



Potenziare o educare all'empatia? Dall'antropologia pedagogica alle pratiche educative Enhancement or empathy education? From pedagogical anthropology to educational practices

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Torino - nicolo.valenzano@unito.it

ABSTRACT

In the last twenty years human enhancement has become one of the major themes in applied ethics. In this contribution I discuss a specific form of enhancement, the ethical one, in particular the empathy enhancement, understood as one of the possible motivations of morally oriented actions. I propose some arguments to sustain that the educational processes are preferable to biochemical enhancement practices. Finally, I focus on some suggestions that can inspire educational practices, in order to cultivate the multiple and complex dimensions that underlie the concept of empathy.

Nell'ultimo ventennio lo *human enhancement* è divenuto uno dei maggiori temi nell'ambito dell'etica applicata. In questo contributo mi soffermo su una specifica forma, quella etica, e discuto in particolare del potenziamento dell'empatia, intesa come una delle possibili motivazioni di azioni moralmente orientate. Presento alcuni argomenti in favore della tesi per cui, in questo ambito, i processi formativi sono preferibili alle pratiche di potenziamento biochimico. Infine propongo alcuni suggerimenti che possono ispirare le pratiche educative, al fine di coltivare le molteplici e complesse dimensioni che soggiacciono al concetto di empatia.

KEYWORDS

Pedagogy and Enhancement, Ethics Education, Pedagogical Anthropology, Empathy Education, Moral Enhancement.

Pedagogia e Enhancement, Educazione Etica, Antropologia Pedagogica, Educazione all'Empatia, Potenziamento Morale.

Introduzione: il potenziamento morale

Tra le diverse forme di *human enhancement*, fisiche, estetiche, cognitive o dell'umore, oggi le speranze di molti ricercatori e il conseguente dibattito scientifico ed etico riguarda il cosiddetto *moral enhancement*, inteso come l'utilizzo di strumenti biomedici per incrementare la capacità umana di impegnarsi in comportamenti morali (Persson, Savulescu, 2012). Assumendo una definizione ristretta del concetto, secondo cui si tratta di prendere in considerazione quei trattamenti farmacologici che consentono di avere come guida del comportamento motivi moralmente migliori (Douglas, 2011), si può ammettere che tra i vari processi mentali che possono essere individuati come motivazioni moralmente buone l'empatia svolga un ruolo decisivo (Maibon, 2015).

Nell'ultimo ventennio lo *human enhancement* è divenuto uno dei maggiori temi nell'ambito dell'etica applicata. Non sempre però la ricerca pedagogica ha posto un'adeguata attenzione a questa tematica, soprattutto se paragonata all'influenza che tali pratiche hanno o potrebbero avere nei processi educativi, in particolare rispetto all'educazione etica vista nella prospettiva della formazione del carattere e delle virtù (La Marca, 2005; Mortari, Mazzoni, 2014; Balduzzi, 2015). In questo contributo intendo in primo luogo argomentare in favore della tesi per cui, rispetto allo sviluppo dell'empatia come elemento dell'educazione morale, i processi formativi sono preferibili alle pratiche di potenziamento biochimico; in secondo luogo, proporrò alcuni suggerimenti che possono ispirare le pratiche educative, al fine di coltivare le molteplici e complesse dimensioni che soggiacciono al concetto di empatia.

1. L'empatia

Consapevole della molteplicità delle definizioni presenti in letteratura (Cuff, Brown, Taylor, Howat, 2016), in questa sede assumerò la definizione di Martin Hoffman, secondo cui con il termine empatia si possono indicare quei processi che accompagnano la percezione dello stato emotivo di chi si ha di fronte e che suscitano una risposta affettiva più consona alla situazione dell'altro che non alla propria. Questa definizione propone tre dimensioni caratterizzati l'empatia: cognitiva, affettiva e motivazionale (Hoffman, 2008).

La prima componente include quei processi cognitivi che possono essere considerati precursori, ossia condizioni necessarie affinché l'esperienza empatica possa aver luogo, e mediatori poiché una volta acquisiti non si pongono in termini dicotomici di presenza o assenza, ma si graduano lungo un continuum modulando l'intensità della risposta empatica. In questa dimensione l'elemento fondamentale consiste nella capacità di discriminare e riconoscere correttamente gli stati affettivi degli altri, accompagnato dall'abilità a decentrarsi, ossia a riconoscere il proprio stato d'animo come distinto da quello altrui.

La mediazione cognitiva, anche la più sofisticata come il *role taking*, non è però sufficiente per poter parlare di empatia: si ritiene imprescindibile la componente affettiva. Da questo punto di vista l'empatia è un'esperienza emotiva, nella misura in cui implica una condivisione di affetti. Due dispositivi di natura affettiva svolgono in questo contesto un ruolo centrale: la proiezione, ossia la localizzazione all'esterno di sé di contenuti psichici non riconosciuti o rigettati, e l'introiezione, cioè la capacità di incorporare sentimenti, atteggiamenti o pensieri altrui.

La terza componente del modello di Hoffman, quella motivazionale, è quella che caratterizza la sua proposta, al punto da poter essere definita una prospettiva

“emotivo-motivazionale” (Hoffman, 2008, p. 23). In questa proposta l’esperienza di empatizzare con una persona rappresenta una motivazione per mettere in atto comportamenti di aiuto. La connessione tra empatia e comportamento prosociale spiega la proposta di Hoffman di inserire l’abilità empatica nel più complesso quadro dello sviluppo morale. La dimensione prosociale della componente motivazionale induce a soffermarsi su un’ulteriore componente, non esplicitamente considerata dal modello di Hoffman: la componente comunicativa-relazionale. Il soggetto empatico non può infatti limitarsi alla capacità di vicariare l’esperienza emotiva dell’altro, anche attraverso più o meno sofisticati meccanismi di mediazione cognitiva, ma deve anche essere in grado di comunicare all’interlocutore che il suo stato d’animo è stato compreso cognitivamente ed è oggetto di empatia (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998, p. 118).

L’empatia è, inoltre, un fenomeno non unitario, in quanto può essere caratterizzata da una maggior o minore automaticità nella risposta all’emozione dell’altro e da una maggiore o minore mediazione cognitiva. Si tratta pertanto di un insieme di fenomeni che si collocano lungo un continuum che va dal contagio emotivo a forme cognitivamente più differenziate e mediate come quella per le condizioni di vita delle altre persone (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998, pp. 19-41).

Nonostante la complessità del concetto, la non semplice definizione, la maggior parte degli autori concorda comunque nel ritenere che la capacità di esperire in modo vicario le esperienze altrui contribuisca all’organizzazione di condotte sociali individuali e consenta di modulare le caratteristiche delle relazioni interpersonali. Essere in grado di condividere i punti di vista e i sentimenti altrui dovrebbe in generale favorire la costruzione del legame sociale e, più nello specifico, regolare il flusso delle emozioni negative e delle condotte aggressive, stimolare comportamenti prosociali, altruistici e cooperativi, e incoraggiare l’accoglienza delle diversità (Feshbach, Feshbach, 2009).

2. Coltivare l’empatia tra potenziamento ed educazione

Contrariamente da quanto sostenuto dai tecno-entusiasti sostenitori di forme più o meno impegnative di transumanesimo (Persson, Savulescu, 2012, p. 104), vorrei difendere la tesi secondo cui i processi educativi sono preferibili al potenziamento biochimico rispetto allo sviluppo dell’empatia, adducendo a sostegno tre tipologie di argomenti: antropologico-pedagogico, di filosofia dell’educazione e pedagogico in senso stretto (Dalle Fratte 2005). Gli elementi tratti dall’apparato critico della pedagogia generale consentiranno, nel successivo paragrafo, di analizzare il tipo di azioni intenzionalmente orientate alla piena realizzazione della persona, offrendo suggerimenti per le pratiche educative orientate a coltivare l’empatia.

Per quanto riguarda il primo ambito, il *moral enhancement* implica un antropocentrismo onnipotente che annulla la finitezza umana e veicola una concezione di libertà senza limiti. Inoltre, intervenire sul livello fisico-corporeo-cerebrale per indurre modificazioni di carattere cognitivo, sociale e morale richiede una visione riduzionista dell’umano che porta a trascurare le cause sociali di determinati fenomeni e a svalutare approcci complessi e non semplicemente biologici ai problemi umani. L’*enhancement* dell’empatia contrasta il principio della personalizzazione educativa, promosso viceversa da una diversa antropologia pedagogica (Balduzzi, 2009, pp. 151-183).

Quest’ultime obiezioni ci introducono all’argomento di carattere psicologico, secondo cui è difficile immaginare che attività cognitive e affettive così complesse,

come quelle richiamate nel ragionamento e nel giudizio morale o quelle descritte a proposito dell'empatia, possano essere migliorate intervenendo al mero livello cerebrale e corporeo. Viceversa i principali concetti utilizzati in ambito morale, dall'empatia all'altruismo ad essa collegata, non sono mai ridicibili a singoli elementi del corredo bio-fisico umano e, più ampiamente, sono sempre il risultato di molteplici fattori sui quali è impossibile intervenire "chirurgicamente", poiché dipendono strettamente dal contesto socio-economico e culturale entro il quale sono inseriti. Dal punto di vista educativo, in questo sistema svolge un ruolo decisivo l'induzione, intesa come quella pratica educativa attraverso la quale si evidenzia la sofferenza altrui e la causa che l'ha provocata, anche attraverso dinamiche di affermazione di potere e ritiro dell'amore (Hoffman, 2008, pp. 178-200), rimandando sempre alla centralità dell'incontro e del dialogo tra educatore e educando. L'educazione, avvalendosi quale suo strumento della trasmissione di contenuti culturali, ha inoltre l'interessante pregio di fornire modelli etici della tradizione culturale: ciò ha da un lato un valore educativo in generale, dall'altro risulta efficace dal punto di vista dell'educazione morale.

Il potenziamento morale conseguito attraverso l'assunzione di farmaci sembra inoltre svuotare di significato il miglioramento morale stesso, in quanto elimina il ruolo dell'impegno e degli errori. Sulla base del presupposto per cui il valore pedagogico di una pratica educativa non risiede solamente nello scopo raggiunto ma anche nel percorso stesso, fatto di strumenti, relazioni, contenuti, si tratta di recuperare il significato pedagogico che lo sforzo e i fallimenti hanno nell'educazione in generale e in quella morale in particolare.

Dal punto di vista della filosofia dell'educazione, la tesi secondo cui le pratiche educative non sarebbero capaci di sviluppare le competenze morali ha il problema principale di confondere o ridurre l'educazione all'informazione (Persson, Savulescu 2012, pp. 116-117) ed è quindi connessa all'erosione di uno dei significati dell'educazione stessa: un processo che trova la propria ragion d'essere nell'istanza di trasformazione e cambiamento dell'essere umano, che coinvolge la dimensione etica e sociale dell'esistenza in termini problematici e relazionali. Da questo punto di vista, negli ultimi anni, la riflessione pedagogica è stata assorbita da un linguaggio in apparenza neutrale, che richiama a sua volta la tesi di un'ipotetica neutralità etica della tecnica, riferito ad un generalizzato processo di apprendimento: questo veicola un'interpretazione esclusivamente tecnico-strumentale della questione educativa (Biesta 2006; Biesta, 2010). La tesi del potenziamento morale implica quindi una concezione dell'educazione assai riduttiva; rifiutare questa visione comporta viceversa una rivalutazione della riflessione pedagogica in ambito morale, sia nei termini delle conseguenze educative dell'etica sia nei risvolti etici del pensiero pedagogico.

In questa prospettiva l'uomo può essere inteso come una forma e un'eccellenza da raggiungere o come una base materiale da potenziare. Assumere il potenziamento come valore-guida implica un continuo riferimento alle prestazioni individuali in ogni campo della vita sociale. L'idea della fioritura richiama, invece, la capacità di articolare un particolare senso del ben-essere, dello sviluppo e dell'auto-realizzazione personale. L'educazione, di conseguenza, sarà centrata da un lato su meccanismi che rendano efficace l'accumulo di competenze in vista di un futuro rischioso oppure, dall'altro lato, su processi ed esperienze che permettano alle persone di sviluppare una relazione con il mondo basata su una riflessività *concern-oriented* e sulla ricerca di chi vogliono essere davvero. Le due dimensioni possono anche intrecciarsi ed entrare in complesse sinergie, ma non confondersi quanto al valore fondamentale che le guida.

Conclusione: educare all'empatia

Nelle società caratterizzate da un pluralismo culturale è sempre più utile se non indispensabile attivare percorsi educativi capaci di attenuare i bias dell'empatia, in particolare quello di familiarità, affinché la morale empatica possa avere funzioni prosociali (Hoffman, 2008, pp. 326-327)¹. A questi fini è utile sottolineare le comunanze emotive nonostante le differenze culturali, sociali o fisiche, insistendo quindi sugli aspetti comuni transculturali, alimentando quell'"unità nella diversità" a cui ha fatto riferimento Freire (2014, pp. 155-157). Oppure, utilizzando l'inclinazione alla familiarità come strumento di educazione morale volto alla sua stessa moderazione, si può invitare l'educando a immaginare come si sentirebbe, per esempio, un suo familiare nella situazione della vittima estranea (Hoffman, 2008, pp. 338-342). Attenuare le distorsioni dell'empatia è solo un primo passo per la fioritura di questa virtù: occorre infatti formare e coltivare i prerequisiti dell'empatia, quei fattori che la definiscono come un fenomeno multidimensionale. Si tratta, quindi, di predisporre attività indirizzate a stimolare la capacità di assumere la prospettiva dell'altra persona, a livello percettivo, cognitivo e emotivo, mantenendo ferma la consapevolezza della distinzione tra sé e l'altro per evitare forme fusionali e di contagio emotivo. A livello di proposte didattiche questo può significare predisporre dei giochi di ruolo, in cui è possibile far riflettere gli studenti sui propri punti di vista, problematizzandoli, e su quelli altrui, attivando processi di decentramento.

Nel fare questo può essere utile ispirarsi a due principi guida: il clima del gruppo e la modalità relazionale. Rispetto alla prima dimensione, è compito dell'educatore predisporre un ambiente capace di soddisfare i bisogni emotivi, scoraggiando l'eccessivo investimento sul sé e rendendo viceversa salienti quelli degli altri; incoraggiare a identificare ed esprimere un sempre maggior numero di emozioni; offrire variegate opportunità di interazione perché attraverso le parole e le azioni altrui sia incoraggiata la responsività emotiva verso gli altri. Si tratta quindi di costruire contesti educativi che aiutino a percepire gli altri come simili a se stessi. In questa prospettiva il clima del gruppo rappresenta un fattore di notevole importanza: in un contesto molto competitivo i soggetti sono portati a concentrarsi sul sé, viceversa laddove si lavora in modo collaborativo i ragazzi sono più inclini a comprendere il bisogno degli altri e a rispondervi empaticamente.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, le modalità relazionali, occorre incoraggiare interazioni orizzontali tra i ragazzi o tra i bambini tali da poter stimolare l'acquisizione di quelle abilità cognitive e quella disponibilità affettiva necessaria per comprendere e condividere le emozioni altrui. È parimente importante la modalità relazionale con la quale l'insegnante o l'educatore interagiscono: è infatti fondamentale la capacità empatica dell'educatore, che coglie e partecipa il vissuto del ragazzo, lo accoglie e lo mostra in prima persona. In questo ambito, quindi, il valore dell'esemplarità educativa si mostra in tutta la sua forza. L'adulto che educa diviene, in questa prospettiva, un testimone esemplare della virtù auspicata e stimolata nel giovane. 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 (Bellingreri, 2013, p. 132).

1 Il secondo *bias* che Hoffman (2008) individua è quello di vicinanza, che ci induce a empatizzare con chi sentiamo vicino perché visibile o perché ci viene vividamente rappresentato in un racconto o in un film.

L'empatia in questa prospettiva può essere considerata fine e mezzo del dialogo educativo: da un lato senza empatia non si dà un vero dialogo, dall'altra la relazione dialogica in educazione è capace di sviluppare la capacità di attivazione empatica. Assume pertanto una duplice rilevanza: da un lato si configura come una qualità umana che va educata, andando a costituire un elemento portante delle pratiche di formazione del carattere, dall'altro si presenta come una virtù dell'educatore stesso (Bellingeri, 2013).

L'ottimismo che ha percorso queste pagine, però, non deve far nascondere i possibili rischi connessi, all'interno del processo educativo, all'eccesso di empatia. È infatti sempre incombente la possibilità del contagio emotivo o di una sovrattivazione empatica, in cui l'eccesso di coinvolgimento emotivo con l'educando, non mediato dalla capacità di decentramento cognitivo e dalla consapevolezza della necessaria distanza, porta a una pericolosa identificazione. Ciò suggerisce, in altri termini, a chi ha compiti educativi di ricercare un equilibrato livello di coinvolgimento, contemperando l'esigenza di «mantenere la dovuta distanza per non essere coinvolti al punto da non poter leggere la realtà dell'altro con quella lucidità necessaria» e trovare la “giusta presenza”, una posizione relazionale flessibile (Iori, 2006, p. 257). In questa dialettica e nell'instabile equilibrio tra coinvolgimento e distanza, d'altra parte, si gioca proprio la professionalità di colui che educa.

Rispetto all'empatia, l'educatore ha, dunque, un duplice complesso compito. Da un lato, verso i giovani in formazione deve educarli al giusto livello di attivazione empatica, con un elevato grado di mediazione cognitiva, contrastando i bias e promuovendo l'empatia per le forme di vita delle altre persone. La sfida, nel contesto del pluralismo culturale contemporaneo, è coltivare l'empatia etnoculturale, propedeutica alla disponibilità ad accettare modi di fare e abitudini tipiche di un contesto culturale diverso dal proprio (Wang, Davidson, Yakushko, Bielstein, Tan, Bleier, 2003). Dall'altro lato, verso se stesso l'educatore deve coltivare la propria vita emotiva per fronteggiare quella fragilità costitutiva della sua professione (Iori, 2009). Coltivare la vita emotiva, nella prospettiva che stiamo qui indagando, significa essere disponibili all'ascolto, attivare modalità di comunicazione empatica (Boffo, 2005) e, al contempo, prestare attenzione a non scivolare in forme di iperattivazione che condurrebbero a un eccessivo coinvolgimento e a conseguenti difficoltà nello svolgere il proprio lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, E. (2009). *Antropologia pedagogica novecentesca e senso dell'agire*. Milano: Vita e Pensiero.
- Balduzzi, E. (2015). *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingeri, A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Trapani: il Pozzo di Giacobbe.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*. Boulder-London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder-London: Paradigm Publishers.
- Boffo, V. (2005). *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS.
- Bonino, S., Lo Coco, A., & Tani, F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze: Giunti.
- Cuff, B.M.P., Brown, S.J., Taylor, L., & Howat, D. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8, 144-153.

- Dalle Fratte, G. (2005). Pedagogia e scienze dell'educazione. Un'analisi modellistica. In A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi* (pp. 73-88). Lecce: Pensa Multimedia.
- Douglas, T. (2011). Moral Enhancement. In J. Savulescu, R. ter Meulen, & G. Kahane (Eds.), *Enhancing Human Capacities* (pp. 467-485). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and Education. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 83-98). Cambridge, MA: Mit Press.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Hoffman, M. (2008). *Empatia e sviluppo morale*. Bologna: Il Mulino.
- Iori, V. (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini e Associati.
- Iori, V. (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: Franco Angeli.
- La Marca, A. (2005). *Educazione del carattere e personalizzazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Maibom, H. (2015). *Empathy and morality*. New York: Oxford University Press.
- Mortari, L., & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- Nanni, C. (2009). *Antropologia pedagogica. Prove di scritture per l'oggi*. Roma: LAS.
- Persson, I., & Savulescu, J. (2012). *Unfit for the Future: the need for moral enhancement*. London: Oxford University Press.
- Wang, Y., Davidson, M.M., Yakushko, O.F., Bielstein, H.B., Tan, J.A., & Bleier J.K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 2, 221-234.

