

**IL POTERE DELLA BELLEZZA:
RISCOVERIRE LA DOTTRINA
DEI SENSI SPIRITUALI PER
UN'EDUCAZIONE CAPACITANTE**

**THE POWER OF BEAUTY:
REDISCOVERING THE DOCTRINE
OF SPIRITUAL SENSES FOR
CAPACITATING EDUCATION**

Linda Pocher

Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium di Roma,
lindapocher@donboscoland.it

Oscar Tiozzo Brasiola

Liceo Maria Ausiliatrice di Padova, oscartiozzo@gmail.com

Francesca Venturelli

Liceo Maria Ausiliatrice di Padova,
francesca.venturelli@liceoausiliatricepd.it

IL POTERE DELLA BELLEZZA: RISCOPRIRE LA DOTTRINA DEI SENSI SPIRITUALI PER UN'EDUCAZIONE CAPACITANTE

Linda Pocher

Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium di Roma,
lindapocher@donboscoland.it

Oscar Tiozzo Brasiola

Liceo Maria Ausiliatrice di Padova, oscartiozzo@gmail.com

Francesca Venturelli

Liceo Maria Ausiliatrice di Padova,
francesca.venturelli@liceoausiliatricepd.it

Il presente contributo nasce dall'incontro tra la tradizione antichissima che nella Chiesa va sotto il nome di «dottrina dei sensi spirituali» e le istanze educative contemporanee. L'incontro è avvenuto grazie ad un seminario di studio promosso dal CIOFS Scuola FMA, in cui docenti di diverse discipline si sono confrontati con la «dottrina dei sensi spirituali» alla ricerca di strategie per aiutare gli studenti ad aprirsi alla bellezza della realtà. Ne è nato il volume *In ascolto della bellezza* (Franco Angeli 2021). In chiave teorica, la dottrina dei sensi spirituali presuppone e sviluppa una visione unitaria dell'essere umano, superando di fatto quelle fratture tra corpo/anima; materiale/spirituale; naturale/soprannaturale, che tanto hanno segnato la storia della cristianità occidentale, in virtù di una fenomenologia dell'esperienza spirituale (Hans Urs von Balthasar). In ambito educativo, la relazione va risignificata in chiave di co-responsabilità. L'educatore è chiamato a promuovere opportunità di bellezza e ad educare lo sguardo di chi gli è affidato. Quest'ultimo deve vivere quanto proposto con cuore-mente-mano (Pestalozzi) accoglienti e aperti alle possibilità offerte, per diventare a sua volta capacitante (Nussbaum) verso gli altri.

Parole chiave: sensi spirituali, bellezza, didattica, relazione educativa.

THE POWER OF BEAUTY: REDISCOVERING THE DOCTRINE OF SPIRITUAL SENSES FOR CAPACITATING EDUCATION

Linda Pocher

Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium di Roma,
lindapocher@donboscoland.it

Oscar Tiozzo Brasiola

Liceo Maria Ausiliatrice di Padova, oscartiozzo@gmail.com

Francesca Venturelli

Liceo Maria Ausiliatrice di Padova,
francesca.venturelli@liceoausiliatricepd.it

This contribution arises from the encounter between the ancient tradition which in the Church goes under the name of “doctrine of the spiritual senses” and contemporary educational needs. The meeting took place thanks to a study seminar promoted by the CIOFS FMA School, in which teachers of various disciplines confronted themselves with the “doctrine of spiritual senses” in search of strategies to help students open themselves to the beauty of reality. In this way, the volume Listening to beauty (Franco Angeli 2021) was born. From a theoretical point of view, the doctrine of spiritual senses assumes and develops a unitary vision of the human being, effectively overcoming those fractures between body/soul; material/spiritual; natural/supernatural, which have so marked the history of Western Christianity, by virtue of a phenomenology of spiritual experience (Hans Urs von Balthasar). In the educational field, the relationship must be re-designed in terms of co-responsibility. The educator is called to promote “opportunities of beauty” and to educate the gaze of those entrusted to him. The latter must live what is proposed with a welcoming heart-mind-hand (Pestalozzi) and open to the possibilities offered, to become in turn capable (Nussbaum) towards others..

Key words: spiritual senses, beauty, teaching, educational relationship.

INTRODUZIONE

Un buon educatore, potremmo dire parafrasando Gesù, «è simile a un padrone di casa che estrae dal suo tesoro cose nuove e cose antiche» (*Mt* 13,52). Il presente contributo nasce dall'incontro tra la tradizione antichissima che nella Chiesa va sotto il nome di «dottrina dei sensi spirituali» e le istanze educative contemporanee che sottolineano il valore della dimensione emotiva della persona. L'incontro è avvenuto grazie ad un seminario di studio promosso dal CIOFS-Scuola FMA, che intendeva esplorare la via della bellezza come occasione di annuncio e di educazione alla fede. Si è individuato una pista promettente, e meno frequentata abitualmente, nell'accompagnare gli studenti ad ascoltare la propria interiorità per accorgersi di cosa accade quando si incontra un'esperienza estetica. Docenti di diverse discipline si sono confrontati con la «dottrina dei sensi spirituali», ovvero con l'opportunità di accompagnare gli studenti ad ascoltare ciò che l'esperienza estetica suscita nella loro interiorità. Ne è nato il volume «In ascolto della bellezza» (Franco Angeli 2021). Al testo e alla sua presentazione sono seguiti dei laboratori che hanno coinvolto un cerchio più ampio di docenti di vari ordini di scuola allo scopo di sperimentare in classe alcune dinamiche di «presa di coscienza» e riletture in gruppo.

In questo articolo, intendiamo esplicitare alcuni elementi di tipo teorico, che stanno a monte della redazione e pubblicazione del volume. Ad una prima parte di natura teologica, segue la seconda parte specificamente pedagogica. Le conclusioni raccolgono gli elementi più significativi in vista di un rilancio per il mondo della scuola. I due approcci condividono la prospettiva, secondo la quale rendere i giovani più consapevoli della propria dimensione interiore li aiuta ad essere protagonisti del processo educativo e a collaborare attivamente nel loro percorso di crescita. La scelta di concentrare il contributo pedagogico sviluppato nella seconda parte intorno al tema della relazione educativa non è casuale. Nel volume «In ascolto della bellezza», al tema è dedicato un intero articolo, nella convinzione che gli aspetti teorici della relazione educativa sono a fondamento di qualunque disciplina scolastica, avendo la scuola il compito di educare e non solo quello di trasferire nozioni.

1. CREDERE PER ESPERIENZA

Il sociologo Enzo Pace indica nel «credere per esperienza» una delle quattro formule che, prese nel loro insieme, posso descrivere la forma post-moderna del credere al tempo della crisi delle grandi religioni. Non si tratta in realtà di una formula nuova. In ogni tradizione religiosa autentica, infatti, «fare esperienza di ciò che è il messaggio fondamentale di quella tradizione costituisce la sorgente della vita spirituale stessa» (Pace 2019: 9). Ciò che appare, invece, relativamente nuovo soprattutto in

ambito cattolico è la connotazione «estetica» che definisce il contenuto della parola esperienza, ovvero il coinvolgimento dei sensi e della sensibilità. «Sentire per credere» è il tratto ricorrente nelle forme nuove di religiosità, al punto da sovrastare e quasi annichilire sia la dimensione dottrinale che quella etica della fede.

Mettere l'accento sulla sensibilità, d'altra parte, porta inevitabilmente a fare del soggetto che percepisce e della sua coscienza il criterio ultimo di decisione in merito alla fede e, dunque, alla verità e alla giustizia della dottrina e della morale trasmessa dall'istituzione. Di questo pericolo era ben consapevole la Chiesa di Roma, quando, reagendo a quel movimento intellettuale e spirituale molto vivace e variegato a cui ci si riferisce, non senza approssimazione, con il termine «modernismo», si affrettò a condannare risolutamente ogni riferimento ad un sentimento religioso soggettivo, compresa la possibilità di affermare la necessità di una «esperienza interna» per venire alla fede¹.

Proprio nel radicale cambiamento di atteggiamento del magistero della Chiesa nei confronti del tema e dell'importanza dell'esperienza per lo sviluppo della fede, sta la seconda novità che accompagna l'accentuazione contemporanea del «credere per esperienza». La ricerca teologica del XX secolo, infatti, si è impegnata in modo particolare nel riscatto di questa categoria, intuendone con largo anticipo l'importanza nel processo di trasmissione della fede in una società scristianizzata².

Lo testimonia, ad esempio, la parabola della riflessione del teologo G. Moioli, portata avanti nella prospettiva della teologia spirituale fondamentale. Il primo volume dell'opera omnia, intitolato *La Teologia Spirituale*, raccoglie in ordine cronologico i contributi nei quali Moioli ha affrontato il tema, permettendo al lettore attento di apprezzare la fatica e la determinazione con cui egli si è dedicato all'impresa, dall'immediato post-concilio alla sua morte prematura, e di riconoscerne lo sviluppo progressivo (cfr. Moioli 2014).

Le conclusioni a cui egli approda, si possono riassumere brevemente così: (1) è possibile, anzi doveroso, parlare della fede come esperienza, a patto che l'esperienza non sia ridotta semplicisticamente alla dimensione sensibile della persona; al contrario, si dà esperienza quando la persona è coinvolta nella sua integralità, ovvero sensibilità, volontà, intelligenza. (2) L'esperienza non deve essere confusa con lo sperimentalismo, non può essere ridotta a consumo, all'usa e getta; per fare esperienza di Dio ci vuole anche responsabilità e impegno. (3) Per quanto riguarda la fede cristiana, l'esperienza non può che essere mediata dal Cristo e dalla Chiesa; la dimensione personale dell'esperienza credente, cioè, non può obliterare l'appartenenza alla storia del popolo a cui Dio si è rivelato come Padre, Figlio e Spirito Santo (cfr. Arabia 2017).

¹ Il documento, firmato da Pio X, si intitola *Pascendi Dominici Gregis* e affronta il problema soprattutto nella II parte.

² Il Concilio Vaticano II introduce un riferimento al numero 8 della *Costituzione Dogmatica sulla Divina Rivelazione Dei Verbum*.

2. EVIDENZA SOGGETTIVA E SENSI SPIRITUALI

Ora, come afferma von Balthasar nel primo volume della sua trilogia, «tutto lo spazio dei problemi dell'evidenza soggettiva è ordinato ad un centro ultimo nel quale devono stare i “sensi spirituali”» (Balthasar 1971: 337). Grazie a questa intuizione, che coniuga lo sforzo di giustificare il ricorso all'esperienza come categoria fondamentale per la comprensione e la trasmissione della fede alla dottrina tradizionale – purtroppo dimenticata dalla teologia moderna – dei «sensi spirituali», il teologo svizzero ha inaugurato una nuova disciplina: l'estetica teologica.

Il bisogno di «sentire» la presenza di Dio, di conoscerlo per esperienza e non per sentito dire, rivendicato con forza dall'uomo e dalla donna post-moderni, appartiene, secondo Balthasar, ai santi di tutti i tempi, che non si sono accontentati di sentir parlare di Gesù, ma, nella loro vita di preghiera e di carità hanno preteso di toccare con mano il suo amore e di lasciarsi toccare da Lui. Questa esigenza, d'altra parte, appartiene di fatto alla struttura stessa della rivelazione, in modo particolare al suo compimento cristologico. Il Vangelo di Giovanni, tra gli altri, lo mostra molto chiaramente: l'incontro sensibile con il Risorto, il condividere la mensa con Lui, è funzionale alla nascita della prima comunità che testimonia e celebra, così come la fede di coloro che accolgono l'annuncio è funzionale all'ingresso nella stessa comunione di vita, nella quale il Risorto continua a farsi presente fino alla fine dei secoli.

Luogo privilegiato dell'incontro, per i credenti di tutti i secoli, è la Scrittura, la quale – come amavano dire i Padri – è «il corpo del *Logos*». Nella contemplazione della Scrittura, in particolare secondo il metodo ignaziano, si apre al credente la possibilità di esercitare la sensibilità spirituale «all'interno di quello spazio in cui il Figlio fattosi uomo sta in totale apertura davanti al Padre e allo Spirito. Soltanto così si adempie lo scopo dell'incarnazione di Dio, che consiste nel fatto che l'intera essenza e vita di Dio viene a noi dischiusa e confidata, nel fatto che noi, nel nostro essere e quindi anche nelle nostre potenzialità spirituali e sensitive, sperimentiamo che cosa significa che Dio è l'amore» (Balthasar 1997: 118).

Il metodo ignaziano, in questa prospettiva è di importanza fondamentale, poiché Ignazio, andando controcorrente rispetto alla tradizione platonizzante – dominante nella mistica anche cristiana –, propone «una contemplazione concreta con il sussidio della fantasia e addirittura espressamente dei cinque sensi» (*ibi*: 173), per di più intesa come un metodo per tutti, non soltanto per i «principianti». Lo scopo unico della contemplazione, infatti, è l'incontro con il Dio che chiama alla sua sequela, e non uno sterile «sapere su di Lui». Per questo Ignazio esige dall'applicazione dei cinque sensi alla meditazione non soltanto «un'attività di livello terreno, ma una percezione intuitiva della realtà di Dio che si rende presente nelle possibilità terrene della potenza immaginativa: “Odorare e gustare con l'odorato e il gusto l'infinito profumo e l'infinita dolcezza della divinità” (*Esercizi*, 214)» (*ibidem*).

3. L'UNITARIETÀ DELL'ESPERIENZA PERSONALE

La pedagogia spirituale ignaziana, tuttavia, è solo un tassello nel plurisecolare sviluppo della dottrina dei «sensi spirituali», che affonda profonde radici nella teologia e nell'antropologia bibliche. L'uomo biblico, infatti, a differenza dell'uomo greco, non percepisce alcun paradosso nell'invito del salmista a «gustare e vedere quanto è buono il Signore» (*Sal* 33,9). A differenza dell'uomo greco, l'uomo biblico non concepisce la realtà come costituita di materia e spirito. L'unica forma di dualismo che l'uomo biblico percepisce è il dualismo vita/morte; condanna/salvezza. L'unità ontologica dell'essere umano, fatto di carne, di vita e di respiro, assicura naturalmente anche l'unità dell'esperienza, in cui si trova coinvolto (Fabris 2014: 7). Allo stesso tempo, l'unità della Creazione, espressione della cura del Creatore nei confronti dell'essere umano, garantisce la possibilità di una sua manifestazione sensibile e comprensibile. È grazie all'incontro tra la tradizione biblica e la sensibilità greca, all'inizio dell'era cristiana, che si rende necessario lo sviluppo di una riflessione teorica capace di giustificare l'apertura spirituale della sensibilità umana e di sostenere la tradizione pedagogica ad essa sottesa, in quanto dimensione irrinunciabile della vita cristiana, alla quale tutti gli esseri umani sono invitati a partecipare. E, infatti, il primo autore ad interrogarsi e a scrivere in proposito è Origene. Nella sua riflessione l'antropologia e la teologia neoplatoniche si incontrano con la tradizione biblica e con la propria esperienza personale di incontro con il Cristo vivo. Se da un lato l'evento dell'incarnazione del Verbo spinge a considerare positivamente tutto ciò che ha a che fare con la vita nella carne, perciò anche la sensibilità, dall'altro, il fascino esercitato dalla riflessione greca sull'anima e la sua immortalità spinge Origene ad ipotizzare l'esistenza nell'essere umano di due ordini distinti e contrapposti di sensibilità: i sensi materiali e i sensi spirituali. È possibile godere dei secondi, soltanto rinunciando ai primi (Montanari 2012: 133-172).

Una svolta importante nella riflessione sui sensi spirituali si ha con san Bonaventura. Il teologo francescano, integrando la tradizione origeniana alla nuova visione antropologica di matrice aristotelica che riconosce nell'essere umano vivente il *synolon* indivisibile di materia e di spirito, articola il rapporto tra sensibilità materiale e spirituale secondo una legge di continuità, che richiede certamente un cammino di purificazione, ma che comporta un'apertura dei sensi congiunta e progressiva (cfr. Montanari 2012: 173-204).

L'avvento della modernità segna una battuta d'arresto nello sviluppo teorico della dottrina. Tra il XV e il XIX secolo, per contrasto alla diffusione del razionalismo e alla separazione tra filosofia, scienze empiriche e teologia, l'interesse degli autori tende a concentrarsi sulla razionalità della fede e dell'essere umano e il tema dei «sensi spirituali», così inestricabilmente connesso alla dimensione affettiva dell'esperienza umana, diviene monopolio dei maestri spirituali. È questo il contesto in cui Ignazio di Loyola elabora la sua pedagogia, collegando sapientemente la sensibilità

spirituale alla facoltà immaginativa e mettendone in evidenza i risvolti morali: la persona che sviluppa la propria sensibilità spirituale, infatti, diviene più capace di scegliere il bene, di metterlo in atto e di perseverare in esso anche nelle difficoltà (Steeves 2018: 269-302).

La tematica, come abbiamo visto precedentemente, viene riscoperta dalla teologia del XX secolo. Alleata preziosa della ricerca teologica è la fenomenologia, sia nella sua radice filosofica, che nei suoi sviluppi di psicologia empirica. Lo sforzo husserliano di superare il dualismo kantiano/cartesiano tra ciò che appare e ciò che è, infatti, spinge il filosofo a mettere al centro del proprio interesse l'unitarietà dell'esperienza del soggetto che percepisce (cfr. Husserl 1965: 79).

In prospettiva fenomenologica, la percezione della realtà materiale non si dà mai senza percezione della sua trascendenza, ovvero la dimensione spirituale che la abita. La sensibilità umana, in altre parole, è fatta per cogliere il significato della realtà che si offre alla sua percezione (cfr. De Monticelli 2008: 63-64). Educare questa capacità, significa educare la coscienza al rispetto e all'attenzione nei confronti degli altri, della realtà quotidiana e di Dio.

Dal punto di vista educativo e pastorale, dunque, conoscere la dottrina dei «sensi spirituali» ed esercitarsi nella sua pedagogia, può sostenere una visione unitaria dell'essere umano e condurre la comunità educativa a superare di fatto quelle fratture tra corpo/anima; materiale/spirituale; naturale/soprannaturale, che tanto hanno segnato la storia della cristianità – e dell'educazione! – occidentale.

4. DALL'ESSERCI ALL'ESSERE «PRESENTE»

In ambito educativo, una relazione è tale quando è presenza fisica e spirituale. Farsi presente all'altro e per l'altro ha una duplice valenza che si caratterizza nell'esserci e nell'essere dono (il presente è un regalo). La presenza investe tutti i nostri sensi, anche, e soprattutto, quelli spirituali. Ogni ora di lezione inizia per il docente con l'appello dove si chiede chi sia presente, ma spesso ci si dimentica di sottolineare la cosa più importante: chiedersi quanto si è presenti per l'altro, intendendo la presenza come dono. Molte volte non si dedica il tempo adeguato e si scorrono i cognomi o nomi degli studenti senza nemmeno cercare di incrociare il loro sguardo per regalare qualcosa di noi, qualcosa di unico per l'altro in quel momento: l'essere visti e ri-conosciuti. Le ore che trascorriamo all'interno delle nostre scuole dovrebbero poterci arricchire secondo una visione cristiana dove l'accogliere l'altro è già dono: in questo senso «il donare è in qualche modo il movimento generale della vita spirituale» (Lévinas 2000: 87). Per poter accogliere è necessario svuotarsi e quindi lasciar spazio perché l'altro possa trovare in noi il luogo di incontro, il che significa scegliere come paradigma la prospettiva dell'*homo humanus* teso allo sviluppo umano (*Human Development*) e non *oeconomicus* che guarda invece al capitale umano

(*Human Capital*). Quest'ultimo non è in grado di gustare le relazioni per quello che sono: tempo-spazio dove «si mescolano le anime nelle cose, si mescolano le cose nelle anime. Si mescolano le vite ed ecco come le persone e le cose mescolate fuoriescono ciascuna dalla propria sfera e si fondono» (Mauss 2002: 141). L'arricchimento è scambio e intreccio di vite dove il contesto (nella sua etimologia *contexere*, intrecciare insieme) diviene facilitatore o barriera di incontro. L'altro non è più una risorsa di cui disporre (pensiamo a quanto questo termine tipico dello *Human Capital* venga oggi utilizzato nella professione della gestione delle risorse umane), bensì un facilitatore di accessibilità che permetta a chi gli sta dinanzi di estendere le libertà personali e comunitarie, le opportunità in chiave sociale e il grado di conoscenza nel sapere e nel sapersi nel mondo.

5. LA SIMMETRIA ASIMMETRICA

Si è detto che l'educazione è centrata sulla relazione educativa. In chiave pedagogica questo costrutto si è sviluppato nel tempo e rappresenta solo l'ultimo stadio di un processo che ha visto inizialmente una centralità della funzione docente (magistrocentrismo) e successivamente il focus spostato verso il discente (puerocentrismo), ma quest'ultimo letto in chiave individuale. Solo negli ultimi anni si pone attenzione non tanto ai soggetti (docente-studente), quanto alla relazione tra loro (Iori 2000: 109). Per comprendere meglio ciò che intendiamo per relazione ricorriamo alla definizione in ambito matematico, secondo cui «dati due insiemi A e B diciamo che esiste una relazione R fra A e B se esiste una proprietà che associ a qualche elemento di A un elemento di B, cioè se $a \in A$ e $b \in B$ allora per ogni a e per ogni b dobbiamo poter dire se è valida o meno la proprietà aRb sulla coppia (a,b). La relazione sarà l'insieme di tutte le coppie (a,b) per cui R è valida». Entrare nella relazione significa indagare tutti gli elementi che la costituiscono con il superamento dello *status* di appartenenza, perché altrimenti si corre il rischio di far coincidere il concetto di asimmetria di contenuto con quello di asimmetria di relazione e di credere che «non vi è educazione senza asimmetria (elemento insopprimibile della realtà educativa)» (Caroni, Iori 1989: 14). Il *mainstream* richiede di fondare relazioni educative su piani asimmetrici indicando un educatore ed educando, ma se le parole costruiscono significati allora dovremmo pensare che l'educatore non sia in relazione con l'educando in quanto quest'ultimo non ha nulla da comunicare al primo, perché vi è unidirezionalità e viene meno la predisposizione dell'educatore ad educarsi educando. All'interno di una relazione educativa avremo due educanti inseriti a loro volta all'interno di una «comunità educante, assunta come ideale regolativo [...] che educa i propri cittadini, ma che si fa anche educare, cambiare dai propri cittadini» (Del Gottardo 2017: 10) dove si ha la piena realizzazione del *lifedeep learning*, quella forma di apprendimento profondo in grado di essere trasformativo e di radicarsi all'interno dell'esistenza

umana per trascendere da essa.

Questa ricerca di simmetria asimmetrica ci appare più chiara se prendiamo l'esperienza vissuta di un genio del cuore, così definito da San Giovanni Paolo II nel centenario della sua morte, San Giovanni Bosco, il quale pone tre parole a fondamento del Sistema Preventivo: ragione, religione e amorevolezza. Quest'ultimo tratto distintivo del *modus educandi* salesiano dimostra come l'educazione da lui intesa è «un rapporto segnato dall'amicizia, che cresce fino alla paternità. L'amicizia va aumentando con i gesti di familiarità e di essi si nutre. A sua volta fa nascere la confidenza» (Chavez 2007). La simmetria asimmetrica è centrata nell'intenzionalità degli educanti, dove il desiderio di crescere insieme e di accompagnarsi nel percorso di vita non fa perdere di vista la consapevolezza intenzionale del *da mihi animas* e, «a seconda dei diversi bisogni e situazioni l'amorevolezza è paterna, materna, fraterna o amicale e ha per effetto l'autenticità del rapporto educativo» (Expósito 2015: 85).

6. CO-RESPONSABILITÀ EDUCANTI

La presenza nella simmetria asimmetrica della relazione educativa richiede educanti intenzionali che desiderino costruire rapporti profondi e autentici secondo il principio dell'educabilità centrati sul processo di coscientizzazione di matrice freiriana nella quale «non esistono distanze tra affettivo e cognitivo, sociale e politico [...] e dove l'azione educativa nella e con la comunità, assume le caratteristiche di essere situata, dialogica, riflessiva ed esperienziale» (Del Gottardo 2016: 18-19). L'insieme di queste dimensioni e la rilevanza della dottrina dei sensi spirituali chiede al docente di essere promotore di opportunità di bellezza, per poter essere come gli artisti, definiti da Papa Benedetto XVI nel Discorso agli Artisti del 2009, «custodi della bellezza, [...] consapevoli della grande responsabilità di comunicare la bellezza, di far comunicare nella bellezza e attraverso la bellezza». Il parallelismo tra il binomio docente-artista si realizza attraverso la didattica-forma artistica, nel richiamo etimologico dove *διδάσκω* è insegnare: quell'arte capace di parlare ai cuori e alle menti attraverso le discipline insegnate. Comunicare bellezza si traduce con fare esperienza della stessa. Con l'insegnamento delle nostre discipline la preminenza non dev'essere legata alla trasmissione dei saperi e al travasamento di informazioni che diventa mero nozionismo, bensì ci è chiesto di utilizzare le discipline come *medium* di comunicazione. Ci sono degli elementi che accomunano le discipline tanto da poter sostenere che «l'attività matematica e quella artistica siano in qualche misura molto simili, paragonabili. La creatività sarebbe il fattore che unisce Matematica e Arte, Arte e Scienza più in generale» (Emmer 1991: 27). Elemento fondamentale di un docente per poter essere *medium* per gli studenti è quello della creatività, la capacità di saper re-inventare ogni giorno la vita allo scopo di infondere meraviglia, di creare la precondizione della conoscenza attraverso la possibilità di suscitare stu-

pore. La bellezza più che oggetto di studio diviene una delle possibili chiavi di lettura della vita che permette agli educanti che entrano in relazione di arricchirsi della profondità l'uno dell'altro. Lasciarsi sconvolgere dalla conoscenza rivelata e svelata è l'atteggiamento su cui fondare il desiderio di ricerca, termine che spesso affianca parole quali felicità e bellezza.

7. IL DOCENTE FACILITATORE DI BELLEZZA

La didattica non può rimanere impassibile davanti ai cambiamenti e alle scoperte della scienza. La parola docente come participio presente del latino *doceo* tradotto in faccio sapere o insegno, si utilizza come professione e nasce come figura nel Basso Medioevo dove lo troviamo depositario del sapere, l'unico in grado per competenza e conoscenza di poter dire qualcosa sui diversi oggetti di studio, ma con l'avvento della società industriale il docente si ritrova spogliato dell'*auctoritas*, in quanto non rappresenta più l'unico soggetto detentore della cultura. Lo smarrimento professionale sommato alla perdita di valore sociale riconosciuto ci porta alla contemporaneità. L'insegnante deve ritrovarsi e riposizionarsi all'interno della dimensione educativa che è chiamato ad abitare dove la centralità non risiede nella trasmissione del sapere, ma nella sua capacità di discernere «di volta in volta, in rapporto alle differenti situazioni e alle differenti istanze educative, la forma pedagogicamente più adeguata del rapporto tra comunità educativa in generale [...] e comunità ambientale» (Bertin 1971: 286-287), oggi diremmo che rappresenta il facilitatore della comunità educante in grado di significare e ri-significare la bellezza nelle relazioni vissute.

Essere supportati da un docente o facilitatore che con equilibrio incoraggia e crea ottime condizioni ambientali, consente a coloro che apprendono di essere supportati nel loro viaggio neuronale volto alla riorganizzazione del pensiero, perché il *brain-friendly learning* [come processo sociale che si realizza attraverso l'attribuzione di significato all'esperienza] include connessioni *mind-to-mind* e *heart-to-heart* (Tino et al. 2019: 36).

La sfida che attende il docente è quella di trasformare trasformandosi, continuando a vivere nella dimensione equilibrio-disequilibrio tipica dei funamboli, artisti circensi, per poter trasformare questa metafora nella ricerca di creare opportunità per poter co-realizzare con gli studenti il loro progetto di vita, consapevole che in quella realizzazione c'è già la costruzione dell'orientamento e del significato che egli stesso dà alla sua vita. Tutta la progettazione del docente è attraversata e animata dal desiderio di poter accompagnare nel tempo lo studente e lasciare il segno (in-segnare) nel tempo che diviene la forma plastica di una scuola non solo relegata ad uno spazio, ma ad un tempo: ritornando alla sua natura iniziale, la *scholè* come tempo dedicato alle occupazioni piacevoli e all'*otium*. Spetta al docente non ridurre la scuola ad un *kro-*

nos nella concezione temporale del passato-presente-futuro, bensì renderlo *kairos*, quindi tempo opportuno, la buona occasione per poter offrire contesti apprendenti e opportunità fiorenti per la realizzazione del progetto di vita che è rivolto al futuro in quanto *pro-jèctus* (azione di gettare in avanti), ma che si costruisce con le scelte e nel discernimento dell'oggi con la rilettura delle esperienze di vita vissuta di ieri. La didattica e l'intenzionalità degli educanti superano la dimensione temporale rendendo plastica la visione della relazione educativa come *aion* riferita al tempo eterno che fa nascere il desiderio di pronunciare le parole: «Voglio vedervi felici nel tempo e nell'eternità» (Bosco 1884).

Questo rappresenta il tratto generativo della relazione educativa che sa andare oltre il tempo della relazione stessa o, meglio, rende eterno, per sempre, l'incontro tra i due educanti. Il dispiegarsi della prassi educativa dimostra come esista un filo rosso che tiene insieme il tempo dato dall'opportunità di promuovere relazioni (educative) capacitanti dove ognuno, reciprocamente, può essere per l'altro elemento di fioritura. Nella formazione dei docenti vanno promosse le dimensioni proposte da Pestalozzi cuore-mente-mano che dovrebbero diventare desiderabili per tutti coloro che intendono intraprendere il sentiero dell'educazione, per poter coltivare alcuni tratti che hanno caratterizzato la vita di don Bosco dove «genialità e passione interiore si condensano nella carità pastorale (cuore) che stimola l'intelligenza pedagogica (testa) a tradursi in gesti educativi concreti (mani)» (Viganò 1991: 28).

CONCLUSIONI

Volendo sintetizzare i punti fondamentali della riflessione fin qui svolta, concentriamo ora l'attenzione su tre elementi che ci sembrano particolarmente promettenti per una proposta cristiana nella scuola.

In primo luogo notiamo che nella didattica si incontrano molte occasioni di bellezza: bella è una poesia di un autore lontano, la tela di un pittore famoso o anche poco conosciuto, l'ape che la maestra fa osservare appoggiata ad un fiore nel parco, la risposta del compagno di classe che condivide un'intuizione. E la bellezza tocca la sensibilità. L'abilità di un docente è quella di far muovere l'intelligenza degli studenti toccando anche i loro sentimenti perché, come oggi ci insegnano le neuroscienze, le emozioni facilitano l'apprendimento. I giovani che incontriamo sui banchi di scuola, tuttavia, si trovano spesso confusi da una quantità eccessiva di sollecitazioni emotive, che non sono in grado di decodificare. Mancano loro strumenti di orientamento e mappe di consapevolezza, per decifrare ciò che accade nel loro intimo. Attraverso le sue discipline, la scuola può essere il luogo in cui imparare a dare nome ai sentimenti. La pedagogia dei sensi spirituali invita a progettare e realizzare brevi spazi di silenzio, in cui riconoscere la gioia, la paura, lo stupore; in cui porre domande alla realtà e lasciarle lo spazio di emergere per ciò che è. Dare strumenti

per diventare consapevoli di ciò che si muove interiormente, è educare la responsabilità personale e favorire la libertà piena di ciascuno. Dal punto di vista didattico si tratta di rileggere l'approccio per competenze nella chiave delle capacitazioni (Tiozzo Brasiola 2022). M. Nussbaum (Alessandrini 2014) promuove quest'ultima intuizione pedagogica e alla sua luce prova a riscrivere una Carta dei diritti fondamentali, tra i quali inserisce anche il diritto ad essere aiutati a coltivare legami e a formare in sé stessi una concezione del bene. Questa è la meta alta del processo educativo, quando lo si voglia intendere in ottica integrale. Un'educazione capacitante intende creare percorsi in cui gli studenti siano protagonisti grazie ad insegnanti registi e facilitatori di occasioni di ascolto della bellezza, cosicché i giovani siano aiutati a fiorire in scelte responsabili.

Un secondo aspetto ci porta a riflettere sulle implicazioni legate al progetto di vita. La scuola ha il grande compito di aiutare nell'orientamento e, in diversi momenti del percorso, i docenti sono invitati a dare dei veri e propri "consigli orientativi". La vera sfida resta sempre quella di rendere gli studenti consapevoli dei propri talenti, capaci di scelte inserite in un progetto di vita, possibilmente armonizzate in una visione etica non individualista. In termini cristiani è il grande tema della vocazione. La scuola, quindi, ha un grande compito di accompagnamento vocazionale. La vocazione è da intendersi al di fuori di determinismi (tutto è già scritto) o estrinsecismi (non c'è nessun invito o risposta che viene chiesta dalla realtà e da Dio) ma da comprendere in una relazione: «Dio ci chiama a essere amici e non servi (cfr. *Gv* 15,13), le nostre scelte concorrono in modo reale al dispiegamento storico del suo progetto d'amore. L'economia della salvezza, d'altra parte, è un Mistero che ci supera infinitamente; per questo solo l'ascolto del Signore può svelarci quale parte siamo chiamati ad avere in essa» (Sinodo dei Vescovi, 2018: n. 78). La sfida rimane quella di offrire agli studenti strumenti e capacità per imparare ad ascoltare ed interpretare una Voce che parla interiormente attraverso i sentimenti, per lasciarsi colpire dalla realtà, riflettere sull'esperienza, cogliere e gustare dove abita il bene. Esercitare i sensi spirituali va nella linea di favorire questo ascolto e questa apertura. Questa forma radicale di attenzione non ha nulla a che fare con l'indottrinamento confessionale, è invece riconoscimento della struttura dell'essere umano che si manifesta proprio così: l'essere umano cerca la verità e questa gli parla nell'intimo. Aiutare ed insegnare ad ascoltare, permette a ciascuno di ricercare più facilmente il proprio posto nel mondo e di crescere in libertà e consapevolezza. Poi ciascuno compirà le proprie scelte. È un po' come donare ai giovani un "amplificatore".

La fenomenologia filosofica ci dà un ulteriore spunto di interesse. Proprio questa prospettiva ha studiato in modo particolare l'«empatia»: quell'atto che permette di rendersi conto che un altro è soggetto di esperienza, di sentimenti ed emozioni, di scelte e di sapere, proprio come sé stessi (Boella, 2005). L'empatia è quella facoltà che permette di porsi in ascolto dei sentimenti dell'altro, di percepire, ad esempio, che una lacrima rivela uno stato di tristezza e che non è primariamente un versamento fisiologico di acqua dall'occhio della persona che ho di fronte. Un docente non

può prescindere da essa per il duplice motivo che gli permette di essere apripista senza smettere di stare a fianco di coloro che gli sono affidati, e perché questo gli permette di imparare egli stesso dai suoi studenti lungo tutto il percorso della sua vita. La posta in gioco non è di poco conto: solo un insegnante capace di empatia può aiutare altri ad esercitarla e ad allargare il proprio campo di esperienza ponendosi in ascolto dell'esperienza degli altri. L'empatia è una grande opportunità di crescere in umanità. Una relazione empatica non viola l'interiorità dell'altro, che è sempre preziosa e irriducibilmente personale, ma permette di avvicinarsi, di farsi compagni di viaggio e appunto facilitatori di una ricerca della verità e di senso in quel percorso così accidentato e talvolta ricco di curve, che costituisce il vivere e lo scegliere nella cultura contemporanea.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2014). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum*. FrancoAngeli.
- Arabia, P. (2017). *Il cristiano come memoria e speranza. Lo statuto storico dell'esperienza cristiana nella «meditazione teologica» di Giovanni Moiola*. Il pozzo di Giacobbe.
- Balthasar, H.U. von (1971). *Gloria. Una estetica teologica, I, La percezione della forma*. Jaca Book.
- Balthasar, H.U. von (1997). *Nella preghiera di Dio*. Jaca Book.
- Bertin, G.M. (1971). *Crisi educativa e coscienza pedagogica*. Armando.
- Boella, L. (2005). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Cortina.
- Bosco, G. (1884). *Lettera da Roma*. In Braido, P. (Ed.). (1992) *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze* (pp. 344-390). LAS.
- Caroni, V., Iori, V. (1989). *Asimmetria nel rapporto educativo*. Armando.
- De Monticelli, R. (2008). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Garzanti.
- Emmer, M. (1991). *La perfezione visibile. Matematica e Arte*. Theoria.
- Expósito, A. (2015). *Don Bosco oggi. Intervista a don Ángel Fernández Artime decimo successore di don Bosco*. Libreria Editrice Vaticana.
- Fabris, R. (2014). *Corpo, anima e spirito nella Bibbia. Dalla creazione alla risurrezione*. Cittadella.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica, I*. Einaudi.
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Guerini.
- Lévinas, E. (2000). *Difficile libertà*. La Scuola.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Einaudi.
- Moioli, G. (2014). *La teologia spirituale*. Glossa.
- Montanari, A. (Ed.). (2012). *I sensi spirituali. Tra corpo e spirito*. Glossa.
- Pace, E. (2019). Tra crisi e indifferenza. Un nuovo paradigma del sacro? In Epis, M. (Ed.). *Il senso di Dio. Scenari contemporanei e sfide per la fede* (pp. 3-16). Glossa.
- Sinodo dei Vescovi (2018). *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento finale*.
- Steeves, N. (2018). *Grazie all'immaginazione. Integrare l'immaginazione in teologia fondamentale*. Queriniana.
- Tino, C., et al. (2019). Neurodidattica: uno spazio dialogico tra saperi per innovare i processi di insegnamento e apprendimento. *Research Trends in Humanities. Education & Philosophy. Neuroscienze Educative, Teatro-Reading e University Immersive*, 6, 34-43. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/6013>
- Tiozzo Brasiola, O. (2022). L'insegnante capacitante. In CIOFS Scuola FMA. *In ascolto della bellezza* (pp. 211-221). FrancoAngeli.
- Viganò, E. (1991). La nuova educazione. In *Atti del Consiglio Generale*, 72, 337, 3-43.