

# Il metodo educativo “centrato sull’empatia”

---

**di Antonio Bellingreri**

---

## **Abstract**

*Il tentativo è quello di istituire l’empatia come categoria pedagogica ed educativa, giustificando la nozione di intenzionalità vicariante, che definisce sia la struttura dell’empatia sia il dinamismo proprio del processo educativo. Facendo ricorso al linguaggio della filosofia e della pedagogia classica, nel saggio se ne parla come di una virtù, insieme etica e dianoetica. Il nucleo centrale di tutto diviene la fenomenologia dell’empatia, l’analisi delle intenzionalità costitutive di tale singolare virtù personale: la disposizione veritativa, l’attitudine etica e l’istanza spirituale.*

Parole chiave:

**stile empatico, virtù etica e dianoetica, dialogo esistenziale  
relazione di cura, comune esperienza di senso**

*Empathy is a pedagogic and educative category and justifies the notion of vicarious intentionality defining either the empathy structure or the proper dynamic of the educative process. According to the language of classical philosophy and pedagogy, this essay deals with it as an ethic and dianoetic virtue. The core of the whole becomes the phenomenology of empathy, the analysis of the constitutive intentionalities of such a singular personal virtue: the free disposal, the ethic attitude and the spiritual request.*

Key words:

**empathic way of being, ethical and dianoethical virtue  
existential dialogue, caring, sense co-experience**

# Il metodo educativo “centrato sull’empatia”

## 1. Una virtù etica e dianoetica

Tra gli studiosi di discipline psicologiche che si sono applicati allo studio dell’empatia, è emerso l’orientamento verso un paradigma “multidimensionale”. Implica la disposizione ad esser attenti tanto ai molti processi, che hanno parte al comportamento empatico e che coinvolgono in qualche modo l’intero psichismo umano; quanto ai diversi stadi del suo sviluppo, che peraltro presentano sempre un nesso con la crescita di tutte le componenti della personalità.

Alcuni autori propongono la distinzione tra empatia “vera e propria” e forme “improprie” di empatia. La prima implica l’acquisto della capacità di condivisione emotiva e diviene “matura” quando la compartecipazione attinge il mondo personale dell’altro visto e inteso *proprio come un altro*. Non si tratta tanto di una dote spontanea; essa esige piuttosto, come sua condizione di possibilità, una maturazione di tutte le sfere di attività psichica del soggetto: una maturazione intellettuale, che vada nel senso di un’intelligenza contemplante; una maturazione prosociale, capace di evolversi in atteggiamento etico stabile; l’acquisto di competenze relazionali e comunicative, che dispongano il soggetto ad una frequentazione abituale del mondo personale dell’altro<sup>1</sup>.

Ora, in ragione di questo suo essere termine di un’attività formativa, un’acquisizione qualitativa per la persona, l’empatia matura deve essere assunta come oggetto di riflessione, in senso proprio e adeguato, della pedagogia. Questa ha il compito di giustificarla come categoria pedagogica ed educativa: rendendo evidente, nel solco di un’intuizione che è propria già della coscienza spontanea, il nesso non accidentale che essa presenta con ogni azione educativa.

Una riflessione pedagogica che si svolge come fenomenologia delle intenzionalità strutturali dell’empatia matura conferma le intuizioni prepedagogiche: ci porta a scorgere in atto istanze che, a ben vedere, sono tutte costitutive dell’educazione autentica. La prima è l’intenzionalità *veritativa*: l’empatia matura è lasciar essere o voler vedere l’altro per quello che è, nella sua alterità; tale intenzionalità fa dell’empatia una virtù *dianoetica* ed è il contrario di un atteggiamento proiettivo e possessivo. La seconda intenzionalità è quella *etica*: tenere e stimare l’altro come un bene e impegnarsi a promu-

1 Si vedano, ad esempio, i saggi contenuti in Bonino, Lo Coco, Tani, 1999; e, tra le molte opere della letteratura internazionale, Bischof-Köhler, 1989.

vere tale bene, sostenendo il processo originale nel quale egli può pervenire ad un certo compimento, secondo le potenzialità personali. Vedere l'altro, si può anche dire, per quello che è, ma anche per quello che *può* essere, e che forse *vuole* essere/*deve* essere; tale intenzionalità, pare ovvio notarlo, rende l'empatia una virtù *etica*.

La terza è l'intenzionalità *comunitaria*, che vede e intende l'altro come presenza o realtà personale essenziale, esistenzialmente insostituibile. Essa porta ad evidenza che esiste una rivelazione di sé a sé che non accadrebbe senza gli squarci che l'altro può aprire nel proprio mondo personale – in ciò che i poeti, i filosofi, gli uomini religiosi chiamano il segreto del cuore. La persona stessa appare qui come un evento che per essere ha bisogno di essere riconosciuta nell'essere; che riceve dall'iniziativa gratuita di un altro il dono della conoscenza di sé. Tale intenzionalità fa dell'empatia una virtù *spirituale*, “causa” ma anche “effetto” del processo di crescita educativa (Casper, 2009).

L'empatia matura, in sintesi, è la forma autentica di empatia: tiene insieme, per così dire, l'atto veritativo, quello etico e quello spirituale presenti in ogni azione educativa autentica; oppure, ed è lo stesso, manifesta *l'essenza stessa* dell'educazione<sup>2</sup>.

## 2. La comprensione dell'altro come altro

L'analisi fenomenologica costituisce il momento *teoretico* della pedagogia fondamentale; reputo possa essere svolta adeguatamente seguendo la lezione di E. Husserl, ma anche gli approfondimenti che, diversamente, ne hanno fatto E. Stein e M. Scheler, J.P. Sartre e M. Merleau-Ponty. Si applica a descrivere l'esperienza vissuta in presa diretta per così dire, visualizzando, oltre il mero dato di fatto contingente, ciò che in essa è essenziale: la “natura ideale” o la possibilità propria di ciò che – stando al nostro tema – potremmo denotare “buona coscienza” empatica e che è l'empatia “fenomenologicamente ridotta a se stessa”.

Non è possibile condurla se non si sospende, mettendolo fuori gioco per così dire, il nostro atteggiamento naturale e spontaneo; oppure, detto meglio, perché si dia una visualizzazione degli aspetti essenziali dell'esperienza, è necessaria una vera e propria «conversione» dell'intuizione intellettuale: bisogna che lo sguardo si affini, per vedere nella semplice intuizione sensibile ciò che abitualmente non si vede, in qualche modo adombrato da ciò che diciamo invece di percepire “ovviamente”. Le stesse parole da noi impiegate e divenute, nell'uso corrente, quasi cristallizzate, devono in qualche modo sciogliersi, per consentirci di rivolgerci al luogo sorgivo in cui acquistano il loro significato originario.

Ora, i fenomenologi citati, pur attraverso analisi differenziate, descrivono

2 Ho dato un contributo per giustificare l'empatia come categoria pedagogica ed educativa con la mia ricerca Bellingreri, 2005.

l'atto originario della coscienza fondamentalmente *come un potere intuitivo*, quasi da essa si generasse un fascio di luce che apre la visione stessa del reale: che permette di *vedere e intendere*, mettendolo in forma, il senso dell'essere che alla coscienza originariamente è offerto<sup>3</sup>.

In effetti, ritornando di nuovo all'atto costitutivo dell'empatia autentica e assumendolo qui per la sua esemplarità, appare evidente che con esso si tratta di una specifico atteggiarsi della coscienza che *vede ed intende* l'altro come altro. La «buona coscienza» empatica scorge il profilo personale dell'altro, grazie ad un'intuizione del suo mondo personale che, nonostante gli «adombramenti», si manifesta, si dona e si dice; per potere coincidere almeno per un istante con esso e per dividerlo, in buona sostanza per amarlo. Ben a ragione, pertanto, a proposito di questa virtù formativa si può parlare semplicemente di *sguardo empatico*.

Seguendo M. Merleau-Ponty, possiamo affermare che si può denotare così lo sguardo che percepisce il corpo vivente (il corpo-*soggetto*, che trascende il corpo-*oggetto*) dell'altro. Il corpo dell'altro occupa sempre un posto nello spazio; questo costituisce però il «punto zero» o l'«asse portante», attorno al quale si dispiega una prospettiva sul reale assolutamente unica, eminentemente personale. L'altro allora è visto e inteso come originale apertura *di un mondo*: di un mondo di oggetti, che attorno a lui si dispongono come una *totalità*, e del mondo del soggetto, dell'*infinito* che traspare nel finito; entrambi questi mondi si rivelano in un unico atto di *co-naissance* – di comune nascita o generazione (Merleau-Ponty, 2004<sup>2</sup>).

Possiamo descriver meglio la cosa, accogliendo la suggestione di É. Levinas, seconda la quale, nell'incontro con l'altro visto e inteso come altro, la chiave di tutto è la percezione del volto e, nel volto, dello sguardo. Si tratta, per questo autore, dello sguardo *immediatamente etico*, che costituisce una chiamata e fonda la responsabilità originaria per il soggetto. Il corpo, il volto e lo sguardo sono percepiti come *visibilità dell'altro* (e, per Levinas, *dell'Altro*), proprio nell'atto stesso in cui chi ci sta di fronte è percepito *incondizionatamente* come un valore. Si apre uno squarcio, una veduta nuova che rivela un mondo abitato da monadi che hanno porte e finestre: queste, è vero, si aprono solo dall'interno; ciascuno, però, se vuole, può aprirle e chiunque, volendolo, può visitarle<sup>4</sup>.

A ben vedere, può essere lo sguardo empatico di un amico, di un educatore autentico a disporre l'altro a rivelare da sé, con veracità, il suo io concreto e ad esplorare, con verità, il suo sé autentico. Agisce motivato da un'intenzionalità vicariante, che rende il soggetto capace di «fare le veci» dell'altro, assumendone la situazione e condividendone la prospettiva. Possiamo pertanto definirlo *coscienza reduplicativa*: mentre scopre il tu come l'altro *da sé*, permette d'intendere l'autentico poter essere come l'altro *del sé* (Ricoeur, 1993).

3 Per questa lettura della fenomenologia, cfr. Ricoeur, 2004.

4 Rimando a Levinas, 1980. Una suggestione monadologica è contenuta nel bel libro di antropologia filosofica di Spämann, 2007.

### 3. Il dialogo esistenziale condotto con stile empatico

La pedagogia è in ultima istanza un sapere pratico, è fondata sul primato della ragion pratica; pertanto, anche la pedagogia dello sguardo empatico va condotta andando oltre il piano dell'analisi fenomenologica. Anzi, in qualche modo risulta necessario integrare la riflessione fenomenologica, di tipo teorico e avente per oggetto il *sensu costitutivo* dell'educazione, con una riflessione ulteriore, di tipo pratico e avente invece per oggetto il *metodo adeguato* dell'educazione, che va elaborata a mio modo di vedere secondo uno stile di pensiero ermeneutico<sup>5</sup>.

Ora, nella prospettiva pedagogica qui evocata, un'ermeneutica dello sguardo empatico va svolta, ad un primo livello, come *analisi semiologica* che indaghi la caratteristica regolazione secondo cui si pone lo sguardo, quando è definito da un codice empatico; è il livello *scientifico in senso stretto* della riflessione ermeneutica.

Una tale semiologia dello sguardo tiene distinti tre fattori. Per il primo, che altrove ho proposto di denotare *fattore C*, quello della gestione della relazione, il *controllo* è minimo; regola la disposizione del soggetto secondo il principio dell'autonomia educativa, in ragione del quale si può affermare che lo sguardo empatico custodisce la persona ma non la incatena. Per il secondo, *il fattore E*, relativo alla sfera *emotiva*, il "calore" nella relazione è massimo; costituisce, nel sistema regolativo, il principio dell'amorevolezza educativa, che comunica immediatamente all'altro e gli fa comprendere d'essere accolto stimato e in qualche modo prediletto, per il solo fatto di esserci. Per il terzo, *il fattore A*, quello dell'*autenticità*, la comunicazione è massimamente trasparente; rappresenta, nel sistema, il principio della probità educativa, una fondamentale onestà morale e intellettuale; forma uno sguardo trasparente – o, se si vuole, candido. In breve e riportando a sintesi quanto appena esposto: è grazie a questo codice che lo sguardo si struttura come disposizione educativa *autorevole*, riconosciuta tale perché capace di suscitare nel discente la virtù della *docilitas*<sup>6</sup>.

Il secondo livello è invece quello dell'*analisi esistenziale*, che assume ogni gesto della persona come testo nel quale viene a parola ed è comunicata la percezione di un'originale tensione globale della realtà – o, più semplicemente, della collocazione nel mondo che costituisce l'esistenza di un soggetto; è il livello *ermeneutico in senso adeguato* della riflessione.

Ora, qui è importante notare subito che dello sguardo che intende l'altro

5 Precisando, si può dire che, da un lato, per la fenomenologia, che vuole «andare alle cose stesse», ogni questione relativa all'essere è una questione *sul senso* dell'essere; essa offre così la «riflessione fondamentale» all'ermeneutica. Dall'altro lato, per l'ermeneutica, che vuole «leggere e interpretare il grande libro del mondo», il senso dell'essere si dice in un linguaggio che lo rende un *testo complesso*; in un rapporto di circolarità dialettica, essa offre alla fenomenologia quella concretezza storico-culturale, senza la quale le analisi resterebbero su di un piano astratto.

6 Riferimento a Bellingreri, 2010. Cfr. anche, per questa analisi semiologica, Franta, 1988.

sono parte costitutiva le parole che interpretano l'altro e il suo mondo; senza di esse non ci sarebbe effettiva conoscenza della persona e l'empatia non sarebbe quell'atto d'"amor pensoso" (secondo la bella espressione di Pestalozzi). L'empatia viene così visualizzata innanzitutto nell'aspetto per cui è un atto di comunicazione: una speciale forma di comunicazione, intessuta di sguardi e di parole, vista ed intesa come un processo nel quale le persone coinvolte elaborano e vanno significando un singolare testo esistenziale.

La parola detta per intendere un moto dell'intimo, ma anche quella ascoltata e rifratta, quella interpretata e reinterpretata: tutte riescono nella composizione di un originale "testo empatico", che è di fatto esito di un processo di *co-significazione*. Possiamo denotarlo lavoro empatico e scorgervi in filigrana l'esperienza originaria attraverso la quale si formano significati condivisi. Per i soggetti coinvolti abitare un mondo comune diviene ora possibile, in ragione della compartecipazione ad una stessa radice di senso. Quanto al genere letterario del testo, si tratta di una narrazione autobiografica in forma dialogale. Lo sguardo empatico si riflette nelle parole del dialogo: un clima emotivamente caldo è discriminante più dei contenuti messi a tema, perché intensifica la luce intelligibile dell'universo personale e porta a parola il proprio "trovarsi nel mondo", la propria collocazione nell'essere e nell'esistenza.

Nella concreta azione educativa, l'ermeneutica del testo empatico si svolge come *dialogo esistenziale*. Consente al soggetto di acquisire la consapevolezza dell'*io concreto*: stilando, di fronte allo sguardo dell'altro, un *inventario* del proprio concreto atteggiarsi nella situazione determinata alla quale siamo consegnati. Tale lavoro però è sempre insieme trascendimento, *scoperta* di nuovi, possibili modi d'atteggiarsi: lo sguardo d'altri aiuta, in una sorta di sublimazione empatica, ad esplorare le possibilità offerte al soggetto, perché, intendendole, possa trovare e scegliere il *sé autentico* (Bellingreri, 2010, pp. 195-225).

#### 4. Una speciale relazione di cura

Pertanto, questo dialogo esistenziale "centrato sull'empatia" (Bellingreri, 2010, pp. 226-282), in analogia con quello socratico, si struttura in un primo momento *ironico* (critico o, semplicemente, negativo): è quello in cui si mettono in questione le immagini che l'educando ha elaborato di sé, in modo spontaneo e comprendendosi a partire dal senso comune diffuso nelle comunità in cui si trova a vivere; e in un secondo momento *maieutico* (positivo, ma forse bisognerebbe denominarlo poietico): in cui s'avvia un processo di riscrittura dei propri vissuti e una reinterpretazione dei testi che li portano a parola.

È un metodo che può essere messo in atto nei mondi in cui trascorre la nostra vita: in famiglia, che per se stessa costituisce già l'esperienza di una conversazione ininterrotta; a scuola, che può essere il luogo per eccellenza delle narrazioni, grandi o piccole; nei gruppi di pari, in cui sono operanti dinamiche di costruzione identitaria del massimo rilievo e si svolgono colloqui interpretativi, di sé degli altri del reale, sempre aperti. Lo definisco "centrato

sull'empatia" perché in esso questa virtù etica e dianoetica gioca un ruolo essenziale; permette ai soggetti, sintonizzandoli sulla stessa lunghezza d'onda, di compiere insieme un'esperienza di riorientamento dell'intelligenza e del volere, che può riuscire nella conquista di significati condivisi e di valori comuni. Allora, divenendo ambiti educativi, i mondi della nostra vita formano delle microcomunità che si possono denominare empatiche, spazi elettivi ricchi di riflessività e di tensione etica (Savagnone, 1999).

Il dialogo esistenziale di cui sto parlando non va assimilato ad altri metodi segnati dall'empatia, come quelli proposti nel lavoro psicanalitico o nei *workshop* psicoterapeutici; se ne può parlare di certo come una speciale relazione d'aiuto, esso però resta d'altro genere rispetto a questi ultimi, in ragione di una differenza *essenziale* che va ben marcata. Mi limito qui ad un'osservazione di carattere generale, ma che già significa l'essenziale: lo studio sistematico dello sviluppo psichico evidenzia come la realizzazione di una personalità psichicamente matura, un io capace d'una certa autoregolazione e d'integrare gli aspetti apersonali in un mondo personale originale, non è mai semplicemente il frutto di un'*evoluzione spontanea* del soggetto. Una tale maturità infatti implica l'acquisizione graduale di competenze, cognitive affettive e relazionali, e la conquista attiva di un atteggiamento responsabile, verso gli altri o di fronte agli eventi, che possono essere solo l'esito di un *lavoro educativo*, d'impegno formativo. Ora, in questo diventano determinanti tanto la frequentazione di persone che oggettivamente ci s'impongono perché cariche di significato, quanto un comune percorso di condivisione valoriale: uno stesso amore, empatico, portato ad esperienze percepite come assiologicamente ed eticamente positive.

Con la maturità di cui parlano gli educatori e i pedagogisti non è questione di raggiungere semplicemente una certa *funzionalità psichica*, il cui mantenimento assicuri alla persona uno stato di benessere soggettivo. La maturità personale è piuttosto l'esito di un'opera formativa, che porti il soggetto al riconoscimento e alla scelta di sé, in ordine ad un più vasto progetto esistenziale; e il cui fine possa essere l'avvenimento della *personalità spirituale* (Galimberti, 2005). Si tratta pertanto di un processo originale, con una sua *autonoma* legalità, grazie al quale il sé reale va acquistando la forma propria, divenendo totalità o universo singolare, mai semplicemente riducibile a dinamiche psichiche spontanee.

Ancora, nella crescita della persona, mentre la sfera dello *sviluppo psicologico* dell'individuo per molti aspetti sembra prossima ancora a quella della vita biologica, che riguarda l'ambito delle *cause determinanti*; la *realizzazione personale* tocca la sfera della consapevolezza e della libertà. È innanzitutto l'ambito dei *fini*, che sono, per la loro oggettività, di natura extrapsicologica; e dei *valori*, che sono realizzazioni eminentemente personali. Tali fini e i valori sono trovati e scelti dalla persona all'interno di relazioni interpersonali: in una ricerca, che implichi un lavoro di coelaborazione di significati condivisi e la tensione ad amare e realizzare, personalizzandolo, un comune ideale etico di umanità, assiologicamente ed eticamente rilevante nella comunità storica di appartenenza (Franta, 1982, pp. 137 ss. e 89 ss; Agazzi, 1992, pp. 138-153).

## 5. Una comune esperienza di senso

a) Nella mia prospettiva pedagogica, il dialogo esistenziale costituisce, in primo luogo ed essenzialmente, un *atteggiamento filosofico* in senso adeguato, una disposizione acquisita che porti ad interrogarsi abitualmente sul senso del reale, a cercare una qualche risposta alle grandi domande della vita e della morte. Per avviare un incontro però si può prendere spunto da una questione in apparenza di poco conto, un argomento che tiene banco e ci occupa momentaneamente nella vita ordinaria; esso, anche se a tutta prima può esser giudicato banale, permette pur sempre di divenir consapevoli del nostro modo ricorrente di affrontare gli eventi che ci occorrono, persone incontrate o fatti accaduti, rivelando sempre qualche aspetto della *personale collocazione nel mondo*, di fronte all'essere e all'esistenza<sup>7</sup>.

Si tratta però, insieme, di un'*azione pedagogica* in senso proprio: un dialogo fortemente coinvolgente dal punto di vista intellettuale ed emotivo, è tale da condurre chi vi prende parte a giocare sé stesso in quello che può diventare un esperimento esistenziale trasformante, e a ritenere l'esperienza dialogale proprio come un dono. In esso, l'empatia è il comportamento che ingloba e struttura l'intero processo, tutti i temi che vengono affrontati, le domande filosofiche e quelle pedagogiche, ed anche problemi d'altro genere che possono emergere nel colloquiare, ad esempio di tipo terapeutico o politico. È giusto affermare che la virtù dell'empatia diviene allora un *modo d'essere*, un caratteristico stile esistenziale e un'esperienza di valore che può investire ogni incontro, realizzarsi con ogni interlocutore; per tale ragione, essa promuove un'azione trasformante per quanti prendono parte al processo e alla sua dinamica propria.

b) In questo metodo educativo, grazie alla relazione e alla comunicazione empatica, l'educando va aiutato innanzitutto a percepire e a significare il proprio *modo di sentire*, pertanto le emozioni gli affetti e i sentimenti, prima e più che i pensieri. È fatto del massimo rilievo nella vita personale: in generale, i comportamenti di un soggetto sono determinati dai significati in cui egli sa esprimere il proprio mondo interiore; ma questa significazione, più che ragionamento o costruzione di conoscenze a livello argomentativo, è una comprensione della propria vita emozionale. In questa, fattore decisivo diviene *la parola*: da un lato, la parola illuminante dell'educatore, che aiuta l'esplorazione emozionale di sé da parte dell'educando; dall'altro lato, il condurre a parola, in questi, secondo un significato personale, i propri stati interiori: *sperimentati nell'atto in cui sono espressi*. La parola, in breve, divenuta gesto originario di donazione del sé, che così si offre e si rivela.

Per tale ragione, la verbalizzazione rende possibile strutturare o destrutturare e ristrutturare un mondo singolare, un universo che diviene così sempre più personalizzato. Oppure, ed è lo stesso, l'interazione educativa empatica

7 Cfr. Màdera, Tarca, 2003; ma anche il bellissimo libro di Hadot, 2005<sup>2</sup>.



si pone come processo d'elaborazione e d'interpretazione della verità personale, condotto da entrambi i dialoganti, nella forma di un testo configurato: grazie, in primo luogo, alla *denominazione* degli stati emozionali – ciò che riguarda la *qualità* delle emozioni; e grazie, in secondo luogo, alla *specificazione* degli stati emozionali – che avviene tenendo presente il nesso tra il loro contenuto e l'*intensità* in cui si manifestano, esprimendoli e sperimentandoli (Franta, 1988, pp. 36-43; Riva, 2007<sup>2</sup>).

c) Nel processo empatico l'educatore può divenire per l'educando una sorta di specchio, nel quale, riflettendosi, questi riesca a scorgere un aspetto del suo poter esser autentico. Le parole dette, allora, acquistano il caratteristico significato di una comunicazione *eminente personale*: sempre, anche le più banali, vengono percepite quasi fossero una confidenza, grazie alla quale un proprio segreto è comunicato per esser custodito a sua volta dall'altro; sono pertanto, le parole che l'educatore, col cuore, rivolge al cuore dell'educando. Ora, esse diventano comunicazione personale proprio perché messe in forma nell'indirizzarle all'altro; diventano comunicazione *personale*, si deve dire così, proprio in quanto comunicazione *interpersonale*.

Posti l'uno di fronte all'altro, entrambi i soggetti si riconoscono interlocutori di un relazione dialogica, che consente una progressiva rivelazione di qualche aspetto delle loro identità reali. Tutti i discorsi acquistano uno spessore, semantico ma anche logico, che li rende parole dette ad un tu/per un tu: e il processo di significazione, il conferimento di senso all'esistenza personale che alle parole è consegnato, appare ora un'opera di *co-significazione*: comune composizione di un testo nel quale ogni persona coinvolta si percepisce, a pieno titolo, *co-autore*.

Un processo di significazione è una donazione di senso, offerta e/o visione del senso del reale che si apre per il soggetto. Ora, con lo stesso porsi del dialogo empatico, può trattarsi di *un evento d'essere e di senso*, dove l'incontro stesso offre un senso; e la visione è piuttosto contemplazione: accoglimento partecipante e coinvolto del senso da parte della persona, che lo intende e, comunicandolo, lo mette in forma secondo un'originale configurazione (Demetrio, 2000; Ricoeur, 1989, p. 112 ss).

d) Il processo educativo in qualche modo si compie quando l'educando diviene capace di *empatia nei confronti di sé stesso*: vedendosi e sentendosi conosciuto e amato, egli apprende a conoscersi e ad amarsi. Infatti, la virtù dell'empatia consente, innanzitutto ed essenzialmente, d'intuire e intendere sotto qualche aspetto il nome proprio del desiderio d'essere costitutivo dell'esistenza, il senso concreto dell'inesausta ricerca di soddisfacimento di quell'originaria mancanza che la segna. Il sorgere di questa consapevolezza coincide forse con il nascere stesso della coscienza adeguata di sé e del reale. L'empatia interpreta e reinterpreta determinatamente il desiderio che è il nostro essere, riuscendo a farci intravedere, sia pure per adombramenti, la verità e il bene personale; quest'ultimo, quasi una mozione d'amore, ridesta in noi lo spirito, attraendolo a sé.

La persona divenuta empatica nei confronti di sé stessa sperimenta allora *l'intimità spirituale*. Poiché l'altro, l'empatizzante, nel suo personale atto di conoscenza e d'amore, conosce ed ama il mio singolare conoscere e amare, egli trova dimora nel seno stesso della mia mente e del mio cuore. Il senso e la percezione dell'intimità è nel riconoscimento di questo dimorare; quasi un'identificazione con l'altro, nella misura in cui due prospettive diverse aperte sul mondo s'intrecciano, anche solo per un istante e su un punto determinato, e paiono diventare uno stesso sguardo.

In verità non si tratta mai di un solo sguardo, perché uno stesso fenomeno del reale è inteso da entrambi i soggetti coinvolti nel dialogo, ma sempre è espresso secondo un determinato e singolarissimo stile, che rifrange diversamente l'identico; dobbiamo chiamarla propriamente esperienza valoriale della *comune germinazione*, meglio della *gemmazione del senso* (Pareyson, 1982<sup>2</sup>, pp. 15 ss). È forse la sola (la vera) condizione che rende possibile, sia dal punto di vista psicologico che dal punto di vista spirituale, *un cambiamento reale della persona*, chiave di volta pertanto del processo educativo<sup>8</sup>.

L'intimità comunionale e la comune germinazione del senso rendono consapevoli i soggetti coinvolti nella relazione empatica di appartenere ad uno stesso *universo di senso*. Lo si è visto: le parole dette e le parole ascoltate sono co-significate; esse, pertanto, fondano, per i soggetti coinvolti, un universo personalizzato condiviso. È la scoperta di dimorare in uno stesso mondo, che è piuttosto zona di confine comune; è il riconoscimento di una radice di senso compartecipata, fondamento dell'autentico poter essere personale e ragione che apre la possibilità di una storia sociale comune.

### Riferimenti bibliografici

- Agazzi E. (1992). Il ruolo dei valori nelle scienze umane. In E. Agazzi, *Il bene il male e la scienza. Le dimensioni etiche dell'impresa scientifico-tecnologica* (pp. 138-153). Milano: Rusconi.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bischof-Köhler D. (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern-Stuttgart: Huber.
- Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1999). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Casper B. (2009). *Il pensiero dialogico. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner e Martin Buber*. Brescia: Morcelliana (Edizione originale pubblicata 2002).
- Demetrio D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Franta H. (1982). *Psicologia della personalità. Individualità e formazione integrale*. Roma: Las.

8 Il cambiamento della persona viene designato con il concetto di «interiorizzazione empatica trasmutante» da Kohut, 1980, p. 9.

- Franta H. (1988). *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*. Roma: Las.
- Galimberti U. (2005). *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*. Milano: Feltrinelli.
- Hadot P. (2005<sup>2</sup>). *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1988).
- Kohut H. (1980). *La guarigione del sé*. Torino: Boringhieri (Edizione originale pubblicata 1977).
- Levinas É. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1971).
- Màdera R., Tarca L.V. (2003). *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*. Milano: Bruno Mondadori.
- Merleau-Ponty M. (2004<sup>2</sup>). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani (Edizione originale pubblicata 1945).
- Pareyson L. (1982<sup>2</sup>). *Verità e interpretazione*. Milano: Mursia.
- Ricoeur P. (1989). La funzione ermeneutica della distanziamento. In P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica [III]* (pp. 101-118). Milano: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1986).
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1990).
- Ricoeur P. (2004). *A l'ecole de la phénoménologie*. Paris: Vrin.
- Riva M.G. (2007<sup>2</sup>). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Savagnone G. (1999). *Il banchetto e la danza. La vita spirituale nella società post-moderna*. Milano: Paoline.
- Spämann R. (2007). *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1998<sup>2</sup>).

SE