

## SAGGI – ESSAYS

### IL DOLORE DUE VOLTE. LA SOFFERENZA IN LÉVINAS E LA PEDAGOGIA

di Michele Cagol

Nella prima parte di questo contributo teorico discuto la rilevanza della dimensione formativa del dolore e – alla luce della distinzione fra dolore fisico, psicologico e morale, e della suddivisione del problema del dolore in due momenti (il problema della sofferenza e il problema del male) – osservo come l'esperienza del dolore fisico sia relativamente poco indagata in ambito pedagogico. Nella seconda parte dell'articolo prendo in esame l'analisi del dolore fisico proposta dal filosofo Emmanuel Lévinas nel testo *Il Tempo e l'Altro*. Considero poi brevemente, tenendo conto della riflessione filosofica matura di Lévinas, la questione della sofferenza per la sofferenza altrui, che costituisce un'apertura all'etica della responsabilità. Nelle conclusioni mostro quale contributo possano fornire alla pedagogia queste analisi e osservazioni filosofiche. La tesi che sostengo è che dall'esperienza del dolore fisico si possano aprire spiragli di possibilità e di speranza: compito della pedagogia è aiutare a rendere questi spiragli forme di crescita.

In this theoretical contribution I start by discussing the relevance of the educational dimension of pain and – in the light of the distinction between physical, psychological, and moral pain, and the division of the problem of pain into two parts (the problem of suffering and the problem of evil) – I note that the experience of physical pain is not well investigated in the educational field. In the second part of this article, I examine the analysis of physical pain proposed by the philosopher Emmanuel Levinas in his text, *Time and the Other*. I then briefly consider, taking into ac-

count Levinas' mature philosophical thinking, the question of suffering for the suffering of the Other, which constitutes an opening into the ethical perspective of responsibility. I conclude by showing how these philosophical analyses and observations can provide a contribution to education. My thesis is that the experience of physical pain can open up glimmers of possibility and hope: the role of education is to help turn these glimmers into shapes of growth.

### *1. Il dolore. Un impegno pedagogico ineludibile*

Definire il dolore è, al tempo stesso, troppo semplice e troppo complicato. È un sentimento estremo (Cambi, 1998, p. 144), e per questo motivo le parole ordinarie possono sembrare inadeguate. Immaginiamo di trovarci a dover spiegare che cos'è il dolore a un alieno. Se, per un qualche motivo, abbiamo ragione di presumere che, in qualche modo, abbia coscienza di qualcosa di affine a ciò che noi umani chiamiamo "dolore", proveremo a illustrargli per analogia delle situazioni nelle quali il suo corpo alieno si potrebbe trovare in una relazione di contatto con un corpo esterno – una relazione che per noi umani solitamente potrebbe causare dolore. Suppongo che non cercheremo di invischiarci in un tentativo di definire tipi di dolori più complessi ed esistenziali, quali la perdita, il lutto, la delusione amorosa etc. Se invece già sappiamo che l'alieno, per una qualche ragione costitutiva fisiologica, non può provare quel sentimento estremo che noi chiamiamo "dolore", allora probabilmente ricorreremo a una definizione fisiologica per provare a descrivere il fenomeno, ma presumibilmente riterremo così di non avere offerto un'immagine che tenga conto della profondità, complessità e rilevanza del dolore – in definitiva, di non essere riusciti a trasmetterne l'essenza. Una definizione fisiologica potrebbe essere semplice, ma ci sembrerà semplicistica, riduttiva. Una spiegazione psicologica, d'altra parte, potrebbe essere troppo complicata da affrontare, anche perché forse il termine "dolore" è troppo generico e l'ambito troppo ampio. In

questo caso, probabilmente, arriveremo a sostenere che *il* dolore non esiste (e verosimilmente avremo pure ragione), lasciando così sempre più perplesso il nostro interlocutore alieno.

Le parole ordinarie – che si tratti del linguaggio scientifico o di altri ambiti comuni di discorso, psicologico, comportamentale etc. – sembrano in qualche modo inadeguate. Il discorso poetico, invece, ne ha sempre parlato, ha sempre indagato le sfumature del dolore e della sofferenza<sup>1</sup>, la sua presenza pervasiva. «E sfortunatamente/il dolore cresce nel mondo ogni momento,/cresce a trenta minuti al secondo, inarrestabile,/e la natura del dolore è il dolore due volte», scrive César Vallejo, il poeta dell'equazione "conoscenza = sensazione = dolore", in uno dei componimenti dei *Poemi umani* (Vallejo, 1976, p. 91). Per Contini (1998), che riprende Heidegger, sono proprio i poeti che

ci insegnano a entrare in rapporto profondo con i sentimenti, a non temerne le potenzialità destabilizzanti – rispetto a un equilibrio nutrito di rimozione e di fuga da se stessi – ma a valorizzarne i coefficienti di arricchimento e dilatazione di possibilità, per il nostro percorso individuale e per le relazioni che stabiliamo con gli altri (p. 112).

Se anche non ci dovessimo mai trovare nella scomoda situazione di dover spiegare che cos'è il dolore a un alieno, non possiamo ignorarlo, non possiamo considerarlo semplicemente un problema con il quale ci si confronta nei momenti di sofferenza. Il dolore è uno dei «grandi segnavia per l'esistenza di ciascuno» (Contini, 1998, p. 112): imparare ad affrontarlo, a interrogarlo, a dare un senso a ciò che viene prima e dopo, significa crescere.

Il dolore come esperienza di un soggetto è – come l'amore – una *catastrofe* (e in modo più esplicito), aspetto che delinea un processo di intensa elaborazione del sé, di revisione, di ricostruzione/decostruzione, di "rimessa a fuoco". [...] il dolore anche lega al senso, alla sua perdita e

<sup>1</sup> I termini "dolore" e "sofferenza" sono utilizzati in questo articolo come sinonimi.

alla sua rielaborazione, riconquista una nuova proiezione, quindi è esperienza che produce formazione (Cambi, 1998, p. 146).

Il dolore e l'analisi del dolore hanno quindi una dimensione formativa, che non può essere elusa. In particolare, evidentemente, questa dimensione non può essere trascurata o sottovalutata dalla pedagogia. Si tratta certamente di un discorso difficile e inattuale, perché procede in direzione contraria rispetto alla tendenza di un mondo umano sempre più propenso e attrezzato a evitare, cancellare, ignorare il dolore e la sofferenza. Pati (1984), parlando della sofferenza e della morte, scrive che «assistiamo alla loro negazione, con la grave conseguenza che l'uomo si preclude l'evenienza di cogliere il vero significato del proprio e dell'altrui essere nel mondo» (p. 20). Eliminare questo elemento pervasivo dell'esistenza umana, per quanto questo possa alleggerirci la vita, rischia di minare la nostra capacità di affrontare le avversità, di crescere, maturare, in breve, di gestire la vita nella sua complessità, una complessità che, anche nelle sue manifestazioni più amare e brucianti, ci può arricchire<sup>2</sup>.

## *2. Di cosa parliamo quando parliamo di dolore*

Rimanendo sempre in una prospettiva pedagogica, Cambi (2015, p. 36) distingue tra dolore fisico, dolore psicologico e dolore morale (e fa rientrare nel dolore morale anche il vedere il dolore nel mondo). Quest'ultima tipologia di dolore morale può rientrare nel cosiddetto "problema del male". Sempre Cambi (1998) individua, infatti, all'interno della riflessione sul dolore, due momenti: il *problema del male* e il *problema della sofferenza* (pp. 144-145). Il primo pone la questione della giustificazione del male e della sofferenza, della loro sensatezza o insensatezza, del loro significato; il secondo indaga l'esperienza del dolore. Cambi rileva anche, andando controcorrente, mi pare, rispetto alla tradizione domi-

<sup>2</sup> «L'esperienza del dolore, però, pur negativa, ci fa crescere interiormente, ci sviluppa nell'io e nelle sensibilità» (Cambi, 2015, p. 36).

nante sia in filosofia e teologia sia in ambito educativo (e questo punto mi sembra importante per la trattazione condotta in questo lavoro), che è «il versante-sofferenza che risulta alla fine, per così dire, il più significativo, il più pregnante» (p. 145).

Semplificando, il problema della sofferenza riguarda l'esperienza del dolore provata dal soggetto (la sofferenza del soggetto per la propria sofferenza), mentre il problema del male riguarda la sofferenza o indifferenza del soggetto per la sofferenza altrui.

In ambito di pedagogia delle emozioni, di alfabetizzazione emotiva e competenza affettiva, sono stati e sono tuttora affrontati i problemi educativi e i possibili percorsi di cura in relazione al dolore psicologico e alla capacità/incapacità di empatia nei confronti della sofferenza altrui. Penso, in particolare, per il primo problema, alla discussione di Montuschi (1993) sul dolore psicologico «procurato» (pp. 85-95) e, per il secondo, alla riflessione sull'indifferenza come distanza dal dolore degli altri di Contini (2016).

La possibile rilevanza pedagogica dell'esperienza del dolore fisico – dell'analisi e della riflessione della sofferenza nelle sue manifestazioni corporee – mi pare sia notevolmente meno indagata. Ciò è dovuto probabilmente al fatto che dare importanza al dolore fisico potrebbe, a uno sguardo poco attento, equivalere a sostenere che il dolore (quasi masochisticamente) sia da ricercare per poter formarsi e crescere bene. Di fatto, però, non è così: cercheremo sempre, per la nostra natura animale, di evitare il più possibile il dolore; ma sapremo forse meglio come affrontarlo e pensarlo quando accade.

Nel prossimo paragrafo prendo in esame l'analisi e la riflessione sul dolore fisico del filosofo francese di origini lituane Emmanuel Lévinas. Nel seguente, poi, ritorno brevemente all'altro dolore, quello del quale si può fare esperienza nel vedere la sofferenza altrui, e quindi al problema del male, perché anche questo è un tema portante (e pure più insistente) nella filosofia matura di Lévinas. Nelle conclusioni cerco di mostrare qual è il contributo che queste analisi possono fornire alla pedagogia.

Le ricerche di Lévinas sono prettamente filosofiche, ma (e forse proprio per questo motivo) pongono interrogativi “urgenti” che oltrepassano i limiti, se questi esistono, della filosofia pura. Fra i suoi temi, squisitamente e radicalmente etici, ritroviamo quelli della soggettività (che emerge dall’incontro con l’altro), della responsabilità (che precede e istituisce la libertà e le possibilità di scelta) e le indagini sulla prospettiva etica della relazione interpersonale. Todd (2003a) scrive che il mondo di Lévinas, «in its poignant lyricism and philosophical reorientation, has brought us a language of ethics that is deeply resonant with the experience of human relationality» (p. 1).

Negli ultimi due decenni l’interesse per il pensiero di Lévinas in ambito pedagogico (anglosassone) è cresciuto notevolmente (Biesta, 2006; Blumenfeld-Jones, 2016; Egéa-Kuehne, 2008; Joldersma, 2014; Strhan, 2012; Todd, 2003b; Zhao, 2018), proprio perché le sue riflessioni rappresentano una sfida alla concezione moderna della soggettività alla base delle moderne teorie educative (Biesta, 2003). A questo proposito, Chinnery (2018) sostiene che il contributo più significativo che il pensiero di Lévinas può offrire alla filosofia dell’educazione

can be traced to his critique and inversion of the modernist conception of subjectivity that has long underpinned the educational project. Levinas rejected the Enlightenment ideal of the sovereign, rational subject in favor of an account of subjectivity as emerging only in an encounter with the other (p. 259).

Ritengo, nello specifico, che la filosofia di Lévinas possa fornire alla riflessione pedagogica spunti, sfide, suggerimenti e intuizioni rilevanti in riferimento alla natura profonda e al carattere etico della relazione educativa. Più in generale, «Levinas’s work invites us to seek out the meaning of the ethical structure of education» (Todd, 2003a, p. 3).

### *3. Il dolore fisico in Lévinas*

Il testo di Lévinas *Il tempo e l'Altro* (nell'originale francese *Le Temps et l'Autre*) è la trascrizione di quattro conferenze tenute nel 1946/1947 al Collège Philosophique. Nel 1948 appare in un volume collettivo. Più di 30 anni dopo, nel 1979 – dopo aver pubblicato le sue due opere filosofiche fondamentali, *Totalità e Infinito* (*Totalité et Infini*) nel 1961 e *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza* (*Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*) nel 1974 –, Lévinas acconsente a un'edizione in volume autonomo del testo delle quattro conferenze, aggiunge una *Prefazione*, ma decide di non modificare o rinnovare il testo perché gli stava «ancora a cuore il progetto principale di cui esso costituisce [...] la nascita e la prima formulazione, e perché la sua esposizione si fa sempre più sicura man mano che ci si addentra in queste pagine troppo frettolose» (Lévinas, 1997, p. 9). Si tratta dunque di un testo giovane, fresco, che risente, a detta dell'autore, di alcune manchevolezze e di poca sistematicità, ma anche audace e che contiene alcuni temi fondamentali del pensiero e della produzione filosofica matura di Lévinas.

Nella terza conferenza, Lévinas affronta la questione della sofferenza. «Nella pena, nel dolore, nella sofferenza, ritroviamo, allo stato puro, l'irrevocabilità che costituisce la tragedia della solitudine» (1997, p. 40). L'analisi di Lévinas procede con i piedi ben piantati per terra: l'autore precisa, infatti, che sarà preso in considerazione il dolore «chiamato, con leggerezza, fisico [...] poiché in esso il coinvolgimento nell'esistenza è senz'alcun equivoco» (p. 41). Il dolore fisico, a differenza di quello morale, ci tiene legati, attaccati, alla materialità e temporalità – provo dolore qui e ora – dell'esistenza, della vita<sup>3</sup>. Non ci sono scappatoie. Lévinas caratterizza la sofferenza fisica come «impossibilità di distaccarsi dall'istante dell'esistenza», «irrevocabilità stessa dell'essere», «assenza di ogni rifugio», «impossibilità di fuggire e di tirarsi indietro» (p. 41). Il dolore fisico costituisce quindi un momento di esposizione forzata e senza alcuna possibilità di fuga alla vita e

<sup>3</sup> «Mentre nel dolore morale è possibile mantenere un atteggiamento di dignità e di compunzione e di conseguenza è già possibile liberarsi, la sofferenza fisica, in tutte le sue gradazioni, è un'impossibilità di distaccarsi dall'istante dell'esistenza» (Lévinas, 1997, p. 41).

all'essere e, di conseguenza, rappresenta l'impossibilità del nulla. Una credenza popolare consiglia di darsi un pizzicotto per distinguere il sogno dalla veglia: un piccolo dolore che dirada la nebbia e ci riporta coscienti.

La sofferenza annuncia un evento (o, meglio, la possibilità/prossimità di un evento) estremo, ancora più lacerante del dolore, ignoto e misterioso: la morte. La morte, poi, annuncia un evento che è inafferrabile, refrattario alla luce, un evento nel quale il soggetto non è più soggetto, ma pura passività. Lévinas, per la precisione, scrive che la morte si annuncia nella sofferenza e che la morte annuncia un evento (p. 42): ritengo che le due formulazioni non identifichino il medesimo annuncio, ma due momenti nell'intercapedine dei quali si dà una possibilità. Alla fine della terza conferenza, Lévinas, infatti, si domanda: «Quale sarà il legame fra i due istanti, tra i quali c'è tutto l'intervallo, tutto l'abisso che separa il presente e la morte, quel margine insignificante ma insieme infinito dove c'è sempre abbastanza spazio per la speranza?» (p. 49). Questo spazio fra l'*adesso* della sofferenza – nel quale sono ancora «padrone di afferrare il possibile» (p. 43) ma «in cui qualcosa di assolutamente inconoscibile appare» (p. 42) – e ciò che ci prospetta la morte – qualcosa «di cui precisamente non sappiamo nulla» (p. 42) e che va oltre la nostra capacità di immaginare, in quanto «è inafferrabile» (p. 43) – segna la distanza e la novità dell'analisi di Lévinas rispetto al celebre *essere per la morte* di Heidegger. Come si diceva poco sopra, Lévinas tiene i piedi ben piantati per terra e rileva che l'analisi non deve partire dalla morte – inafferrabile, inconoscibile, qualcosa che non è mai una realtà presente – ma da un fenomeno molto reale e fisico: il dolore (la sofferenza), appunto.

La sofferenza preannuncia al soggetto attivo la passività. Lévinas (1997) scrive e precisa:

Nella sofferenza, in seno alla quale abbiamo colto la vicinanza con la morte – ed ancora sul piano del fenomeno – c'è questo rovesciamento dell'attività del soggetto in passività. Non nell'istante della sofferenza, in cui, preso nella stretta dell'essere, lo afferro ancora, in cui sono ancora soggetto della sofferenza, ma nel pianto e nel singhiozzo, nei

quali si capovolge la sofferenza. Là dove la sofferenza raggiunge la sua purezza, dove non c'è più nulla fra noi ed essa, la suprema responsabilità di questa assunzione estrema si rovescia in suprema irresponsabilità, in infanzia. È questo il singhiozzo e per questo, appunto, esso annuncia la morte. Morire significa tornare a questo stato di irresponsabilità, significa identificarsi con la scossa infantile del singhiozzo (p. 43)<sup>4</sup>.

Ma nel margine, nell'intercapedine, che si apre fra i due istanti che separano il presente del dolore e della sofferenza dalla morte, oltre al singhiozzo, c'è anche sempre un'ultima possibilità: Lévinas identifica nell'eroe della tragedia, rifacendosi a Shakespeare, «l'uomo che si ostina a trovare delle possibilità» (p. 44). La possibilità, nel dolore, è la speranza.

L'analisi di Lévinas procede oltre indagando la relazione con la morte. In questa relazione, l'esistenza solitaria del soggetto diventa pluralistica, e su questo terreno diventa possibile la relazione con l'altro caratterizzato come assoluta alterità – una relazione che non deve essere interpretata nei termini di fusione, comunione, complementarità, reciprocità, perché l'altro non si può possedere, afferrare, conoscere. Questa radicalità della relazione asimmetrica con l'altro aprirà le porte, nell'evoluzione del pensiero filosofico di Lévinas, all'etica della responsabilità – una responsabilità che precede e istituisce la libertà. Nell'ultima conferenza de *Il Tempo e l'Altro* Lévinas presenta due situazioni concrete che realizzano la relazione con l'altro, uno spazio intersoggettivo non simmetrico: la relazione erotico-amorosa e la relazione con il figlio. La morte, la sessualità, la paternità sono situazioni che esclu-

<sup>4</sup> Cambi (1998, pp. 44-46), nella sua analisi del dolore in riferimento alla formazione, esemplifica alcuni caratteri ricorrenti nelle grandi tradizioni di riflessione sul dolore e rileva come questi abbiano una precisa capacità formativa. Fra questi caratteri, uno è strettamente imparentato con il singhiozzo di cui parla Lévinas (1997): «Il *lamento*: l'oppressione e la mancanza reclamano la "compensazione" della parola, la sua terapia e la sua ostensione. La parola dice il dolore e lo cura, ma lo dice nella sua radicalità, attivando un tipo di parola senza mediazione, senza dialettica, puramente ostensiva: il lamento appunto. Il lamento si alterna al grido e lo implica, e il grido è pre-razionale, solo ostensivo e pertanto è scandalo, che mostra la scandalosità del dolore» (p. 145).

dono, per Lévinas, il potere e che gli permettono di contrapporre alla collettività (basata su un'idea simmetria) di Platone, di Heidegger, ma anche di Buber, la collettività del faccia a faccia. Qui, lo scacco alla possibilità di esercitare potere sull'altro rappresenta ciò che c'è di veramente positivo (è, aggiungo, semplicemente bello) nella relazione interpersonale.

#### *4. Le due sofferenze*

Ritorno brevemente a «quel margine insignificante ma insieme infinito dove c'è sempre abbastanza spazio per la speranza» (Lévinas, 1997, p. 49) che chiude la terza conferenza de *Il Tempo e l'Altro*. Nel momento del singhiozzo, del lamento, del grido, il discorso sul dolore e sulla sofferenza può prendere strade differenti, può essere guardato da punti di vista diversi. Qui, schematizzando, possiamo avere tre sofferenze: la mia sofferenza per il dolore che sto provando, la sofferenza altrui, la mia sofferenza per la sofferenza altrui. Forse (in una prospettiva non lévinasiana, però) possiamo addirittura ridurle a due: la sofferenza e la sofferenza per la sofferenza altrui.

In un testo molto più tardo rispetto alle conferenze che compongono *Il Tempo e l'Altro*, Lévinas affronta il problema della inutilità/utilità e insensatezza/sensatezza della sofferenza. Ne *La sofferenza inutile* (1982), Lévinas indica una differenza radicale fra la sofferenza altrui e la mia sofferenza, e sostiene che la sofferenza altrui è inutile, ingiustificabile, *per me* inaccettabile. Proprio questa caratterizzazione della sofferenza altrui dà un significato alla mia sofferenza (ma, in questa trattazione, solo alla mia sofferenza per la sofferenza altrui) e apre alla prospettiva etica dell'intersoggettivo. Questo tema è un filo rosso che si snoda per tutta la riflessione e produzione filosofica di Lévinas (ed è anche quello più indagato negli studi sul suo pensiero<sup>5</sup>): la prospettiva etica si può aprire, se e solo se ascoltiamo il pianto e il singhiozzo delle persone che

<sup>5</sup> Anche in ambito pedagogico: cfr. il capitolo "Strangely Innocent? Guilt, Suffering, and Responsibility" (pp. 91-115) di Todd (2003b).

provano dolore (Kang, 1997, pp. 498-499). Il contesto a partire dal quale prende spunto questa riflessione è quello che prima abbiamo chiamato “il problema del male”: la storia umana (nello specifico, per Lévinas, gli eventi traumatici e terribili del Ventesimo secolo) mostrano l'impossibilità di una teodicea<sup>6</sup>. Quei fatti concreti, storici, reali, dimostrano che il male, la sofferenza, non sono in alcun modo giustificabili, e, di conseguenza, mostrano l'inutilità, insensatezza, inaccettabilità della sofferenza altrui. Ma è proprio l'inutilità, insensatezza e inaccettabilità della sofferenza altrui che dà un significato etico alla mia sofferenza per la sofferenza altrui. L'«inassumibilità» della sofferenza altrui – così come ne *Il Tempo e l'Altro* l'inassumibilità della morte prefigurava la relazione con l'alterità – apre alla possibilità della relazione con l'altro.

## 5. Conclusioni

Il mio essere esposto al volto sofferente dell'altro, ai suoi singhiozzi, nel momento in cui l'altro ritorna a uno stato di irresponsabilità e infanzia, mi impone di guardare l'altro, faccia a faccia, di soffrire per il suo dolore e di essere responsabile per lui. Educare a questo sguardo significa educare a non rimanere indifferenti (Contini, 2016), significa aiutare a formare la socialità. La questione della mia sofferenza per il dolore altrui è poi, in ogni caso, collegata alla mia personale sensibilità perché

imparare a non soffrire della sofferenza altrui vuol dire, anche, disimparare a “sentire” la propria sofferenza come la propria gioia, transitando in uno spazio iperbarico in cui i pensieri e le emozioni non trovano la via della comunicazione, se non nei termini, appunto, di un povero, arido analfabetismo (Contini, 2016, pp. 196-197).

<sup>6</sup> «Theodicy is an effort by theologians and philosophers to show God's omnipotence and justice in spite of the existence of evil and the suffering of the innocent» (Kang, 1997, p. 484).

Su questo punto – sull'importanza educativa e formativa della sofferenza per la sofferenza altrui (forse non proprio e non sempre in questi termini, ma anche, per esempio, di uno sguardo empatico responsabile e attivo)<sup>7</sup> – mi sembra che ci sia accordo in ambito pedagogico. La dimensione formativa del dolore fisico, invece, è meno discussa.

In questo lavoro propongo di partire dall'analisi filosofica di Lévinas del dolore fisico. Nei momenti di sofferenza si aprono spiragli di possibilità e di speranza, e l'uomo o la donna, il bambino o il ragazzo, che si ostina e riesce a vedere e a trovare delle possibilità e delle speranze in una situazione dolorosa (o, semplicemente, per estensione, avversa) ha le caratteristiche e la statura dell'eroe. Dal nostro dolore possiamo imparare la speranza, elemento centrale per qualsiasi dimensione pedagogica che si rapporti con l'altro da sé e con il futuro.

Il compito della pedagogia, su questo difficile terreno, è quello di dare un senso agli spiragli di possibilità, di alimentare l'ostinazione a reagire alle circostanze avverse con la consapevolezza che anche e soprattutto attraverso di esse realizziamo un percorso di crescita, di riconoscere e dare valore alla speranza. La pedagogia dovrebbe favorire il pensiero e la riflessione critica sulla vulnerabilità e finitudine umana, provare a dare un significato a ciò che viene dopo il dolore e alle modificazioni che la sofferenza può avere lasciato come traccia di sé. Sicuramente, per fare tutto ciò, un aiuto può venire dalla poesia, dalla mitologia, dalla letteratura, dal cinema – dalla narrazione di (e dalla riflessione su) tutte quelle storie che raccontano di piccoli o grandi dolori e di esseri umani che hanno cercato di affrontarli. È fondamentale poi che tutto ciò avvenga in una dimensione sociale, perché il dolore sia affrontato e gestito due volte: per educare a non mettere una facile distanza fra sé e il proprio dolore e fra sé e il dolore degli altri.

<sup>7</sup> Cfr. la riflessione di Dato (2016) sulla "preoccupazione empatica".

## Bibliografia

- Biesta G. (2003). Learning from Levinas: A Response. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 61-68. Disponibile in: <https://doi.org/10.1023/A:1021137611436> [28 aprile 2019].
- Biesta G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder and London: Paradigm.
- Blumenfeld-Jones D.S. (2016). *Ethics, Aesthetics, and Education. A Levinasian Approach*. New York: Palgrave Pivot. Disponibile in: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55607-3> [28 aprile 2019].
- Cambi F. (1998). Formazione, soggetto, sentimenti. Due “exempla”: amore e dolore. In F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche* (pp. 133-147). Roma: Armando.
- Cambi F. (2015). *La forza delle emozioni: per la cura di sé*. Pisa: Pacini.
- Chinnery A. (2018). Emmanuel Levinas, Autonomy, and Education. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 259-268). Cham: Springer. Disponibile in: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_21) [28 aprile 2019].
- Contini M. (1998). Sentimenti, conflitto, formazione. In F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche* (pp. 111-121). Roma: Armando.
- Contini M. (2016). Contro la “banalità del male”: pensiero critico, emozioni empatiche. Tre Quadri e una Conclusione. *Pedagogia oggi*, 1, 191-201.
- Dato D. (2016). Emozioni e preoccupazione empatica. Una via pedagogica per imparare a prestare attenzione al mondo. *Pedagogia oggi*, 1, 239-251.
- Egéea-Kuehne D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*. New York and Abingdon: Routledge.
- Joldersma C.W. (2014). *A Levinasian Ethics for Education's Commonplaces. Between Calling and Inspiration*. New York: Palgrave Pivot. Disponibile in: <https://doi.org/10.1057/9781137415493> [28 aprile 2019].
- Kang Y.A. (1997). Levinas on suffering and solidarity. *Tijdschrift voor Filosofie*, 59(3), 482-504.
- Lévinas E. (1982). La sofferenza inutile. *Giornale di Metafisica*, 4, 13-26.
- Lévinas E. (1997). *Il Tempo e l'Altro*. Genova: Il nuovo melangolo. (Original work published 1979).
- Montuschi F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.

- Todd S. (2003a). Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 1-4. Disponibile in: <https://doi.org/10.1023/A:1021177225548> [28 aprile 2019].
- Todd S. (2003b). *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. Albany: SUNY Press.
- Vallejo C. (1976). *Opera poetica completa II. Poemi in prosa - Poemi umani - Spagna, allontana da me questo calice*. Milano: Accademia. (Original work published 1939).
- Zhao G. (Ed.) (2018). *Levinas and the Philosophy of Education*. Abingdon and New York: Routledge.