

CIVITAS EDUCATIONIS.  
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE  
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;  
Educazione e diritti umani;  
Educazione alla pace;  
Educazione alla cittadinanza democratica;  
Educazione e differenze;  
Educazione e dialogo interreligioso;  
Educazione e inclusione sociale;  
Educazione, globalizzazione e democrazia;  
Educazione e cultura digitale;  
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;  
Education and human rights;  
Peace education;  
Education and citizenship;  
Education and differences;  
Education and interfaith dialogue;  
Education and social inclusion;  
Education, globalization and democracy;  
Education and digital culture;  
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:  
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:  
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:  
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:  
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:  
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>  
e-mail: [civitas.educationis@unisob.na.it](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
FACOLTÀ DI  
SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE



care

Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa  
e per l’alta formazione degli insegnanti e degli educatori

# Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII  
Numero I  
Giugno 2018

 **MIMESIS**



SUOR ORSOLA  
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757  
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:  
ordini@mimesisedizioni.it  
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:  
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19  
20099 - Sesto San Giovanni (MI)  
Unicredit Banca - Milano  
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368  
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli  
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)  
www.mimesisedizioni.it  
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857551739  
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL  
Via Monfalcone, 17/19 – 20099  
Sesto San Giovanni (MI)  
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

## *Table of contents – Indice*

### EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
Education in check. In memory of Elisa Frauenfelder	11
L'educazione in scacco. In memoria di Elisa Frauenfelder	15

### SYMPOSIUM

Self-care, care of the others and of institutions.  
A political thinking for education

<i>Luigina Mortari</i>	
Introduzione	21
<i>Monia Andreani †</i>	
La cura degli altri è cura del vivere civile: i “piccoli gesti profetici del Cels di Pesaro”	27
<i>Micaela Castiglioni</i>	
“Mettiti nei tuoi panni”: per una cura etico-politica	45
<i>Pierluigi Ciritella</i>	
La responsabilità della cura di sé nella formazione alla relazione terapeutica per una psicoterapia etica	61
<i>Paola Dusi</i>	
Di fronte a chi ci sentiamo responsabili oggi? Dalla libertà all'etica: la mediazione del riconoscimento	77
<i>Andrea Galimberti</i>	
Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista	91
<i>Valentina Guerrini</i>	
L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola.	109

<i>Viviana La Rosa</i> Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata	131
<i>Patrizia Manganaro</i> Empatia come terapia. Oltre il narcisismo postmoderno	149
<i>Stefania Massaro, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci</i> Aver cura del “bene comune” a scuola: una ricerca-formazione di <i>citizenship education</i>	167
<i>Giovanni Menafra, Livia Pescarollo, Roberta Coluccia, Giovanna Gallo, Nadia Attalla El Halabieh, Caterina Santolamazza, Erika Pagannone, Cristina Cenci, Massimo Volpe, Marco Testa</i> Tailoring self-care education to heart failure patients through a narrative medicine approach using DNМ, a web-based digital platform	195
<i>Elisabetta Musi</i> La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell’educazione	209
<i>Cristina Palmieri</i> Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica	227
<i>Isabella Pescarmona</i> Imparare a partecipare a scuola per far pratica di responsabilità. Uno studio etnografico della Complex Instruction di Elizabeth G. Cohen	245
<i>Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Anne Destrebecq, Stefano Terzoni</i> La formazione al caring nel fine vita. Il lavoro sull’intelligenza socio-emotiva e sullo sviluppo morale	265

#### ESSAYS – SAGGI

<i>Margherita Cardellini</i> Colorism and primary school children in Italy: opinions and representation about skin colors	285
---	-----

<i>Morena Cuconato</i> Youth participation in Europe: a pedagogical reflection at the crossroads between discourses and policies	301
<i>Salvatore Lucchese</i> L'architrave pedagogico degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari: formare le élites per educare le "moltitudini"	315
<i>Lorena Milani, Cristina Boeris</i> Una concezione della giustizia pedagogica	345

#### BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Rossana D'Elia</i> Batini F., De Carlo M.A., <i>Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze,</i> Torino: Loescher, 2016	367
<i>Stefano Oliverio</i> Baggio G., <i>La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead,</i> Pisa: Edizioni ETS, 2015	371
<i>Abstracts</i>	377

# *Empatia come terapia*

## OLTRE IL NARCISISMO POSTMODERNO

Patrizia Manganaro\*

### **Riassunto**

*Il contributo formula una diagnosi della cultura individualistica e narcisistica tipica della società postmoderna, che ha sostituito l'ideale della formazione con la logica della prestazione e della competizione, conducendo al trasformismo e al conformismo. Con riferimento al pensiero della fenomenologa tedesca Edith Stein, la strategia di soluzione alla crisi valoriale che permea il mondo degli intellettuali e della ricerca universitaria è individuata nella pratica non autoreferenziale della ragione filosofica, cioè nella declinazione dell'empatia come terapia: cura, servizio, custodia di sé, degli altri, delle formazioni storiche e delle realtà spirituali oggettive, ascrivibili alla creatività dell'essere umano e all'umanesimo della relazione. Il significato dei singolari universali *humanitas* e *communitas* e dell'empatia come essere-per-l'altro e con-l'altro documentano il legame tra fenomenologia, ontologia ed etica: l'umiltà quale morfo-logia del pensare.*

**Parole-chiave:** *essere-per-l'altro; Bildung; università; intellettuali; cura.*

### I. IL NARCISISMO DEGLI INTELLETTUALI: STATUS QUAESTIONIS

L'epoca postmoderna ha sfigurato l'idea agostiniana – poi segnatamente fenomenologica – del tempo presente come *visione* nel qui-ora consumistico della *visibilità*. In questa logica della prestazione, il merito è stato rimpiazzato dalla notorietà, il servizio dalla competizione, in una sovraesposizione che non conosce discrezione né pudore, e che ha sostituito la ricerca con l'esemplificazione: un contenitore mediatico nel quale tutti sono maestri *liquidi*.

L'ideologia dell'apparire ha contagiato l'intellettuale: protagonista e vittima di una trasparenza ambigua come lo specchio d'acqua, che riflette l'immagine tremula di Narciso, oggi l'intellettuale cavalca l'onda della scena pubblica con raggelante disinvoltura. In questa onnipresenza ostensiva di un'assenza, dov'è l'impegno etico, civile, spirituale dell'intellettuale?

\* Pontificia Università Lateranense (Italy).



*Empatia* è una parola esigente, non ri(con)ducibile all'ordinario commercio linguistico: un vissuto che, coniugando *logos* e *pathos*, rompe il muro dell'indifferenza, dell'auto-referenzialità, dell'anestesia del sentire. L'approccio fenomenologico qui proposto ne intende esplorare alcuni significati, ascrivibili all'umanesimo della relazione: quello metodologicamente *rigoroso* di *Erlebnis* non ego-logico (cfr. Stein, 1998a), quello *ontologico* di essere-per-l'altro e con-l'altro, e infine quello *etico* di cura e sollecitudine, per poi sintetizzarli nell'univoco richiamo alla nozione greca di *therapeia*, il cui significato originario è quello di *servizio* (Mortari, 2015: 27; Curi, 2017: 53).

“Siamo al mondo per servire l'umanità” (Stein, 2007: 200), scrive Edith Stein negli anni difficili dell'ascesa del nazismo al potere, mentre la Germania marcia verso il disastro. Che senso hanno queste parole, oggi? *Empatia* come terapia significa cura, custodia: di sé, degli altri e dei valori, dei beni formativi e delle istituzioni che esprimono la soggettività del noi in forma comunitaria. A sua volta, *cura* significa “desiderare che la verità prenda forma” (Cattorini, 2014: 10). Tornando alle radici dell'idea di *Bildung* e riflettendo sulla *formazione dei formatori*, si rileva l'insidiosa metamorfosi del moderno, che ha condotto dalla formazione al trasformismo sino al conformismo e, più di recente, prodotto nuovi tipi sociologici e (pseudo) culturali, quali il tuttologo, l'esperto, il comunicatore, il divulgatore, l'opinionista, l'affabulatore, il manipolatore, accomunati dal culto idolatrico del potere di turno e dalla spettacolarizzazione dello spazio pubblico.

“La figura dell'intellettuale 'educatore' è scomparsa” (Traverso, 2014: 140). Così registra l'agile libro di Enzo Traverso, la cui diagnosi è espressa in forma di domanda: *Che fine hanno fatto gli intellettuali?* Oggi, è necessaria una riflessione circostanziata sul marketing, sull'industria dell'editoria del libro-merce e delle idee-merci, sul *fast food* intellettuale e sulla colonizzazione delle coscienze (cfr. Bodei, 2002). Ormai dissolto l'impegno culturale degli *hommes des lettres* e dei *philosophes* dell'età illuministica, svanita l'emancipazione politica e civile dell'intellettuale dreyfusardo o sartriano, convergenti nel sostegno a un valore-idea, nell'epoca postmoderna il compito dell'intellettuale si è sganciato dall'esercizio del pensiero come *paideia* e *Bildung* (cfr. Manganaro & Vimercati, 2017). Sono state messe in crisi anche le idee della filosofia come *Lebensberuf* – impegno e vocazione per la vita – e del filosofo come “funzionario dell'umanità” (Husserl, 2008: 46), che molto avevano inciso sulle riflessioni antimaterialistiche e antitotalitarie degli anni Trenta, con esiti diversamente fecondi.

Negli Stati Uniti, R.A. Posner ha recentemente parlato di *declino*: l'intellettuale si è adattato-alleato al potere di turno in modo spigliato, sfrontato, occupando narcisisticamente lo spazio mediatico alla stregua di un mercato globale mercificato, massificato, consumato (cfr. Posner, 2003). Nel rapporto tra sapere e potere, Z. Bauman ha riflettuto sulla *decadenza* degli intellettuali: non più legislatori o riformatori, al *servizio* del sapere universale, ma declassati al rango di interpreti della società ormai liquida, nonché colpevoli del fallimento delle promesse della ragione illuministica (cfr. Bauman, 2007). *Liquidato* il progetto sistematico dell'*Aufklärung*,

l'epoca postmoderna ha variamente rivisitato la categoria ricoeuriana del *sospetto*, divenuta canonica:

Il filosofo contemporaneo incontra Freud nello stesso campo di interessi di Nietzsche e Marx; tutti e tre stanno davanti a lui come i protagonisti del culto del sospetto, i penetratori degli infingimenti. Nasce con loro un problema nuovo, quello della menzogna della coscienza e della coscienza come menzogna (Ricoeur, 1977: 115).

Alienazione, disagio, crepuscolo: queste le parole-chiave ascrivibili, rispettivamente, ai tre maestri del sospetto. I quali hanno rovesciato il culto moderno della soggettività, l'ideale di una coscienza trasparente, ordinata, normativa: Marx nella crisi dell'identità ormai estraniata, mercificata, determinata dalla materia della storia (cfr. Marx, 2004); Freud denunciando il conflitto tra libertà e civiltà e il falso mito del progresso, ingannevole elargitore di felicità, salute e benessere, in realtà cause di diffuso *disagio* patologico (cfr. Freud, 2011); e infine il visionario Nietzsche, che ha profetizzato il tramonto del *logos* occidentale, colpevole di idolatria, cecità e anacronismo (cfr. Nietzsche, 1983). Dobbiamo al teologo Pierangelo Sequeri – che intercetta il pensiero di Ricoeur – una lucida diagnosi di questo tempo, che è il nostro: “Nella postmodernità non è più Prometeo il primo santo del calendario irreligioso, come voleva Marx. E nemmeno Dioniso, come voleva Nietzsche. È Narciso” (Sequeri, 2011: 74). Mentre l'università è sempre più luogo di autoaffermazione personale – sempre più *non-luogo*, quindi – e sempre più ricerca degli scopi e dell'utile – piuttosto che dei fondamenti.

Negli anni Ottanta, in una conferenza tenuta all'Università di Heidelberg, Gadamer rilevava:

Questo piccolo universo costituito dall'università è ancora uno dei pochi sguardi in avanti verso il grande universo dell'umanità, che deve imparare a costruire insieme delle nuove forme di solidarietà (Gadamer, 2012: 161).

Come vedremo, nel dicembre del 1930 Edith Stein aveva pronunciato una conferenza sugli intellettuali nella medesima Università, denunciando i pericoli della presunzione e dell'autoreferenzialità, e indicando nell'umiltà il criterio del pensare (Stein, 2017b: 227). Il narcisismo degli intellettuali non è solo una patologia corrosiva del nostro tempo. È un atteggiamento colpevole, che spalanca le porte a ignoranza, qualunquismo e volgarità: produce la spersonalizzazione del vivere civile, intacca il senso della ricerca universitaria, offende il diritto-dovere dei giovani al sapere-sapienza, insulta l'alfabetizzazione critica delle coscienze, che libera la mente. Presentando il suo lavoro sul sapere nelle società emancipate, Lyotard annotava:

L'estensore del rapporto è un filosofo, non un esperto. L'esperto sa ciò che può e ciò che invece non può sapere, il filosofo no. Il primo conclude, il secondo interroga, si tratta di due giochi linguistici diversi (Lyotard, 2014: 8).

Il sapere-merce è uno strumento di potere che genera e accumula profitto: un mezzo di controllo, affidato agli esperti. In fondo, qui si trova lo snodo teorico che ha reso possibile il passaggio *dal sospetto al disagio* (cfr. Bauman, 2002; Taylor, 2006). Ma il gioco di lingua del filosofo, direbbe Wittgenstein, ha tutt'altra aria di famiglia: è una *Lebensform* che sa di umano, e di umanesimo.

Come uscirne? Come spalancare le porte al futuro? Come individuare, nella postmodernità, un orientamento propositivo e costruttivo?

*Altrimenti che io:* contro ogni ipertrofia dell'ego, propongo una rinnovata forma di resistenza, di dissidenza, di protesta, per la (ri)costruzione di una *polis* e di una *universitas* più autentiche, in cui risuonino i due formidabili singolari universali che la tradizione ci ha consegnato – *humanitas, communitas* –, al servizio dell'umano e dell'interumano. Nell'accezione fenomenologica sopra indicata, l'empatia dischiude questo spazio del noi e della relazione, provocando un de-centramento dell'ego: *via ad intus* (intra-soggettiva) e al contempo *via verso la Wirsubjektivität* (intersoggettiva). Intesa come *therapeia* e *Lebensberuf*, praticata sotto il segno comunitario del *com-prehendere*, la filosofia fenomenologica insegna l'esercizio non ego-logico della ragione: silenziosa ma non muta, e soprattutto empatica – secondo la lezione di Edith Stein –, se l'umiltà è la morfologia del pensare. E se il bene comune, proprio come la felicità, si dà *per sottrazione* (cfr. Manganaro, 2016b).

## 2. EMPATIA, L'OPPOSTO DI INDIFFERENZA

Nel coro dell'*Agamennone*, Eschilo afferma che il dolore (*pathos*) rende edotti, perché è l'unico modo per vedere la luce. Il *pathos* è formativo, istruisce, genera dunque una conoscenza *nuova*?

L'idea di *empáttheia* viene da lontano, la sua storia s'intreccia con le vicende culturali dell'Europa e del *logos* occidentale, nutrendole dal di dentro. Composto di *én* (in, dentro) e *pathos* (affezione, sofferenza, passione), il termine nasce sulle scene del teatro greco per designare il rapporto di compartecipazione emotiva tra il cantore e il suo pubblico, con particolare riferimento al legame di immedesimazione – e persino di identificazione – tra attore e spettatore. Nello spazio-tempo scenico, un dentro si manifesta in un fuori, e un fuori rende visibile l'invisibile, dandogli corpo e forma. In questa circolarità empatica, che cosa significa essere spettatore? Di quale sguardo, di quale *passività* e/o *recettività* si tratta?

Empatia dice alterità, intersoggettività: è l'altro nome della relazione. Secondo alcuni, il suo contrario è 'dispatia', ma questo vocabolo non pare molto esplicativo, limitandosi a una negazione (*dis-*) che nulla toglie e nulla aggiunge al nostro domandare. In effetti, il dizionario della lingua italiana fornisce una definizione che, nonostante gli apprezzabili tentativi, rimane non sufficientemente esplorata – ma noi non siamo in cerca di una de-finizione, quanto di una com-prensione. *Com-prehendere* è una sorta di

abbraccio razionale, intellettuale: una presa, che non possiede; un prendere insieme, noicentrico. Al riguardo, grandi uomini e donne d'ogni epoca e luogo hanno offerto osservazioni, meditazioni e pensieri importanti. Publio Afro Terenzio è stato uno di questi. Poeta e commediografo di origine cartaginese e di lingua latina, con la sua opera teatrale *Heautontimorumenos*, rappresentata nel 163 a.C., ci invita a riflettere sulla *humanitas*: un singolare universale che oltrepassa ogni insidia egocentrica. Scrive: “Homo sum: humani nihil a me alienum puto”<sup>1</sup> (Publio Terenzio: 1, 1, 77).

L'umano mi tocca, mi guarda e mi ri-guarda, è affare mio: sempre, ovunque e comunque. L'umano fa la *differenza*. Siamo nella dialettica del tutto e del niente: *tutto* ciò che è umano mi è vicino, mi attrae, mi coinvolge, mi chiama, mi sollecita, mi impegna; *niente* di ciò che è umano è lontano, straniero, distante, avverso, diverso. Non posso escluderlo, non posso allontanarlo, non posso ignorarlo: lo riconosco, è il mio simile.

Ciò significa che la *humanitas* di Terenzio è il contrario dell'*indifferenza*? Ci invita a questa considerazione un grande maestro dell'interiorità e dell'introspezione: Aurelio Agostino, noto a tutti come sant'Agostino. Nella *Lettera 155* indirizzata a Macedonio, il passo sopra citato di Terenzio viene inserito nella meditazione sul comandamento supremo di Mt 22,37-38: *amare Dio* con tutto il cuore, con tutta l'anima, con tutta la mente, e *amare il prossimo* come noi stessi. Amare l'Altro e amare l'altro: un'ardita intersezione tra la via verticale e quella orizzontale, tra l'infinito e il finito, che non esclude il contributo di culture e di civiltà estranee al cristianesimo. Ecco le sue parole, che si offrono alla nostra riflessione con tutta la potenza del loro significare:

Il prossimo, di cui parla questo passo [Mt 22, 37-38], non dobbiamo prenderlo nel senso di chi ci è congiunto per parentela carnale, ma per la comunanza della ragione, che lega tra loro tutti gli uomini in un'unica società [*non sanguinis propinquitatem, sed rationis societate pensandus est, in qua socii sunt omnes homines*]. Se infatti ci associa il rapporto del denaro, quanto più ci deve legare il rapporto della natura per la legge non d'un comune commercio, ma della comune provenienza. Ecco perché anche il famoso comico – giacché lo splendore della verità non difetta agli ingegni brillanti –, in un dialogo, che immagina si svolga tra due anziani, fa dire a uno di essi: “I tuoi affari ti lasciano forse tanto tempo libero, da occuparti anche di quelli degli altri, che non ti riguardano affatto?” Al che l'altro risponde: “Sono uomo, e ritengo che nessun fatto umano debba essermi indifferente”. Si narra altresì che l'intero teatro, pieno di gente stolta e non dotta, applaudì la battuta, tanto la comunanza delle anime umane aveva commosso il sentimento comune di tutti, che ciascuno dei presenti si sentì *prossimo* di qualunque altro uomo (Agostino: 4, 15).

1 “Sono uomo: niente di ciò che è umano mi è estraneo”.

In ogni tempo e luogo, l'empatia è l'opposto di indifferenza. Per amare, per attuare il bene comune, per fare la verità, è necessario l'esodo, lo strap-po da sé verso l'*altro*, che ora è anche il mio *prossimo*.

*Communitas, humanitas*: per la comune umanità, l'altro entra nella sfera di ciò che è proprio (*identità personale*) e di ciò che è più propriamente mio (*via individuationis*). Lo spirito è il nome dell'umanità, e la prossimità implica respons-abilità: sulle orme di Agostino, tale rispondere consiste nella capacità di *intus legere*. Perché l'amore, quando è autentico, è intelligente.

### 3. EMPATIA E FENOMENOLOGIA: CORPI-SOGGETTI, GRAMMATICA DELLO SPIRITO, SVOLTA ANTROPOLOGICA

Il termine tedesco *Einführung* è stato tradotto in italiano con il sostantivo *empatia* che, come nella maggioranza delle altre lingue occidentali moderne<sup>2</sup>, custodisce il senso del greco *pathos*. Prima di proporre una sintetica ricognizione etimologico-semantic, vorrei ricordare che, secondo Edith Stein, con ciascun atto di empatia

siamo già penetrati nel regno dello spirito. Dunque, come negli atti percettivi si costituisce la natura fisica, così nel sentire si costituisce un nuovo regno di Oggetti: il mondo dei valori (Stein, 1998a: 196).

Si osservi la sottrazione del *sentire* al dominio del mero percepire fisico e/o dall'esterno. Se siamo in presenza di un vissuto che dischiude il significato degli oggetti spirituali e valoriali, si tratta allora di approfondire alcune questioni epistemologiche: 1) il legame di *logos* e *pathos* attestato dall'*Einführung* come *Erlebnis* cognitivo, affettivo e formativo; 2) il *decentramento dell'io*, che l'empatia produce in quanto vissuto non-originario dal lato noematico, diviene paradigma educativo della pratica non ego-logica della ragione; 3) il significato dello *spirito oggettivo*, cioè di quelle realtà spirituali non personali (gli oggetti culturali, le opere d'arte, le istituzioni pubbliche, le norme civili, le leggi dello stato) che documentano la creatività dell'essere umano storicamente espressa in una tradizione, in una civiltà, in un popolo; 4) il ruolo terapeutico dell'intellettuale e la sua vocazione alla produzione, comprensione e custodia dei valori spirituali, propri e altrui, al servizio dell'umanità.

Ma che cosa ha a che fare l'empatia con ciò che definiamo *patrimonio dell'umanità*? C'è empatia con le *cose*?

Per elaborare questo percorso teorico, inizierei con una breve sosta etimologico-semantic su quel *sentire*, che richiama il *pathos* della lingua greca. Intanto, si tratta di un verbo polisemantico che, attraversando la complessità che noi siamo, dischiude una molteplicità di aspetti costitutivi dell'umano: significa udire un suono, un rumore, una voce; ascoltare

2 *Ingl. empathy; fr. empathie; sp. empatía; port. empatia.*

una melodia, un discorso, una confidenza, una confessione; provare una sensazione *fisica* come il caldo e il freddo, o *psicofisica* come il benessere e il malessere, l'attrazione e la repulsione; sentire un sapore, un aroma, un profumo, un tocco e persino uno sguardo – sì, possiamo sentire persino con gli occhi<sup>3</sup>; provare un sentimento, un affetto, un'emozione o uno stato d'animo; sentire in senso *spirituale*, come capacità di aderire a un valore o di abbracciare un'idea; cogliere in modo immediato, intuire, presagire, in-tendere, *com-prehendere*.

Nella lingua tedesca, dal verbo *fühlen* (simile all'inglese *to feel*) si specifica *ein-fühlen* (sentire in), il cui sostantivo corrispondente è *Einfühlung*. Il prefisso *ein* indica l'interno, che s'irradia nel duplice movimento da-a: dal fuori al dentro (un moto di immissione, di introduzione) e dall'interno all'esterno (un dinamismo di esplicitazione, di proiezione); infine, *ein* rimanda anche all'unità, al convenire in uno di due.

*Sentire* si dice in molti modi: si tratta di modalità *qualitative* con valenza cognitiva, che l'analisi fenomenologica è in grado di descrivere nella loro essenza, tra *logos* e *pathos* (cfr. Manganaro & Marcacci, 2017). Per capire la *svolta antropologica* che, sulle orme di Husserl, Edith Stein imprime all'idea filosofica di empatia, è necessario rilevare, sia pure in modo cursorio, come nell'area germanofona l'*Einfühlung* sia inizialmente legata alla disciplina dell'*aisthesis* (cfr. Pinotti, 2011): nelle fonti letterarie del Settecento, infatti, appare la dizione *hinein fühlen* nel significato di sentire, percepire interiormente, accanto alle nozioni di simpatia (*Mitgefühl*) e di amor proprio (*Selbstgefühl*). Nell'estetica del Romanticismo, contemplare la natura non è un mero percepire ricettivo, bensì un vero e proprio immergersi e coinvolgersi nelle cose, un "empatizzare noi stessi (*hineinfühlen unserer selbst*) dentro la natura" (Geiger, 1997: 61). Ciò significa che un significato eminentemente psichico accompagna quello estetico? Nel 1910, il fenomenologo del circolo di Monaco M. Geiger attribuisce a R. Vischer l'uso tecnico del termine *Einfühlung*,

per intendere il riempimento di un essere sensibile estraneo distinto da me con un contenuto spirituale in generale. Lipps ha poi sottratto il concetto di empatia all'ambito ristretto della problematica estetica e ha sistematicamente sottolineato la sua importanza per l'ampia sfera della coscienza degli io estranei e del sapere intorno a personalità estranee (*Ibidem*).

Nell'opera del 1872 *Über das optische Formgefühl. Ein Beitrag zur Ästhetik*, R. Vischer aveva utilizzato l'*Einfühlung* per designare l'oggettivazione del proprio sentire come proiezione di noi stessi negli altri, nelle cose e nella natura (cfr. Vischer, 1997); mentre Th. Lipps, fondatore nel

3 Secondo l'iconologo Hans Belting (Belting, 2010: 251-252), le parole tedesche *Blick* (sguardo) e *Bild* (immagine) sono legate al termine *Blitz* (fulmine). Che cosa significa che uno sguardo ci colpisce? Lo sguardo ha un tocco? È un tocco? Che cos'è il contatto visivo, e quali sono le sue potenzialità terapeutiche?

1895 dell'*Akademischer Verein für Psychologie* di Monaco, considerava l'estetica quale "disciplina psicologica" (Lipps, 1997: 177), sostenendo una versione dell'empatia distante dalla prospettiva fenomenologica della *Wendung zum Object*.

Secondo Geiger, tali questioni teoriche sono legate tanto all'esperienza soggettiva quanto alla forza attrattiva dell'oggetto, la quale rimanda a un valore o qualità (*Wertästhetik*). Nel suo studio *Essenza e significato dell'empatia*, definito da Husserl "eccellente e istruttivo" (Husserl, 1990: 84), Geiger rivendica un "colore spirituale" per gli oggetti quali il suono, la melodia, il ritmo, la linea, la colonna, la forma architettonica (Geiger, 1997: 80). Ciò significa che l'inanimato può essere portatore di un vissuto, nel senso che l'oggetto estetico suscita in noi uno stato d'animo che percepiamo come proveniente da esso, e non da noi stessi. Alla fine degli anni Venti, Geiger concluderà che l'io comprende nell'oggetto valori artistici, "da cui esso stesso viene a sua volta afferrato e reso felice nel più profondo" (Geiger, 2000: 218). Ciò significa che

il contenuto sta direttamente di fronte al fruitore, è una parte dell'oggetto che viene colto. Tali qualità sono contenute per me nell'oggetto, sono un elemento psico-vitale estraneo [...]. È una vita estranea ciò che cogliamo oggettivamente come qualcosa che ci sta di fronte (Geiger, 2005: 134-135).

Edith Stein conosce molto bene il contesto che fa da sfondo a tali argomentazioni e discute le posizioni di Geiger, come anche quelle di Lipps, nella sua Dissertazione di Laurea del 1916 (Stein, 1998a). Sul terreno che intercetta estetica, filosofia e psicologia, fornisce una descrizione fenomenologico-essenziale dell'empatia, legandola più radicalmente all'idea di *Geist* (spirito). La sua indagine verte sull'ascrizione della coscienza a un corpo vivo (*Leib*) per via appercettiva, e sul rilievo metodologicamente rigoroso del vissuto empatico centrato sull'altro-io: *originario* dal lato soggettivo-noetico e *non originario* dal lato oggettivo-noematico. L'*Einfühlung* non è un vissuto ego-logico, perché la fonte dell'*erleben* proviene da un altro-io: non si tratta solo di un tecnicismo, dovuto al rigore del metodo fenomenologico, ma di un guadagno teorico con ricadute pratiche importanti (cfr. Manganaro, 2017). Edith Stein individua tre gradi di attuazione dell'empatia:

1) l'emersione del vissuto; 2) la sua esplicitazione riempiente; 3) l'oggettivazione comprensiva del vissuto esplicitato.

Nel primo e nel terzo grado l'atto di presentificazione corrisponde in modo non-originario alla percezione non-originaria, mentre nel secondo grado esso corrisponde in modo pure non-originario all'attuazione del vissuto. Il soggetto del vissuto empatizzato, però, non è lo stesso che compie l'atto dell'empatizzare, ma un altro, dal momento che i due soggetti sono reciprocamente separati, non collegati attraverso una coscienza d'identità, una continuità di vissuti (Stein, 1998a: 78-79).



Ciò significa che l'empatia non fagocita l'altro nell'io, ma lo riconosce, lo accoglie, lo comprende; e significa, altresì, che la cura nei confronti dell'altro è una questione di libertà. Assistiamo a un approfondimento della nozione fenomenologica del *corpo-soggetto*, poiché è possibile conoscere lo spirito anche attraverso le produzioni culturali oggettive, corpi fisici inanimati, spirituali ma non personali, come “la parola scritta, stampata o incisa sulla pietra” (*Ibid.*: 229). Pertanto, l'esperienza empatica dell'alterità personale viene svincolata dalla mera percezione esterna, e connessa alle formazioni spirituali culturali, per via appercettiva: così si comprendono l'umano, l'interumano, la cultura, l'intercultura. Edith Stein rimarca la differenza, nella lingua tedesca, tra i termini *Körper* e *Leib*, che possiamo rendere in italiano con corpo materiale e corpo vivo, corpo-oggetto e corpo-soggetto, corpo inanimato e corpo animato:

Il fenomeno di un individuo psicofisico è decisamente diverso da quello di un oggetto fisico. Infatti, il fenomeno non si dà soltanto come corpo fisico (*physischer Körper*), bensì anche come corpo proprio (*Leib*) dotato di sensibilità, come corpo cui appartiene un Io capace di avere delle sensazioni, di pensare, di sentire e volere, infine come corpo che non fa parte solo del mio mondo fenomenico, ma è esso stesso centro di orientamento di un simile mondo fenomenico, di fronte a cui si trova (*Ibid.*: 70).

Come vedremo, l'empatia non rimane sullo sfondo della riflessione giovanile, ma innerva l'elaborazione più matura del suo personalismo fenomenologico, della filosofia dell'educazione e delle formazioni culturali.

#### 4. EINFÜHLUNG E BILDUNG: OGNI EDUCARE È UN EDUCAR-SI

Il termine tedesco *Bildung* supera per pregnanza semantica molti tra i vocaboli con i quali è solitamente tradotto: formazione, insegnamento, educazione, cultura, istruzione. Nel saggio *Sull'idea di formazione*, che riproduce una conferenza tenuta nell'ottobre del 1930 a Spira, Edith Stein tesse una fitta trama concettuale, che verte intorno all'azione del formare (*Bilden*) e alla sua valenza polisemantica, legata alle nozioni di immagine (*Bild*), forma (*Gebilde*), riproduzione (*Abbild*), modello (*Urbild*). *Bildung* designa tanto il processo del venire formato, quanto l'esito di tale attività: significa formare una materia, creando un'immagine (*Bild*) o un prodotto, una forma (*Gebilde*). Dicendo *forma*, s'intende che qualcosa è plasmato; dicendo *immagine*, che essa è riproduzione (*Abbild*) di un modello (*Urbild*).

Ma chi è il modello, la cui forma è riproduzione?

Dio è pensato come l'artefice della formazione (*Bildner*), che plasma la materia prima – ovvero, secondo la dizione scolastica qui ripresa dalla fenomenologa, la materia priva di forma. All'essere umano finito, invece, è dato interagire con le forme della sua creazione: in primo luogo, con la materia inanimata forgiabile in una forma esteriore; poi, con le mate-



rie animate, considerate nella stratificazione ontologica che dalla vita vegetativa, attraverso il regno animale, conduce all'essere umano. Si tratta della formazione dello spirito (*Geistesbildung*) e del processo formativo (*Bildungsprozeß*) della persona umana, colta tanto nella sua interezza e complessità, quanto nel suo nucleo individuale (*Kern*):

L'anima dell'uomo non è solo forma interna (*innere Form*) che struttura. Essa è anima razionale (*Vernunftseele*), spirito (*Geist*). Essa deve strutturare, formare e governare se stessa e al tempo stesso strutturare un mondo nel quale essa possa vivere e agire: il suo ambiente (*Umwelt*), un mondo spirituale (*eine geistige Welt*) (Stein, 2017a: 60).

L'idea di *Bildung* dispiega la sua forza ontologica nel formare, ri-formare e tras-formare l'anima. La formazione procede dall'interno, pervadendo l'individualità singolare, il sé. Così, ogni educare è un educar-sì, "ogni formazione è auto-formazione" (*Ibid.*: 66). Ciò comporta l'indagine sull'intreccio di *Bildung* e *Selbst*: che cosa significa, infatti, *formare se stessi*?

Significa essere testimoni e servire la verità. In ogni opera di auto-educazione, il soggetto e l'oggetto dell'azione coincidono: si tratta di una crescita personale che segue la logica della responsabilità, della relazione e della testimonianza – una *filosofia in prima persona* (cfr. Manganaro, 2015). Soltanto educando *se stessi*, il formatore *e* la formatrice potranno essere a loro volta formatori di *altri* esseri umani.

La questione filosofica del formar-sì nel discernimento *intra-personale* e nella relazione empatica *inter-personale* produce una densa riflessione anche nell'opera del 1931 *Potenza e atto*, in cui affiora l'idea del progetto come progettazione dinamica, dispiegata nel tempo, che attualizza ciò che è in potenza attraverso la spinta spirituale della *motivazione*. Su una tale circolarità si fonda, secondo Edith Stein, la possibilità della "libera plasmazione (*freien Gestaltung*) tanto della formazione di sé (*Selbstgestaltung*), quanto della formazione di altri" (Stein, 2003: 196).

Accanto a quello di *Bildung*, si osservi l'uso dei termini *Gestalt* (forma), *Gestaltung* (formazione, plasmazione) e *Formung* (formazione), i quali ricorrono anche nel testo di una conferenza dell'8 novembre 1930, in esplicito riferimento a quel materiale per la costruzione (*Aufbaustoffe*) che richiama l'idea centrale di *Aufbau* (struttura, costruzione) ascritta alla persona umana:

Formazione (*Bildung*) non indica il possesso esteriore di cognizioni, ma la forma che la personalità umana viene ad assumere in virtù dell'influenza delle molteplici forze che la plasmano, o anche il processo attraverso cui essa prende forma. Il materiale che si deve plasmare è costituito, da un lato, dalle predisposizioni psico-fisiche che l'essere umano porta con sé dalla nascita, poi dal materiale per la costruzione (*Aufbaustoffe*), che deve essere assunto continuamente dal di fuori e incorporato nell'organismo. Il corpo lo assimila dal mondo materiale, l'anima dal suo ambiente spirituale: dal

mondo delle persone e dei beni che sono destinati a nutrirla. La prima e fondamentale formazione avviene dall'interno: come nel seme delle piante è nascosta una forma intima, una forza invisibile che fa sì che qui cresca un abete e là un faggio, così nell'uomo si nasconde una forma intima che preme per svilupparsi e che lavora dall'interno, con cieca tenacia, al costituirsi di una determinata forma, la natura pienamente dispiegata, e una personalità con una peculiarità individuale (Stein, 2010: 45).

La vocazione dell'educatore è quella di formare e ri-formare l'anima – mentre Dio, *Urbildner*, artefice della formazione, la tras-forma – intraprendendo un cammino che lo riguarda *in prima persona*. Secondo Edith Stein, infatti, l'essere umano è il sé che l'io deve formare, e ciò significa operare nella prassi educativa in modo conforme al senso inteso:

Tutto l'agire umano è guidato da un *logos*. Da un lato, esso indica un *ordine oggettivo* di ciò che esiste, nel quale è inserito anche l'agire umano, dall'altro una *comprensione vivente* (*lebendige Auffassung*) di quest'ordine da parte dell'uomo, una comprensione che lo rende capace di comportarsi in maniera a esso conforme (vale a dire, conformemente al senso) (Stein, 2013: 3-4).

Nel linguaggio che abbiamo fatto nostro, si tratta della grammatica empatica del *com-prendere*. La ritroviamo, intatta, nell'opera della maturità *Essere finito ed Essere eterno*:

Ciò che penetra nell'intimo è sempre un appellarsi alla *persona*. Un appellarsi alla *ragione* in quanto forza in virtù della quale sente spiritualmente, cioè *capisce* ciò che accade. È un appellarsi al *senso*, alla *libertà*: già la ricerca intellettuale del senso è un atto libero. Oltre a ciò, però, si richiede un altro comportamento, conforme a questo senso [...]. La vita personale-spirituale dell'anima è inserita in un grande insieme significante, che a sua volta è anche coesione di azione: ogni senso, una volta compreso, richiede un comportamento ad esso corrispondente (Stein, 1999: 453).

##### 5. EMPATIA, FORMAZIONI STORICHE, OGGETTI-PER-SOGGETTI: L'INTENZIONALE-PERFORMATIVO, GLI INTELLETTUALI, L'UNIVERSITÀ

Alla razionalità dell'azione corrisponde dunque una pratica del *logos*: non dovrebbe essere questo, il compito degli intellettuali?

Utilizzo il termine *intenzionale-performativo* per rilevare il nesso tra teoria e prassi, intenzionalità della coscienza e logica della testimonianza, ricerca intellettuale e agire libero, ad essa eticamente conforme. Si tratta dell'intreccio di ontologia ed etica, che focalizza il tema della potenza e dell'atto secondo una tipica declinazione fenomenologico-personalistica.

Comprendendo empaticamente l'ordine di ciò che esiste, il filosofo è capace di comportarsi in modo conforme al senso inteso: qui l'intenzionale-performativo emerge nell'idea di potenza, riferita alla persona umana motivata e libera e al valore formativo della filosofia come *Lebensberuf*. L'esercizio del *logos* è un atto libero, che s'inserisce in quel grande insieme significante che Stein concepisce quale azione testimoniale. In campo educativo, ciò significa che “il mezzo più efficace non è la parola, l'esortazione, ma il vivo esempio, senza il quale le parole restano senza effetto” (Stein, 1994: 157).

Edith Stein aveva elaborato la nozione di *Geist* già nella Dissertazione di Laurea sull'empatia, argomentando il suo rendersi percepibile sensibilmente attraverso corpi inanimati e realtà oggettivo-spirituali non personali; nelle prime pagine del testo *Sull'idea di formazione*, aveva prestato attenzione alla postura empatica dell'essere umano di fronte a un mondo di cose, mostrando come, attraverso l'agire creativo, esse vengano riscattate dal loro mero statuto impersonale, per essere comprese come oggetti di *valore* (cfr. Manganaro, 2014). Un elemento di vita spirituale, custodito in loro, può essere colto dall'anima che ne viene a contatto: considerati sotto tale riguardo, tali oggetti sono autentici “beni formativi” (*Bildungsgüter*).

Propongo di far interagire questa riflessione con la dizione “oggetti per soggetti”, che si rintraccia nel corso di antropologia filosofia del 1932-1933 e che anticipa il più recente uso, nella fenomenologia francese, del termine *quasi-sujet* – “L'objet esthétique n'est un quasi-sujet que pour ce sujet authentique qu'est le spectateur percevant” (Dufrenne, 1953: 409). Riprendendo in modo implicito il tema dell'empatia elaborato da Geiger e Lipps, Edith Stein fornisce loro una risposta formidabile:

valori come bontà, bellezza, sublimità non sono persone, né atti di persone: sono oggetti per soggetti, e non essi stessi soggetti. Se sono realtà spirituali, abbiamo a che fare con un nuovo tipo di realtà spirituali, con lo spirito oggettivo (Stein, 2013: 157).

Il sentire dentro l'altro attestato dall'*Einfühlung* è un atto cognitivo: non sorprenda, dunque, il legame tra empatia, scrittura e linguaggio, che danno forma e corpo al vissuto come segno (*Sprachleib*). Qui s'innesta la riflessione steiniana sulle istituzioni storiche e sulle formazioni culturali: in particolare, sull'università e sul ruolo degli intellettuali.

La filosofia della *Bildung* sottesa all'emancipazione della borghesia tedesca aveva registrato un notevole incremento delle Università in Germania. Già nel 1770 – anno di nascita di Hegel, Beethoven, Hölderlin – ve ne erano circa quaranta. Da questo sfondo emerge la figura dell'intellettuale illuminista borghese, che sogna l'unità della Germania come nazione culturale, nel segno della condivisione della storia, della lingua, del patrimonio educativo e civile: è il progetto dell'*Aufklärung*, che esige la formazione dell'uomo alla libertà – e, con Kant, alla pace perpetua. La *Bildungsepoche*

di fine Settecento conosce alcune figure strategiche, la cui forza del pensiero giunge pressoché intatta a Edith Stein: J.H. Herder individua nell'idea di umanità (*Menschheit, Humanität*) e nella sua più alta espressione, il linguaggio, il senso più autentico della *Bildung* neo-umanistica cristiana; nel pensiero di W. von Humboldt, fondatore dell'Università di Berlino, il valore delle lingue classiche informa il rapporto tra *Bildung, Kultur* e *Menschheit* – al servizio dello Stato prussiano, egli ristruttura gli studi universitari, istituisce la ricerca come ideale formativo all'interno degli atenei e promuove la fondazione del *Gymnasium*. L'idea di *Bildung* indicava per Humboldt “il distacco da ogni cosa utile e utilizzabile”, custodendo il sommo senso della “vita delle idee (*das Leben in Ideen*), vita che deve unire i giovani nell'università” (Gadamer, 2012: 138).

Secondo Edith Stein, le formazioni storiche riguardano l'intera vita spirituale, considerata in tutte le sue declinazioni. Il flusso della vita storica può essere equiparato al vivere della coscienza individuale: come nel *continuum* del fluire coscienziale si costituiscono le unità del vissuto, così, a partire da ciò che si configura attualmente, si costituiscono le unità che definiamo formazioni storiche. Risulta chiaro il nesso tra la comprensione empatica di un altro-io e la comprensione di un'epoca storica del passato, possibile attraverso l'appercezione dello *spirito* di una cultura, del *logos* di una tradizione o di una civiltà:

Come la comprensione di una persona estranea è possibile solo attraverso una riproduzione del suo vivere, che rimanda al vivere personale come alla sua forma originaria (*Urform*), così anche nella comprensione di un'epoca storica passata c'è il richiamo a un vivere originario del fatto storico, come consente solo il proprio tempo, inaccessibile alla conoscenza scientifica (*wissenschaftlicher Erkenntnis*) (Stein, 1998b: 281-282).

Ciò che è stato non è meramente passato, ma è fonte che la coscienza storica rende presente nell'atto stesso del suo coglimento, cioè nel farne memoria. Lo spirito del passato è un fenomeno relazionale attuale, secondo la continuità del tempo e attraverso la qualità vissuta dell'empatia, che genera la com-unità come *unità del noi*. Una pratica filosofico-fenomenologica che illumina la nozione di storia e si fa tempo presente: memoria, visione e attesa, secondo la lezione agostiniana.

Edith Stein tiene in grande considerazione l'idea di Università e il compito educativo-formativo degli intellettuali: i termini formazione, educazione, insegnamento, istruzione – e, per estensione, sapere, cultura, civiltà – denotano il senso umanistico espresso negli scritti composti tra il 1926 e il 1933, compendiate nel volume *Bildung und Entfaltung der Individualität* (Stein, 2001). L'analisi fenomenologica delle formazioni storiche e comunitarie innesca una densa riflessione sui beni formativi e valoriali, sulle creazioni spirituali oggettive (*objektive Geistesgebilde*), sulle formazioni culturali quali appunto l'università, e infine sul ruolo civile, politico e spirituale dell'intellettuale.

## 6. EMPATIA COME TERAPIA O L'UMILTÀ, MORFO-LOGIA DEL PENSARE

Nel dicembre del 1930, la fenomenologa pronuncia una conferenza all'Università di Heidelberg dal titolo *L'intelletto e gli intellettuali*, che metterei in relazione con quel passo dell'autobiografia nel quale annota che “nell'Università vedevo veramente la mia *alma mater*” (Stein, 2007: 236). In effetti, l'idea di università come luogo del sapere universale occupa un posto privilegiato nel suo pensiero, che è stato di recente approfondito anche in rapporto alla formazione integrale della persona umana di J.H. Newman (cfr. Manganaro & Marchetto, 2017), del quale Stein, come è noto, aveva tradotto in tedesco gli scritti sull'Università sin dal 1923 (cfr. Stein, 2004).

La conferenza di Heidelberg si apre con la discussione della figura dell'intellettuale come “guida del popolo” (Stein, 2017b: 210). Con questo termine la fenomenologa non intende soltanto la direzione politica, quanto “un lavoro di educazione e formazione” (*Ibid.*: 225). Nel rilevare la differenza tra la *massa* e la *comunità*, cioè nella distinzione fenomenologica di *psiche* e *spirito*, chi sono gli intellettuali, quale compito hanno?

Secondo Edith Stein, essi non sono esclusivamente i filosofi di professione, gli eletti, come insegnava Platone, ma quei saggi e sapienti che rivolgono l'intelletto naturale all'illuminazione soprannaturale e che, eticamente formati, possono a loro volta educare la massa, elevandola alla vita comunitaria e spirituale:

Con 'intellettuali' non s'intendono solo i teoretici puri, bensì anche tutti coloro che, sulla base di una formazione teoretica, esercitano una professione pratica: il prete, il medico, l'insegnante e così via [...]. Chi ha raggiunto un più alto grado di umanità rispetto alla grande massa, non può considerarlo come un personale segno di distinzione, nel cui godimento potersi riposare, si tratta piuttosto di una nobiltà che obbliga a lavorare per gli altri e su di loro. E anche dal punto di vista politico si deve mirare a condurre la massa degli uomini istintivi, che costituiscono un pericolo per lo Sato, verso una vita spirituale, e a convincere gli altri a configurare il proprio lavoro in maniera conforme agli scopi della comunità. Si dovrà anche dire che una più alta formazione dello spirito è premessa necessaria per il lavoro sul popolo, e quanto più liberamente e riccamente l'intelletto è sviluppato, tanto più grandi sono le possibilità di azione (*Ibidem*).

S'inscrive qui l'esplicito riferimento alla vita universitaria comunitaria e al ruolo formativo – e direi persino terapeutico e oblativo – dell'Università come organismo culturale, civile e spirituale. Con un'argomentazione lungimirante, Stein affronta sia le derive della presunzione, che “è percepita dagli altri e provoca repulsione” (*Ibid.*: 227), sia i pericoli dell'autoreferenzialità arrogante e narcisista degli uomini di cultura (cfr. Manganaro, 2016a) nei confronti del *profanum vulgus*. Così argomenta:

L'intellettuale troverà la via verso il popolo solo se egli in un certo senso si libera dell'intelletto. Ciò non significa che lo si debba rinnegare e abbandonare. L'intelletto deve però rendersi conto dei suoi limiti e diventare, perciò, umile. La maggior parte dell'attività dell'intelletto, se è pura attività naturale, conduce di solito a una certa presunzione intellettuale. Se l'intelletto osa ciò che è per lui estremo, raggiunge i suoi propri limiti. Si mette in cammino per trovare l'ultima e più alta verità e scopre che tutto il nostro sapere è un'opera imperfetta. Allora l'orgoglio va in frantumi e si profila una duplice possibilità: o l'intelletto si rovescia nella disperazione oppure si china in timore reverenziale davanti all'insondabile verità e accoglie umilmente nella fede ciò che l'attività naturale dell'intelletto non può conquistarsi. Allora l'intellettuale, nella luce dell'eterna verità, vede che le più alte e ultime verità non sono rivelate attraverso l'intelletto umano. Chi è giunto a questo punto non tratterà più nessuno dall'alto in basso (Stein, 2017b: 226-227).

In un recente discorso ai docenti universitari, papa Francesco ha rilevato due questioni affini: la prima, che il lavoro intellettuale “è fecondo solo se lo si fa con la mente aperta e in ginocchio”; la seconda, che “fa tanto male il narcisismo dei teologi, dei pensatori, è disgustoso” (Papa Francesco, 2014).

L'empatia apre lo spazio comunitario del noi de-centrando l'ego: questa umiltà diviene la forma, la morfo-logia del pensare, e la formazione intellettuale si rivela feconda, soltanto se messa al servizio di ciò che è essenziale all'educazione e alla comunità tutta.

Empatia come terapia significa che l'intellettuale, il docente universitario, l'educatore, il filosofo possono e devono saper abbracciare (*comprehendere*) il valore ontologico ed etico della loro chiamata, e porsi al servizio del bene comune, per la cura di sé, del prossimo, delle istituzioni storiche, civili e politiche, degli oggetti culturali che chiamiamo *patrimonio dell'umanità*.

## BIBLIOGRAFIA

- Agostino (1971), *Opera Omnia*, vol. XXII: *Lettere [124-184/A]*, Roma: Nuova Biblioteca Agostiniana-Città Nuova.
- Bauman, Z. (2002), *Il disagio della postmodernità*, Milano: Mondadori.
- Id. (2007), *La decadenza degli intellettuali: da legislatori a interpreti*, Torino: Boringhieri.
- Belting, H. (2010), *I canoni dello sguardo. Storia della cultura visiva tra Oriente e Occidente*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Bodei, R. (2002), *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*, Milano: Feltrinelli.
- Cattorini, P.M. (2014), *Cura*, Padova: EMP.
- Curi, U. (2017), *Le parole della cura. Medicina e filosofia*, Milano: Raffaello Cortina.

- Dufrenne, M. (1953), *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, I: *L'objet esthétique*, Paris: PUF.
- Freud, S. (2011), *Il disagio della civiltà*, Milano: Rcs Libri.
- Gadamer, H.-G. (2012), "L'idea di università: ieri, oggi, domani", in G. Sola (a cura di), *Bildung e umanesimo*, Genova: Il melangolo, pp. 135-161.
- Geiger, M. (1997), "Essenza e significato dell'empatia", in A. Pinotti (a cura di), *Estetica ed empatia. Antologia*, Milano: Guerini e Associati, pp. 61-94.
- Id. (2000), "Effetto superficiale ed effetto profondo dell'arte", in S. Besoli & L. Guidetti (a cura di), *Il realismo fenomenologico. Sulla fenomenologia dei circoli di Monaco e Gottinga*, Macerata: Quodlibet, pp. 205-218.
- Id. (2005), "Il significato psichico dell'arte", in A. Pinotti (a cura di), *Vie all'estetica. Scritti fenomenologici*, Bologna: Clueb, pp. 99-144.
- Husserl, E. (1990), *La filosofia come scienza rigorosa*, Pisa: ETS.
- Id. (2008), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano: il Saggiatore.
- Lipps, Th. (1997), "Estetica", in A. Pinotti (a cura di), *Estetica ed empatia. Antologia*, Milano: Guerini e Associati, pp. 177-217.
- Liotard, J.-F. (2004), *La condizione postmoderna*, Milano: Feltrinelli.
- Manganaro, P. (2014), *Empatia*, Padova: EMP.
- Ead. (2015), *Persona-logos. La sintesi filosofico-teologica in Edith Stein*, Città del Vaticano: LUP
- Ead. (2016a), *Narcisismo. Tre riflessioni liquide*, Padova: EMP.
- Ead. (2016b), "Altrimenti che io. La felicità per sottrazione", in *Per la Filosofia. Filosofia e insegnamento*, anno XXXIII, n. 97-98, pp. 31-47.
- Ead. (2017), "The Roots of Intersubjectivity – Empathy and Phenomenology according to Edith Stein", in V. Lux & S. Weigel, *Empathy. Epistemic Problems and Cultural-Historical Perspectives of a Cross-Disciplinary Concept*, London: Palgrave-Macmillan, pp. 271-286.
- Manganaro, P. & Marcacci, F. (2017), (a cura di), *Logos & Pathos. Epistemologie contemporanee a confronto*, Roma: Studium.
- Manganaro, P. & Marchetto, M. (2017), (a cura di), *Maestri perché testimoni. Pensare il futuro con John Henry Newman e Edith Stein*, Roma: LAS-LUP.
- Manganaro, P. & Vimercati, E. (2017), (a cura di), *Formare e tras-formare l'uomo. Per una storia della filosofia come paideia*, Pisa: ETS.
- Marx, K. (2004), *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Torino: Einaudi.
- Mortari, L. (2015), *Filosofia della cura*, Milano: Raffaello Cortina.
- Nietzsche, F. (1983), *Crepuscolo degli idoli. Ovvero come si filosofa col martello*, Milano: Adelphi.
- Papa Francesco (2014), *Discorso del Santo Padre Francesco alla Comunità della Pontificia Università Gregoriana e ai Consociati del Pontificio Istituto Biblico e del Pontificio Istituto Orientale*, Aula Paolo VI, 10 aprile 2014.
- Pinotti, A. (1997), *Estetica ed empatia. Antologia*, Milano: Guerini e Associati.
- Id. (2011), *Empatia. Storia di un'idea da Platone al postumano*, Roma-Bari: Laterza.
- Posner, R.A. (2003), *Public Intellectuals. A Study of Decline*, Cambridge (Ma): Harvard University Press.



- Publio Afro Terenzio (2016), *Adelphoe-Heautontimorumenos*, Milano: Mondadori.
- Ricoeur, P. (1977), *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano: Jaca Book.
- Sequeri, P. (2011), *Contro gli idoli postmoderni*, Torino: Lindau.
- Stein, E. (1994), *L'arte materna di educare*, in *La vita come totalità*, Roma: Città Nuova, pp. 152-165.
- Id. (1998a), *Il problema dell'empatia*, Roma: Studium.
- Id. (1998b), *Introduzione alla filosofia*, Roma: Città Nuova.
- Id. (1999), *Essere finito ed Essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*, Roma: Città Nuova.
- Id. (2001), *Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag*, ESGA 16, Freiburg-Basel-Wien: Herder.
- Id. (2003), *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, Roma: Città Nuova.
- Id. (2004), Übersetzung von John Henry Newman, *Die Idee der Universität*, ESGA 21, Freiburg-Basel-Wien: Herder.
- Id. (2007), *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, Roma: Città Nuova-OCD.
- Id. (2010), "Fondamenti della formazione della donna", in *La donna. Questioni e riflessioni*, Roma: Città Nuova-OCD, pp. 43-63.
- Id. (2013), *La struttura della persona umana. Corso di antropologia filosofica*, Roma: Città Nuova-OCD.
- Id. (2017a), "Sull'idea di formazione", in *Formazione e sviluppo dell'individualità*, Roma: Città Nuova-OCD, pp. 53-73.
- Id. (2017b), "L'intelletto e gli intellettuali", in *Formazione e sviluppo dell'individualità*, Roma: Città Nuova-OCD, pp. 209-228.
- Taylor, Ch. (2006), *Il disagio della modernità*, Roma-Bari: Laterza.
- Traverso, E. (2014), *Che fine hanno fatto gli intellettuali?*, Verona: ombre corte.
- Vischer, R. (1997), "Sul sentimento ottico della forma. Un contributo all'estetica", in A. Pinotti (a cura di), *Estetica ed empatia. Antologia*, Milano: Guerini e Associati, pp. 95-139.



*Finito di stampare  
nel mese di agosto 2018  
da Digital Team - Fano (PU)*