empatizzato. Non sarebbe possibile educare senza benevolenza, quindi senza avere a cuore la realizzazione umana dell'educando in tutti i suoi talenti, assumendosene anche le responsabilità.

L'intenzionalità vicariante riguarda anche l'atteggiamento che va a sviluppare l'educando. Egli sceglie di disporsi in *ascolto empatico*, finalizzato a cogliere le motivazioni che giustificano il senso e la qualità della proposta di vita.

¹⁵⁹ Cfr. A. Bellingreri, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, cit., p. 154.

¹⁶⁰ Ivi, p. 100.

¹⁶¹ Ivi, p. 101.

Infatti, «non può esserci buon esito educativo senza l'impegno deciso dell'educando a interiorizzare la consegna che ha ricevuto, per poterla personalizzare secondo configurazioni nuove»¹⁶². L'educando diviene “discepolo”¹⁶³ di questa consegna, e conquista la virtù dell'educazione quando perviene al proprio autentico poter essere, grazie alla scelta di quell'ideale etico esistenziale. Quindi vedendosi conosciuto e amato empaticamente, diviene empatico nei confronti della propria persona: riconosce il proprio essere, ma soprattutto intravede una figura nuova e migliore di sé, instaurando un abituale dialogo interiore.

Per concludere, l'empatia come virtù è in prima istanza la possibilità che porta la persona a scorgere la propria umanità originaria e, in seconda istanza, ciò che permette di realizzarla nella sua concretezza, accentuando il carattere personale dell'atto e dell'abito virtuoso.

¹⁶² A. Bellingreri, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, cit., p. 156.

¹⁶³ Ivi, p. 102.

Bibliografia

Balduzzi, E., *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2015.

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

Bellingreri, A., *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe, 2013.

Boella, L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Bonino, S. [et al.], *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze, Giunti Editore, 1998.

François, J., *L'apparizione dell'altro. Lo scarto e l'incontro*, Milano, Feltrinelli, 2020.

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

Hoffman, M. L., *Development of prosocial motivation: Empathy and guilt*, in N. Eisenberg (dd.), *The development of prosocial behavior*, New York, Academic Press, 281-313.

Lévinas, E., *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, trad. it., Milano, Jaca Book, 1971.

Milan, G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova Editrice, 1994.

Mortari, L., *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

Valenzano, N., *Potenziare o educare all'empatia? Dall'antropologia pedagogica alle pratiche educative*, «Formazione & Insegnamento», 1-2019, pp. 355-361.