

Religione e Scuola



Maggio 2024 n.1



STUDI
FOCUS IRC
BIBLIO-INFORMA



FACOLTÀ
TEOLOGICA
DELL'EMILIA-ROMAGNA



Studi

1 PAROLE DI ANTICHI SAGGI PER LA FORMAZIONE DEI GIOVANI

Osservazioni su Proverbi 22,17–23,11

di Marco Settembrini

2 AMORE ED EDUCAZIONE AFFETTIVA NEL PENSIERO DI KAROL WOJTYŁA

di Giorgia Pinelli

3 L'UTOPIA E LA REALTÀ

Alcune riflessioni sulla formazione della persona in una prospettiva antropologica integrata

di Nicole Lolli e Luca Sebastiano Maugeri

4 INSEGNARE CON “IL CUORE SUL VOLTO”

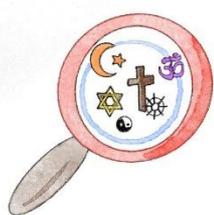
Elementi della Teoria Polivagale, di Mindfulness e di Neuroscienze a supporto dell'insegnamento della Psicologia

di Laura Ricci

5 FARE TEOLOGIA CON LE SERIE TV

L'esempio di Lost

di Federico Solini



FOCUS IRC

6 APPRENDERE PER IMMAGINI

La costruzione figurativa del significato: un breve excursus storico critico fino ai giorni nostri attraverso i contributi di Gioacchino Da Fiore e Giambattista Vico.

di Maria Cecilia Lodini

7. PER ANULUM ET BACULUM

Il profilo giuridico dell'Insegnamento della Religione Cattolica

di Fabio Gambetti

8. IL PUNTO SULL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA A BOLOGNA

di Gian Mario Benassi

9. CANZONI IN CLASSE

di Lorenzo Galliani

10. IL METODO «VIA-VERITÀ-VITA» E L'IRC

di Stefano Golinelli

11. LA CONSOLAZIONE: IMPEGNO PER LA COMUNITÀ CRISTIANA

del Servizio diocesano Tutela Minori e Persone Vulnerabili



Biblio Inforna



12. ESERCIZI DI OSPITALITÀ

di Valentina Zacchia

13. LA RETE BEER: UNA RETE A SERVIZIO DEL SAPERE

di Sara Accorsi



Studi



PAROLE DI ANTICHI SAGGI PER LA FORMAZIONE DEI GIOVANI. Osservazioni su Proverbi 22,17–23,11

Marco Settembrini¹

Abstract

Il contributo illustra antiche lezioni impartite ai giovani dai saggi dell'antico Israele, tramandate all'interno di una delle sette raccolte di cui si compone il libro dei Proverbi. Con tono confidenziale, alternando argomentazioni a descrizioni, si intende avviare l'adolescente alla giustizia.

Per divenire saggio il giovane deve imparare a riconoscere i diritti del prossimo, persino del più povero, di cui i confini che ne delimitano il campo di proprietà sono il segno più eloquente. I confini che il ragazzo deve vedere nel mondo in cui si muove devono poi rimandarli a riconoscere i confini in cui egli deve crescere, confini interiori che lo trattengono dal prevaricare in gesti di collera (imparati da compagni esuberanti) e, viceversa, dal precipitarsi con sciocca generosità a sostegno di persone sconosciute. La sapienza si otterrà in un delicato equilibrio di attenzione al prossimo e di attenzione al proprio cuore, nella cura della giustizia e delle proprie passioni.

Parole chiave: Proverbi, sapienza, confini, limite

Introduzione

All'interno della Bibbia, i cui scritti sono concepiti per istruire, infondere speranza e consolare (Rm 15,4), il libro dei Proverbi [= Pr] raccoglie in modo speciale insegnamenti, parabole, enigmi e massime utili a giovani e anziani, perché chi è inesperto si faccia scaltro e chi è saggio accresca in sapienza (Pr 1,1-6).

La genesi di questo libro è verosimilmente legata al sistema educativo dell'antico Israele che, come nelle coeve società del Vicino Oriente, faceva ricorso a sillogi di matrice sapienziale per formare i ragazzi. In scuole domestiche, così come in ambienti legati al palazzo o al tempio, gli scribi impartiscono lezioni ai propri figli e ai loro compagni. Li avviano alla lettura chiedendo loro di copiare e memorizzare testi che hanno preso forma grazie alle tradizioni orali locali, spesso in un dialogo fecondo con le riflessioni delle culture straniere con cui si è venuti a contatto.²

Il libro dei Proverbi, tradizionalmente attribuito nel suo insieme al mitico re Salomone, offre al lettore sette collezioni, ciascuna delle quali si apre con un titolo: “proverbi di Salomone, figlio di Davide, re di Israele” (1,1), “proverbi di Salomone” (10,1), “parole dei saggi” (22,17), “anche questi sono detti dei saggi” (24,23), “proverbi di Salomone che hanno

¹ Direttore del Dipartimento di Storia della Teologia. Facoltà Teologica dell'Emilia Romagna.

² Z. SCHWÄB, *Proverbs: An Introduction and Study Guide*, T&T Clark, London – New York 2023, 6-18.

trascritto gli uomini di Ezechia, re di Giuda” (25,1), “parole di Agur, figlio di Iakè” (30,1), “parole di Lemuel, re di Massa” (31,1). Come si nota, sotto l’egida dell’illuminato figlio di Davide si rinvengono riflessioni di varia provenienza. Si menzionano infatti anonimi “saggi”, un certo “Agur” e “Lemuel”, sovrano di un popolo arabo.³

In quanto segue ci si sofferma sulla terza raccolta, contenuta in Pr 22,17-24,22. Probabilmente di epoca monarchica (ossia VIII-VII sec. a.C.)⁴ è di speciale interesse per i puntuali rimandi a un più antico componimento egiziano, per le speciali caratterizzazioni di matrice giudaica ma soprattutto per le acute osservazioni di carattere pedagogico che contiene. I ragazzi si nutrono delle parole che ascoltano e divengono ciò che “mangiano”, hanno bisogno di confini con cui cimentarsi, per quanto stimolati da sane ambizioni non devono assolutizzare il danaro.

1 “Ascolta le parole dei saggi” (Pr 22,17–24,22)

All’interno del libro questa sezione è facilmente individuabile grazie all’introduzione con cui si apre (22,17-21). Essa si distingue poi da quanto precede e da quanto segue per la struttura in strofe, anziché in distici, nonché per il tono confidenziale, argomentativo e descrittivo, anziché apodittico lapidario. Come all’inizio di Pr 1, anche qui i versetti di apertura delineano la finalità dello scritto, concepito a un tempo perché si rafforzi l’adesione al dio dei padri, Yhwh, e perché si acquisiscano qualità apprezzate in chi sarà chiamato a fungere da consigliere e da messaggero:

Porgi l’orecchio e ascolta le parole dei saggi,
poi applica il tuo cuore alla mia scienza.

¹⁸ Saranno invero deliziose quando le custodirai nel tuo ventre,
saranno presto pronte sulle tue labbra.

¹⁹ Perché stia in Yhwh la tua fiducia ti istruisco oggi, proprio te.

²⁰ Ecco, ho scritto per te più volte in materia di consigli e di scienza,

²¹ per farti conoscere con verità parole fidate

in modo da riportare parole fidate a quelli che ti inviano (Pr 22,17-21).

Con grande immediatezza il brano si rivolge all’allievo, facendo riferimento al suo orecchio, al cuore, al ventre, alle labbra. Questi deve usare intelligenza (l’orecchio) e discernimento (il cuore) poi scoprirà che quanto ascolta si deposita in lui come il cibo, perché gli insegnamenti saranno per lui un vero alimento. Il ventre, che in altri passi di Pr è descritto come un magazzino a più stanze (es. Pr 20, 27.30), fungerà quindi da deposito perché al momento opportuno i detti che ha inteso affiorino sulle sue labbra togliendolo d’impiccio. L’allievo è coinvolto nelle sue caratteristiche essenziali: deve mettere a frutto la propria curiosità e ascoltare, mettere in gioco ciò che gli sta in petto (il termine ebraico *lēb*, “cuore”, indica anzitutto ciò che costituisce il “centro”), fare attenzione alle emozioni di cui il ventre (*beṭen*) è la sede vitale (cfr. Sal 31,10; 44,26). A scuola sentirà questioni che lo riguardano.

Le parole indirizzate al ragazzo assomigliano a cioccolatini: “deliziose”. Sono per il suo stomaco ma sono pure da ruminare e trovarsi pronte sulle “labbra”. Concretamente il ragazzo dovrà esercitarsi a leggere a voce alta, ripetere delle frasi muovendo la bocca, scoprendo con soddisfazione come siano capaci di saziarlo e come lo irrobustiscano alla stregua di un cibo particolarmente nutriente. Le parole sagge sono in fondo simili al miele (Pr 16,24).

³ In merito alle ipotesi avanzate circa l’identità di Agur, si veda M. V. FOX, *Proverbs 10–31: A New Translation with Introduction and Commentary*, Yale University Press, New Haven 2009, 852. “Massa” è citata in Gen 25,14 e 1Cr 1,30.

⁴ Cfr. FOX, *Proverbs 10–31*, 499; SCHWÄB, *Proverbs*, 22.

Lo scriba che si rivolge allo studente si accinge a presentare “parole di saggi” e “la (propria) scienza” (v. 17).⁵ Ciò che gli offre sarà la sua sapienza, informata da detti che a sua volta ha ricevuto dai saggi (non è necessario scorgere due distinti repertori di insegnamento). Costoro, all’interno di questa sezione, si rivelano essere uomini persino di altre culture, come suggerisce l’uso di termini e stilemi stranieri, nella fattispecie aramaismi e egizianismi.⁶ Il v. 20 rimanda in particolare al componimento egiziano noto come *L’insegnamento di Amenemope*, in cui l’omonimo ufficiale del faraone distribuisce in *trenta* stanze i suoi appassionati moniti a vantaggio del più piccolo dei propri figli. A “trenta” questioni (*š^elōšīm*) faceva invero riferimento il testo ebraico prima che venisse corretto quando la citazione non fu più compresa.⁷

Tornato alla luce il poema egiziano citato,⁸ il richiamo alla sua prima e ultima strofa risulta evidente:

Porgi il tuo cuore e ascolta ciò che è detto,
poni il tuo cuore a intenderlo: è utile metterlo nel cuore,
ma guai a chi lo trascura.
Fa’ che riposi nello scrigno del tuo petto,
sicché faccia da soglia del tuo cuore,
e, quando ci sarà una bufera di parole,
faccia da ancora alla tua lingua.
Se passerai il tuo tempo con questo nel cuore,
lo troverai come una fortuna,
ritroverai le mie parole come un magazzino di vita
e sarà prospero il tuo corpo sulla terra (I strofa: 3,9–4,1).⁹

⁵ Il confronto con la traduzione greca suggerisce che il testo ebraico rechi traccia di una rielaborazione. Una versione più antica probabilmente leggeva: “Porgi l’orecchio e ascolta la/e mia/e parola/e (*dbry*), poi applica il tuo cuore alla mia scienza”. A margine sarebbe poi stato aggiunto “saggi”, a indicare l’inizio della sezione debitrice degli apporti dei saggi, e tale glossa sarebbe poi stata copiata dopo *dbry* in modo da ottenere il titolo per la raccolta di Pr 22,17–24,22: “le parole dei saggi”. In greco si registra una doppia lezione che verosimilmente preserva sia la lezione più antica sia quella più recente: “Porgi l’orecchio alle *parole dei sapienti* e ascolta *la mia parola*”. Cfr. R. J. CLIFFORD, *Proverbs* (OTL), Louisville 1999, 204.

⁶ Si veda ad es. al v. 21 il sostantivo *qōšēf*, “verità”, o l’uso di *beṭen*, “ventre”, conforme alla concezione egiziana dello stomaco come magazzino (es. *Insegnamento di Amenemope* 3,9–4,1). Cfr. Fox, *Proverbs* 10–31, 504–505; 708.

⁷ In Pr 22,20 si legge ora una correzione, per cui le consonanti presentano la parola *šilšôm* (lett. “tre giorni fa”) laddove le vocali indicano la forma *šālīšīm* (“cose selezionate”), sempre legata alla radice del numerale “tre” (*šlš*), mentre i Settanta, seguiti dalla Vulgata, comprendono “tre volte” (τρισσῶς, *tripliciter*). Il maestro che parla al v. 20 ha scritto insomma “trenta questioni” ma chi ne ha tramandato l’opera non riesce più a individuare i trenta passi a cui allude e pertanto corregge il suo manoscritto in maniera discreta. Nella traduzione qui proposta, con “più volte” si cerca di preservare il rimando al passato (*šilšôm*), e alla ripetizione (τρισσῶς), elementi distintivi della consegna di materie importanti (*šālīšīm*).

⁸ Scoperto verso la fine dell’Ottocento, fu pubblicato in traduzione inglese nel 1923. Il primo a osservare la dipendenza di Pr da quest’opera fu Adolf Erman nel 1924, poi negli anni Sessanta del secolo scorso si raggiunse un ampio consenso al riguardo, cf. J. A. EMERTON, «The Teaching of Amenemope and Proverbs XXII 17–XXIV 22: Further Reflections on a Long-Standing Problem», in *Vetus Testamentum* 51 (2001) 431–465; N. SHUPAK, «The Instruction of Amenemope and Proverbs 22:17–24:22 from the Perspective of Contemporary Research», in R. L. TROXEL – K. G. FRIEBEL – D. R. MAGARY (a cura di), *Seeking Out the Wisdom of the Ancients. Fs Michael V. Fox*, Penn State University Press, University Park 2005, 203–220. Risalente al XIII–XI sec. a.C., *L’insegnamento di Amenemope* fu recepito in Israele verosimilmente in epoca saita (VII–VI sec. a.C.), periodo al quale si datano numerose copie del componimento, ben diffuso negli ambienti scribali. Come suggerisce V. P. M. Laisney, fu presumibilmente dapprima rielaborato in una silloge ebraica per confluire quindi in Pr 22,17–23,11, poi in Pr 22,17–24,22 (*L’Enseignement d’Amenemope*, Pontifical Biblical Institute, Roma 2007, 246). Una sintetica presentazione del testo è offerta in W. T. WILSON, *Ancient Wisdom. An Introduction to Sayings Collections*, Eerdmans, Grand Rapids 2022, 47–54.

⁹ La traduzione è tratta da E. BRESCIANI (a cura di), *Letteratura e poesia dell’Antico Egitto*, Einaudi, Torino 2007, 579–596. L’opera si chiude poi con un’esortazione: “Osservati queste *trenta* stanze: esse svagano e istruiscono, esse sono alla testa di tutti i libri, esse fanno che l’ignorante conosca (...) Uno scriba esperto nel suo mestiere è trovato *degn*o di essere un uomo di corte” (XXX strofa: 27,7–10).

L'autore sacro trasmette i frutti della sapienza, raccolti ora dalle labbra dei propri maestri israeliti ora dai colleghi stranieri. Nella finzione letteraria, il medesimo Salomone d'altronde accolse a palazzo una delle figlie del faraone (1Re 7,8). Teologicamente si afferma che la sapienza è a disposizione dei discendenti di *Adamo* (prima che dei soli discendenti di Abramo) e che immancabilmente porta a Yhwh, come si insegna in Pr 8.

I riferimenti ad Amenemope proseguono in tutta la prima parte della sezione (ossia in Pr 22,17–23,11). Da quel rotolo si attinge il materiale ritenuto di maggior interesse, lo si integra con altre fonti per disporlo in punti strategici. Lo scriba comincia con l'inizio del rotolo in suo possesso, lo scorre fino alla fine, torna indietro, poi di nuovo avanti per cinque volte, sempre selezionando materiale di suo interesse e rimodellandolo in base ai propri obiettivi.¹⁰

Nel suo insieme la raccolta dei saggi (Pr 22,17-24,22) si suddivide in due parti, a loro volta articolate in due sequenze:

22,17–23,11 prima parte (ossia “la collezione di Amenemope”)

22,17-21 introduzione

22,22-28 sequenza I

22,29–23,11 sequenza II

23,12–24,22 seconda parte

23,12-25 sequenza I

23,26–24,22 sequenza II

Qui ci si sofferma sulla sola prima parte (Pr 22,17-23,11).

2 “Non spostare i confini”

Le due sequenze che compongono la “Collezione di Amenemope” chiudono con il monito a non spostare i confini (Pr 22,28; 23,10). A simile divieto si giunge passando per diverse esortazioni che si susseguono commentandosi reciprocamente, articolando un percorso in cui il giovane è invitato a una vita giusta, prudente. Deve essere consapevole dell'energia contenuta nelle passioni e bilanciare l'attenzione al prossimo e al proprio cuore.

Nella prima sequenza (Pr 22,22-28) così si legge:

²² Non depredate il povero: egli è povero
Non schiacciare il misero alla porta della città:

²³ il Signore difenderà la loro causa
e priverà¹¹ della vita coloro che li hanno privati (dei diritti).

²⁴ Non ti associare a uno posseduto dall'ira
e non andare con l'uomo iracundo,

²⁵ per non apprendere i suoi sentieri,
perché ti infileresti in una trappola per la tua vita.

²⁶ Non essere di quelli che stringono la mano,
tra quelli che garantiscono i debiti:

²⁷ se poi non avrai da pagare,
perché si deve sfilare il letto di sotto a te?

²⁸ Non spostare il confine antico,
che hanno fatto i tuoi padri.

Nella prima strofa si esige anzitutto di curare la giustizia, guardandosi dal ledere la dignità dei miseri. Alla porta della città, dove si riuniscono gli anziani per giudicare le

¹⁰ Si veda M.V. FOX, «From Amenemope to Proverbs. Editorial Art in Proverbs 22,17–23,11», ZAW 126 (2014) 76-91, in part. 79.

¹¹ Il senso preciso del verbo ebraico *qāba'* è oggetto di discussione, cfr. FOX, *Proverbs 10–31*, 714.

vertenze, si deve ricordare che – misteriosamente – i poveri hanno al loro fianco come avvocato il Signore stesso. Questi, nel caso siano privati dei loro diritti, intenterà una causa che porterà gli empi a essere privati della loro stessa vita.

Le preoccupazioni del saggio ricalcano di fatto gli interventi del profeta Isaia, che rimprovera e minaccia chi abusa del proprio potere:

Quale diritto avete di schiacciare il mio popolo,
di pestare la faccia ai miseri? (Is 3,15a)
Guai a coloro che decretano provvedimenti iniqui
e si impegnano a comporre sentenze gravose,
per negare la giustizia ai poveri
e per depredate del diritto i miseri del mio popolo,
per fare delle vedove la loro preda
e per defraudare gli orfani (Is 10,1-2).

Pure nelle Istruzioni di Amenemope Dio stesso interverrà a riparare all'ingiustizia perpetrata:

Guardati da derubare il povero e da far violenza al debole [...].
O Luna, metti sotto accusa il suo crimine! (II strofa: 4,4.19)

Evocata l'ira di Dio, ovvero lo zelo con cui si presta aiuto al misero, si considera l'ira degli uomini. Pr 22,24 volge infatti l'attenzione al "collerico" (alla lettera, "il signore dell'ira"), da non frequentare, come si sa anche in Egitto, specie se potente:

Non associarti all'uomo focoso,
non farti vicino a lui per parlare.
Preserva la tua lingua dal rispondere al tuo superiore,
e guardati dall'oltraggiarlo.
Fa' che non scagli la sua parola contro di te
per prenderti al laccio,
e non dar briglia sciolta alla tua risposta (IX strofa: 11,13-18).

Per lo scriba israelita accompagnarsi a chi è facile all'impetuosità significa infilarsi in una trappola mortale. Bisogna pertanto stare attenti sia ai deboli (rispettandone la dignità) sia a chi è fin troppo energico, perché in entrambi i casi si rischia la vita.

In ciò che segue (Pr 22,26-27), la trappola appena menzionata richiama l'insidia per eccellenza, ovvero la garanzia per i debiti altrui. Con cattivi raccolti e amministrazioni insensate, non di rado accadeva di trovarsi pressati a concedere garanzie a vantaggio di vicini, compagni e parenti, che potevano finire per trascinare altri in rovina. Le raccomandazioni al riguardo sono numerose:

Chi garantisce per un estraneo si troverà male,
mentre chi odia strette di mano vive tranquillo (Pr 11,15).
È privo di senno l'uomo che dà la sua mano,
colui che si fa garante per il suo prossimo (Pr 17,18).

In Pr 11,15, con un'efficace allitterazione, si suggerisce che "dare garanzie" ('*ārab*) non porta affatto a farsi amici (*rā 'ā hit.*) bensì a "farsi del male" (*rā 'a'*): *ra' yarō^a kī 'ārab zār.* Come più avanti si ricalza, chi dà la mano per assicurare copertura perde il cuore, ossia il senno (Pr 17,18), e si merita di perdere pure il vestito (20,16). Una simile raccomandazione si ritrova già nei proverbi sumerici di Shuruppak, mitico re antediluviano che dice al figlio:

Non fare da garante, la persona avrà altrimenti una presa su di te (l. 19).¹²

Dopo tali ammonimenti si ribadisce quindi: “Non spostare il *confine antico*” (Pr 22,28). L’ingiunzione vale tanto in ottemperanza alle tradizionali norme di giustizia, da intendere alla lettera, quanto in senso metaforico. Dal momento che alle origini del mondo l’Altissimo stabilì i confini delle nazioni e, all’interno di Israele, il possesso di ogni famiglia è stato tratto a sorte da Giosuè (Dt 32,8; Gs 7,14), nessuno (neppure il re) può permettersi di espropriare il vicino. Paradigmaticamente nella narrazione di 1-2 Re la confisca illecita della vigna di Nabot costa al sovrano di Samaria la perdita di settanta figli (1Re 21; 2Re 9-10). Secondo il libro dei Proverbi Yhwh demolisce il palazzo del ricco ma consolida i confini della vedova (Pr 15,25). Mosè prescrive:

Non sposterai i confini del tuo vicino, posti dai tuoi antenati, nell’eredità che ti sarà toccata nella terra che il Signore, tuo Dio, ti dà in possesso (Dt 19,14).

Con maggiori argomentazioni Amenemope raccomanda:

Non rimuovere la pietra di confine sui limiti dei campi,
non disturbare la posizione della corda (per misurare).
Non adirarti per un cubito di terra,
non buttar giù i confini della vedova:
è un solco d’arato che ha diminuito il tempo di vita;
colui che ha truffato sui campi, anche se tramerà con falsi giuramenti,
sarà imprigionato dalla potenza della Luna (Amenemope, VI strofa: 7,12–8,15).¹³

Per divenire saggio il giovane deve pertanto imparare a essere giusto, cominciando a riconoscere i diritti del prossimo, persino del più povero, di cui i confini che ne delimitano il campo di proprietà sono il segno più eloquente. I confini che l’adolescente si abitua a riconoscere nel mondo in cui si muove possono poi addestrarlo a riconoscere i limiti entro cui esprimersi, margini interiori che lo trattengono dal prevaricare con i gesti di collera di compagni esuberanti e, viceversa, dal precipitarsi con sciocca generosità a sostegno di persone sconosciute. La sapienza si otterrà in un delicato equilibrio di attenzione al prossimo e attenzione al proprio cuore, nella cura della giustizia e delle proprie passioni.

3 “Non affannarti per arricchire”

La seconda sequenza della “collezione di Amenemope” torna alla raccomandazione del rispetto dei confini (Pr 23,10) dopo avere perlustrato il rischio dell’ambizione. Si legge:

²⁹ Hai visto un uomo sollecito nel lavoro?

Egli starà al servizio del re
non al servizio di gente oscura!

¹ Quando siedi a mangiare con uno che ha autorità,
bada bene a quanto hai davanti;

² mettiti un coltello alla gola,

¹² La collezione sumerica in questione, di carattere sapienziale, risale a metà del III millennio a.C. Ricopiata e tradotta in accadico per secoli, è attestata anche in Siria-Palestina, dove a Ugarit se n’è rinvenuta una copia. Nella finzione dell’opera Shuruppak si rivolge al figlio Ziusudra (l’eroe del diluvio universale nella tradizione sumerica). Cfr. R. J. CLIFFORD, *Proverbs*, Westminster John Knox, Louisville 1999, 10.

¹³ Il testo continua: “Guardati da chi fa questo sulla terra: è un oppressore del debole, un nemico che distrugge il tuo corpo, e gli porta via la vita col suo occhio. La sua casa è il nemico della città, i suoi granai saranno distrutti, le sue cose saranno portate via di mano ai suoi figli, la sua proprietà sarà data a un altro. Guardati da calpestare i confini dei campi, che un terrore non ti porti via. Si fa contento dio con la potenza della Luna, quando determina i confini dei campi. Se vuoi che sia prospero il tuo corpo, stai attento al Signore Universale [Ra]”.

se hai molto appetito.

³ Non bramare le sue ghiottonerie,
perché sono un cibo fallace.

⁴ Non affannarti per arricchire,
desisti dalla tua intelligenza.

⁵ Volerà il tuo occhio su ciò che non c'è più,
poiché si fa ali come di aquila e vola in cielo?

⁶ Non mangiare il pane dell'avaro
e non bramare le sue ghiottonerie,
⁷ perché, come uno che calcola in sé stesso,
ti dirà: "Mangia e bevi",
ma il suo cuore non è con te.

⁸ Vomiterai il boccone che hai mangiato
e rovinerai le tue parole gentili.

⁹ Non parlare agli orecchi di uno stolto,
perché egli disprezzerà le tue sagge parole.

¹⁰ Non spostare il confine antico,
e non entrare nel campo degli orfani,

¹¹ perché chi li riscatta è forte
e difenderà la loro causa con te (Pr 22,29–23,11).

Gli insegnamenti prendono le mosse dall'apprezzamento per lo scriba di vaglia, destinato a incarichi prestigiosi.¹⁴ Il maestro stimola l'ambizione dell'allievo ma subito lo mette in guardia: trattare coi potenti è complicato perché sono volubili, hanno tratti insidiosi. Quelli non sono necessariamente intelligenti, laddove il giovane si lascia facilmente allettare dal cibo e, peggio ancora, dalla brama di denaro.

I detti si agganciano gli uni gli altri scivolando con naturalezza da un tema all'altro. L'uomo capace sa stare di fronte al re (Pr 22,29) mentre l'adolescente per il momento deve saper contenersi davanti a un piatto gustoso (23,1). Ciò che gli sta innanzi è infatti una pietanza ma, soprattutto, un potente ("quanto hai davanti", si riferisce provocatoriamente sia alla pietanza sia all'ospite). Gli si dice quindi ironicamente di mettersi alla gola il coltello (da non usare pertanto per tagliare la carne!) e di badare a non mangiare troppo perché quanto più accetta dall'ospite tanto più resterà a lui debitore.¹⁵

Il cibo offertogli è "menzognero" perché accompagna parole menzognere e in fondo, stranamente, non sazia, tradendo le attese del ragazzo. I pasti si devono invero consumare nell'amicizia, nella fiducia reciproca, nella concordia. A tavola si rinsaldano legami autentici, mentre qui la dissimmetria tra i commensali è sospetta. Con le parole di un altro proverbio si direbbe: "Meglio un piatto di verdura con l'amore di un bue all'ingrasso con l'odio" (Pr 15,17).

L'ingordigia travalica poi la sala da pranzo, manifestandosi nella brama di denaro. Per questo si dice di non usare troppa scaltrezza: l'intelligenza porta guadagni ma occorre ricordare che la ricchezza può subire ammanchi improvvisi e dunque bisogna tenere a freno

¹⁴ Lo scriba *māhîr* ("rapido, sollecito") è impiegato a corte, come si vede in Esd 7,6 (a proposito dello stesso Esdra) e in Sal 45,2.

¹⁵ Nell'edizione greca Pr 23,2 è tradotto: "bada bene a ciò che ti è messo davanti; e stendi la mano sapendo che dovrai preparare cose simili". La differenza si motiva forse per la presenza nel testo ebraico di due termini *hapax legomena* sconosciuti (*šakkîn* e *lōʾa*, rispettivamente "coltello" e "gola").

l'intraprendenza. Aspirare a troppo denaro espone a facili delusioni: è come illudersi di afferrare un'aquila (Pr 23,5).

Sin dalla prima pagina del libro si è detto del resto che il guadagno cattura chi lo prende (Pr 1,19). Non si deve pensare insomma di fare carriera approfittando del favore dei grandi. Per quanto si sia tentati, in loro compagnia, di mangiare in abbondanza e di parlare disinvoltamente approfittando della familiarità che è concessa, occorre sorvegliare le proprie parole. A chi sta in alto preme più il proprio *status*: “come uno che calcola in sé stesso, ti dirà: ‘Mangia e bevi!’ ma il suo cuore non è con te” (23,7). La traduzione greca, probabilmente anche a causa della difficoltà di rendere talune espressioni, trasmette un ritratto del ricco a un tempo impietoso e più esplicitamente teologico:

Se poni il tuo occhio su di lui, sarà stimato nulla,
perché gli sono state preparate ali come di aquila,
e ritorna alla casa del suo Padrone (...),
al modo in cui uno ingoia un capello, così mangia e beve (Pr 23,5.7^{gr}).¹⁶

L'allievo è sollecitato piuttosto a considerare chi davvero è potente, ovvero Dio. Questi, come già sottolineato, non pensa a sé stesso e neppure ai carrieristi bensì a chi ha davvero bisogno (Pr 23,10-11). “Chi li riscatta è forte” (Pr 23,11): allorché il debole manca di qualcuno che si faccia carico del suo affrancamento, Dio subentra, al modo del *gō'ēl* previsto per il parente che, caduto in miseria, è stato costretto ad alienare la sua proprietà (Lv 25,25).

Come si vede, l'osservanza dei confini si radica in una concezione sociale e cosmica. I confini, solcando la terra del popolo, individuano spazi di vita, ultimamente protetti da Colui che alle origini ha posto un argine alle acque perché sulla terra asciutta comparisse la vita, per tutti. Nella rievocazione degli inizi si celebra infatti il momento in cui Dio dapprima fasciò il globo con le acque dell'oceano poi le fece recedere:

Tu hai coperto (la terra) dell'oceano come una veste;
al di sopra dei monti si ergevano le acque.
Al tuo rimprovero esse fuggirono,
al fragore del tuo tuono scapparono via.
Salirono sui monti, discesero nelle valli,
verso il luogo che avevi stabilito per loro;
hai posto un confine che passeranno,
non torneranno più a coprire la terra (Sal 104,6-9).

Così come le acque impetuose rispettano i limiti fissati, ogni abitante e popolo della terra può occupare gli spazi assegnati senza cancellare la presenza dei vicini perché permanga la molteplicità concepita alle origini. Così come il mondo assumendo dei contorni trova una fisionomia, l'uomo troverà sé stesso riconoscendo i limiti da non varcare.

Conclusione

Le istruzioni raccolte sono certamente elementari e nondimeno costituiscono un documento prezioso per la storia della pedagogia. Ogni cultura elabora i propri proverbi e li sedimenta osservazioni convalidate da secoli di esperienza, tradotte in brevi efficaci parole. In Pr 22,17-23,11 gli scribi dell'antico Israele divulgano aforismi attinti dalle autorevoli scuole egiziane, rifoggiati secondo la propria tradizione. Vi si sofferma sull'osservanza dei confini

¹⁶ Il verbo ebraico *šā'ar* (“calcolare”), *hapax* nel Testo Masoretico, è letto come il sostantivo *šē'ār* (“capello”). Il verbo “ingoiare” è poi inserito come esplicitazione e in conformità con la tecnica della doppia traduzione. La corrispondenza tra l'ebr. *šā'ar* (“travolgere”) e il gr. *katapō* (“inghiottire”) si ritrova anche in Sal 58[57],10.

per elaborare una propria concezione del rispetto della tradizione, dei diritti del prossimo per il riconoscimento della propria indole.

I testi commentati si prestano evidentemente a essere arricchiti da altre concezioni e riflessioni. Da un lato il reiterato appello al rispetto dei confini oggi risuona come un invito alla custodia dell'integrità di territori ora invasi e terreno di guerra (penso all'Ucraina). Dall'altro l'accento posto sulla moderazione può risultare di intralcio al progresso, che pone traguardi sempre più impegnativi sulla base dei miglioramenti nelle abilità e nelle tecnologie. Di certo, come si esplicita nella sezione di Proverbi appena esposta, le parole che ascoltiamo restano il cibo che quotidianamente assumiamo e che, presto o tardi, fornirà l'energia per le nostre azioni e ispirerà i nostri consigli.

AMORE ED EDUCAZIONE AFFETTIVA NEL PENSIERO DI KAROL WOJTYŁA

Giorgia Pinelli¹

Abstract

Il contributo intende analizzare da un punto di vista pedagogico la produzione filosofico-letteraria di Karol Wojtyła/Giovanni Paolo II, con particolare riferimento al tema dell'educazione all'amore. La riflessione wojtyłana, pur non nascendo in ambito prettamente pedagogico, muove tuttavia da un'intenzionalità dichiaratamente pedagogica e si innesta su un'esperienza educativa concreta. Ciò spiega i suoi molteplici aspetti di originalità, solo in parte esplorati. Tra i "sentieri interrotti", che nell'opera di Wojtyła meritano ancora di essere percorsi e segnati, spicca certamente un tentativo (filosofico e pedagogico assieme) di giungere ad una definizione di amore, sessualità, affettività in un paragone costante con l'esperienza, accanto ad una visione globale ed integrata della persona. Ne emergono "linee di senso" pedagogico, che nel nostro odierno orizzonte "liquido" possono costituire ragionevoli ipotesi di lavoro, in ordine all'educazione all'amore delle giovani generazioni.

Parole chiave: Wojtyła - amore - persona – integrazione.

Premessa

Quando si parla di educazione "affettiva" o "all'amore", il nome di Karol Wojtyła (1920-2005) è tendenzialmente associato alla sua riflessione di carattere etico o teologico-pastorale, che ha goduto di maggior diffusione in ambito ecclesiale. Mi riferisco in particolare al saggio *Amore e responsabilità* (1960) e al lungo ciclo di catechesi sull'amore umano proposto durante le "udienze del mercoledì" nei primi anni di pontificato, tra il 1979 e il 1984, poi pubblicato con il titolo di *Uomo e donna lo creò* (1985). Si tratta delle sue opere più note sul tema, benché appaiano oggi già in parte dimenticate o "neutralizzate" come trattazioni morali, "applicazioni di teologia cattolica" interessanti solo per chi di quella teologia condivide i presupposti, dunque inabilite a parlare all'uomo contemporaneo.

In realtà il *corpus* wojtyliano (rispetto al quale anche il magistero petrino di Giovanni Paolo II si pone in continuità²) presenta diversi "sentieri interrotti" non ancora sufficientemente esplorati nella loro potenzialità pedagogica. Perché questa esplorazione possa darsi, e coerentemente con la prospettiva e le intenzioni dichiarate a più riprese dallo stesso Wojtyła, è necessario avere coscienza del più ampio sfondo antropologico in cui anche la sua riflessione etico-teologica affonda le radici. Una comprensione puntuale dei suoi lavori più noti, ad esempio, non può esimersi da un confronto con il suo *opus magnum* filosofico, *Persona e atto* (1969), e con la "metafisica della persona" da lui inaugurata, illuminata anche dalla produzione poetica e drammaturgica da lui avviata fin dalla prima giovinezza.³

¹ Università di Bologna; ISSR "Vitale e Agricola".

² Documento questa affermazione, relativamente al tema del lavoro, in G. PINELLI, *Il lavoro come luogo di costruzione dell'identità personale: piste di riflessione pedagogica dalla "Laborem exercens" di Giovanni Paolo II*, in M. FABBRI, P. MALAVASI, A. ROSA, I. VANNINI (a cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Pensa Multimedia, Lecce 2023, 1260-1263.

³ In realtà nel tempo sono sorte sedi deputate all'approfondimento del pensiero di Wojtyła su affettività/amore, persona e famiglia, come il Pontificio Istituto "Giovanni Paolo II" per Studi su Matrimonio e Famiglia (istituito nel 1982 e sostituito nel 2019 dal Pontificio Istituto Teologico "Giovanni Paolo II" per le Scienze del Matrimonio e della Famiglia); tuttavia, l'impressione è che gli studi prodotti abbiano circolato – al limite, con risultati anche significativi – tra "addetti ai lavori" o in ambienti circoscritti (movimenti ecclesiali,

Poiché in questa sede non mi è possibile esaminare in modo esauriente i capisaldi dell'antropologia wojtyliana, rimando per questo a lavori precedenti⁴ limitandomi qui a valorizzarne gli originali impliciti pedagogici, nutriti da una concreta esperienza di pastore ed educatore. Tra i punti di interesse in tale direzione è notevole in primo luogo il tentativo di fondare la riflessione circa l'affettività e l'amore sulle strutture fondamentali dell'esperienza che, pur nell'infinità di differenze e sfumature, ogni uomo vive. Tali strutture possono infatti essere riconosciute da chiunque esamini spassionatamente se stesso e prescindono da qualunque orientamento religioso o filosofico/ideologico.⁵ In questa cornice si colloca l'enfasi attribuita all'*atto* come luogo di manifestazione e di conoscibilità della *persona*. Il punto di partenza non è quindi una definizione di "persona", da cui eventualmente ricavare norme di azione e prassi in ordine alla vita affettiva. Al contrario, si comincia sempre dall'esame dell'uomo in azione. Wojtyła dà voce a questo convincimento in diversi passi di *Persona e atto*, e in numerosi saggi correlati: «[*Persona e atto*] non sarà uno studio dell'atto che presuppone la persona [...]. Sarà invece *studio dell'atto che rivela la persona*; studio della persona attraverso l'atto. [...] L'atto costituisce il particolare momento in cui la persona si rivela. Esso ci permette nel modo più adeguato di analizzare l'essenza della persona e di comprenderla nel modo più compiuto».⁶ In realtà egli non accantona né rigetta un preciso sfondo metafisico-teologico, ma è come se lo sospendesse per riguadagnarne "dal basso", in un percorso nel quale virtualmente chiunque può accompagnarlo, senza pregiudiziali.

L'appello all'esperienza è per Wojtyła anche un modo concreto di operare, come attesta la scelta di sottoporre i manoscritti preliminari di *Amore e responsabilità* al confronto serrato con lo *Srodovisko*.⁷ Si tratta di un principio di metodo che non perde valore per chi voglia educare i giovani all'amore oggi: essere dove loro sono e partire da ciò che essi vivono, offrendo ipotesi di lavoro per coglierne il significato. Non si educa se non intervenendo sull'esperienza del soggetto, e sul modo in cui questi se la rappresenta e la comprende.

Un ulteriore e cruciale snodo è costituito dalla tematizzazione della *persona* come unità integrata di diverse componenti, reciprocamente ordinate da una finalità intrinseca che pervade tanto la prima quanto le seconde.

Tali premesse consentono a Wojtyła di guadagnare una definizione di "relazione", "amore", "sessualità", "affettività". La riflessione pedagogica conseguente (ma anche quella morale) non risulta perciò "calata dall'alto", ma scaturisce dall'*essenza*

associazioni...), senza penetrare capillarmente le prassi pastorali diffuse o la coscienza condivisa del popolo cristiano.

⁴ Cfr. G. PINELLI, "Nulla di più arduo che amarsi". *Eros, affetti, educazione al tempo dei social*, Marcianum, Venezia 2021, in particolare il cap. V; G. PINELLI, *Educazione sessuale/affettiva in un orizzonte "liquido". Una ricerca di "senso pedagogico" alla luce dell'antropologia di Karol Wojtyła*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIII, 7/2016, 20-29; G. PINELLI, *Fenomenologia dell'amore e pedagogia dell'affettività: la lezione di Amore e responsabilità di Karol Wojtyła*, «Nuova Secondaria Ricerca», 2/2017, 11-19.

⁵ "L'antropologia [secondo Wojtyła], nel suo punto di partenza, è epistemologicamente indipendente e metodologicamente autonoma rispetto a qualsiasi sistema filosofico definito. Sono le intuizioni ad assumere il ruolo dell'unico criterio esclusivamente affidabile della legittimazione del valore conoscitivo di un dato sistema filosofico, e non è mai vero il contrario. Ciò significa, anche, che sul piano dell'esperienza dell'uomo possono incontrarsi, in linea di principio, tutti gli uomini, indipendentemente dalle opinioni filosofiche e religiose professate": T. STYCZEN, *Comprendere l'uomo. La visione antropologica di Karol Wojtyła*, Lateran University Press, Roma 2005, 149-150.

⁶ K. WOJTYŁA, *Persona e atto*, (1969) traduzione (tr.) italiana (it.) Rusconi, Santarcangelo di Romagna 1999, 53 (corsivi in originale).

⁷ Lo *Srodovisko*, traducibile in italiano come "ambiente", era nato come gruppo di studenti universitari e di giovani coppie raccolti attorno a Wojtyła, allora cappellano a San Floriano in Cracovia.

dell'esperienza umana. Dal "che cos'è" dell'amore deriva il "come guardarlo", dalla comprensione della sua natura discende la sapienza educativa che lo riguarda. Wojtyła offre in questa luce "linee di senso" pedagogico, che nell'orizzonte "liquido" della nostra epoca possono ancora offrire ragionevoli ipotesi di lavoro in ordine all'educazione all'amore delle giovani generazioni.

1. L'amore come luogo di comprensione dell'uomo

Un primo elemento ha a che fare con la convinzione, profondamente radicata in Wojtyła, che l'amore costituisca una "struttura antropologica": che sia cioè componente essenziale del modo in cui ogni uomo è fatto, e perciò costituisca anche il criterio tramite il quale ciascuno può comprendere il senso profondo della propria esistenza, riconoscendovi un'indicazione circa la propria origine e il proprio destino. Convinzione, questa, espressa in termini poetici nel dramma *La bottega dell'orefice*: «La mia bilancia d'orefice ha questa particolarità, che non pesa il metallo in sé, ma tutto l'essere umano e il suo destino. L'amore non è un'avventura. Prende sapore da un uomo intero. Ha il suo peso specifico. È il peso di tutto il suo destino. Non può durare un solo momento. L'eternità dell'uomo passa attraverso l'amore».⁸ Convinzione ribadita poi dalla prima enciclica del pontificato: «L'uomo non può vivere senza amore. Egli rimane per se stesso un essere incomprensibile, la sua vita è priva di senso, se non gli viene rivelato l'amore, se non s'incontra con l'amore, se non lo sperimenta e non lo fa proprio, se non vi partecipa vivamente».⁹

Wojtyła è convinto che la persona umana sia pienamente se stessa solo quando dona se stessa: quando cioè risponde alla logica dell'amore, che costituisce il principio di spiegazione e il nucleo profondo (benché talvolta nascosto) del suo essere. Accanto alla motivazione teologica, approfondita nelle catechesi sull'amore umano (l'uomo è fatto a immagine e somiglianza di Dio e della reciproca, incessante donazione che costituisce la vita delle tre Persone della Trinità)¹⁰, ve n'è una antropologica. L'analisi dell'esperienza umana mostra che tra le caratteristiche costitutive della persona, che la rendono un *unicum* rispetto ad ogni altra realtà, rientrano il *possesso di sé* e il *dominio di sé*. La persona, inserita in un ordine al quale essa stessa appartiene, è però anche libera in virtù della ragione che le è donata, e della sua possibilità di rapporto con l'Assoluto¹¹. Questa sua essenza le conferisce la capacità/potenzialità di donare se stessa: potenzialità che si realizza appunto nell'attuare la donazione di sé¹².

Il nucleo antropologico forte di quest'affermazione, esposto in *Persona e atto* e nei saggi correlati, è costituito dalla categoria di *communio personarum*. L'amore, spiega Wojtyła, è nella sua verità sempre una forma di comunione: una dinamica per cui "l'io e il

⁸ WOJTYŁA, *La bottega dell'orefice*, (1960) tr. it. in ID., *Tutte le opere letterarie (751-871)*, Bompiani, Milano 2001, 825.

⁹ GIOVANNI PAOLO II, *Lettera enciclica Redemptor hominis*, (1979), in https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html, n. 10.

¹⁰ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Uomo e donna lo creò. Catechesi sull'amore umano*, Città Nuova-LEV, Roma 1985. Cfr. ID., *L'amore umano nel piano divino. La redenzione del corpo e la sacramentalità del matrimonio nelle catechesi del mercoledì (1979-1984)*, a cura di G. MARENGO, LEV, Roma 2009.

¹¹ Commentando la creazione dell'essere umano in *Genesi*, Wojtyła spiega che la solitudine originaria di Adamo davanti a Dio indica che l'uomo è "soggetto costituito come persona, costituito a misura di «partner dell'Assoluto» in quanto deve consapevolmente discernere e scegliere tra il bene e il male, tra la vita e la morte": GIOVANNI PAOLO II, *Uomo e donna lo creò*, cit. p. 48.

¹² Cfr. le Parti *Seconda* e *Quarta* di *Persona e atto*.

tu persistono nella reciproca affermazione del valore trascendente della persona (lo si può definire anche come la sua dignità) confermando questo con i propri atti”¹³. L’amore, cioè, non ha a che fare con la sola sfera dell’emotività, del sentimento o della passione, che pure vi sono coinvolti. Esso si sostanzia nella coscienza scelta/decisione (che non può prescindere dalla ragione e dalla volontà) con cui le persone coinvolte affermano reciprocamente, attraverso i propri atti, l’una il valore dell’altra: il valore sostanziale ed ontologico che l’altro “io” ha, in quanto è persona.

È in questo senso “tecnico” che Wojtyła parla dell’amore come dimensione eminentemente “personale”, non “individualistica”. *Personale*, ovvero attinente alla persona tutta intera, che per sua natura è totalità integrata di corporeità, psiche, spirito, ragione e volizione, sentimento e impulso; che è inserita in una realtà fatta di oggettività e di relazioni generative, che la costituiscono mentre ne limitano le indefinite potenzialità; che si scopre, entro questo ordine che le è dato (e in cui si trova consegnata a se stessa), capace anche di auto-dominio, auto-possesto, libertà; e che, per tutti questi motivi, non può essere mai guardata come mezzo in vista di scopi altri. È l’essenza della persona a definire la “regola” dell’amore, perché suggerisce l’unico modo adeguato di accostarla. Si tratta della “norma personalistica”, che Wojtyła ravvisa già in Kant:

«l’uomo [...] esiste come scopo in se stesso, e non solo come mezzo perché sia usato da questa o quella volontà; in tutte le sue azioni, dirette sia verso se stesso, sia verso altri esseri razionali, esso dev’essere sempre considerato, al tempo stesso, anche come un fine. [...] Gli enti la cui esistenza non deriva dalla nostra volontà, bensì dalla natura, quando siano in realtà prive di ragione, hanno unicamente un valore relativo, di mezzi, e si chiamano perciò “cose”. Per contro, gli esseri razionali sono chiamati “persone”, perché la loro natura li designa, già essa, come fini in sé, cioè come qualcosa che non può venire adoperato esclusivamente come mezzo: e, pertanto, tale natura pone un limite all’arbitrio (ed è oggetto di rispetto)».¹⁴

Wojtyła mostra la convergenza della pagina kantiana con il “comandamento dell’amore”, unica modalità appropriata di accostare la persona (propria e altrui) in quanto rispondente alla sua verità. La persona non può mai essere guardata come strumento di piacere né essere usata, poiché essa “è un bene al punto che solo l’amore può dettare l’atteggiamento adatto e interamente valido al suo riguardo”¹⁵.

2. Verità della persona e verità dell’amore come condizioni per un’educazione affettiva

Questa riflessione mostra l’inconsistenza di ogni riduzione sentimentale, emotiva, pulsionale: l’amore non è la capricciosa “freccia di Eros”, che si impone al soggetto giustificando a prescindere ogni successiva azione o esternazione. Esso non può fare a meno del rapporto con la verità sulla persona, che integra la corporeità, il sentimento, il desiderio, la volontà e la ragione, e che si gioca nella dialettica con il limite in cui ciascun essere umano è costituito.

Si potrà anche non concordare con Wojtyła, ma bisogna ammettere che la rappresentazione degli affetti come ambito ingovernabile, sottesa a larga parte dell’immaginario contemporaneo, impedisce nei fatti di pensarne l’educabilità. I continui (e tendenzialmente inefficaci) richiami intellettualistici al “rispetto dell’altro”, *leitmotiv* di

¹³ WOJTYŁA, *La persona: soggetto e comunità*, (1976), tr. it. in Id., *Perché l’uomo. Scritti inediti di antropologia e filosofia* (59-118), Leonardo, Milano 1995, 97.

¹⁴ I. KANT, *Fondazione della metafisica dei costumi* (1785), tr. it. Laterza, Roma-Bari 1998, 124

¹⁵ WOJTYŁA, *Amore e responsabilità. Morale sessuale e vita interpersonale*, (1960), tr. it. Marietti, Genova 1968, 29.

dibattiti mediatici e progetti di educazione affettiva nelle scuole, vanno di pari passo con la fatica a porre in questione il significato delle condotte, alla rinuncia ad interrogarsi sul bene e sul male, accontentandosi di fissare il consenso come criterio. Al fondo c'è un'immagine dell'amore come forza invincibile: di qui l'imbarazzo a coartare la spontaneità del sentimento. E mentre ci si illude di lasciar liberi i ragazzi, attrezzandoli al più con forme di prevenzione o istruzioni per l'uso, li si abbandona alla mera reattività.

Il pensiero di Wojtyła rivela allora la sua vocazione pedagogica ricollocando la dimensione amorosa ed affettiva all'interno della globalità della persona, identificando tale passaggio come *conditio sine qua non* di ogni possibile educazione affettiva. Educare l'affettività/l'amore non equivale ad arbitraria censura o a imposizione di tabù¹⁶. Si tratta piuttosto di leggere ogni particolare dentro l'insieme-persona, così da poter comprendere le multiformi componenti dell'esperienza d'amore alla luce del "tutto" in cui confluiscono e si integrano, per viverle nella loro verità.

Questa preoccupazione costituisce la chiave di lettura pedagogica del già citato *Amore e responsabilità*, in cui l'allora cardinal Wojtyła (impegnato in un'azione educativa e pastorale tra i giovani sotto il giogo del regime comunista) esamina le componenti coinvolte nell'esperienza dell'amore ricercandone il significato profondo. Egli riconosce così, in primo luogo, la presenza dell'impulso come fattore ineliminabile della vita umana e dell'esperienza dell'innamoramento; analogamente, ammette e valorizza la presenza del sentimento e delle emozioni. Tuttavia, richiama alla necessità di inverare queste dimensioni innalzandole al livello della persona, che è essere dotato di ragione, capace di libertà, e che non può esser ridotta ad una delle sue componenti isolatamente considerate (proprio come non può esserlo agli enti/cose che popolano il mondo). Accostarsi alla questione dell'amore assolutizzando gli stati pulsionali o quelli emotivo-sentimentali significa semplicemente ridurre la persona, ridurre se stessi: non vivere all'altezza di ciò che si è. Ciò non significa "far fuori" impulsi ed emozioni, ma il comprenderne il ruolo nell'economia della vita (anche amorosa).

La pulsione, dice Wojtyła, se letta correttamente dice una verità sull'essere umano. Essa è segno della nostra non-autosufficienza, della costitutiva dipendenza ontologica che ci contraddistingue. L'impulso auto-conservativo, ad esempio, ci attesta che la nostra vita è un bene; l'impulso sessuale (come anche la differenza sessuale nella quale siamo costituiti) ci ricorda che non è in nostro potere compierci da soli, e che siamo fatti per la relazione con il differente rispetto a noi. Le pulsioni, insomma, materializzano il nostro bisogno, e l'altro appare attraente in quanto capace di soddisfarlo. In questo senso, la persona altrui risulta "un bene per me". Questo aspetto fa parte di ogni esperienza d'amore¹⁷. Fermarsi a questo, tuttavia, significa ridurre l'altro ai "valori del (suo) corpo", facendone un semplice strumento di gratificazione.

Analoga la lettura wojtyliana della sfera emotivo-sentimentale, che pone in evidenza l'altro come "bene". Di nuovo, l'assolutizzazione di questo livello fa sì che l'altra persona sia riconosciuta come valore soltanto per le emozioni che suscita (e che possono divenire l'unico obiettivo perseguito), o nella misura in cui garantisce lo "stare bene". La sfida dell'educazione all'amore consiste innanzitutto nel mettere al centro dell'attenzione la persona tutta intera; e nel richiamare la natura dell'amore come volontà del bene dell'altro, a sua volta innestata nel desiderio del vero bene, che è connaturato ad ogni essere umano. Su questa radice può maturare il reciproco dono di sé: la scoperta che l'arricchimento/accrecimento della propria persona passa misteriosamente per la rinuncia

¹⁶ Wojtyła rifiuta esplicitamente ogni interpretazione rigoristica: Cfr. *ivi*, 42-44.

¹⁷ Persino dell'amore verso Dio, afferma Wojtyła in passaggi convergenti con pagine coeve di C.S. LEWIS, *I quattro amori. Affetto, amicizia, eros, carità* (1960), tr. it. Jaca Book, Milano 1980.

alla totale indipendenza, per la donazione cosciente di sé a un altro di cui si desidera il bene vero. Impulso sessuale ed emotività si trovano così inverati nella scelta dell'altro e per l'altro: sullo sfondo di questa decisione ogni manifestazione dell'amore ne diventa davvero espressiva, "dicendo" la radicale affermazione del valore dell'altro in quanto persona (e non in subordine a desideri o scopi "miei", che lo ridurrebbero a mezzo).

In questo dinamismo si iscrive l'esperienza della scelta/responsabilità: responsabilità nei confronti del proprio amore che è responsabilità nei confronti dell'altra persona, «preoccupazione del suo bene autentico [...] e segno infallibile di una certa dilatazione del mio "io" e della mia esistenza, in cui vengono ad aggiungersi un altro "io" e un'altra esistenza, che mi sono vicini come i miei»¹⁸. È questa responsabilità a diventare la meta di ogni educazione all'amore.

Un ultimo punto pedagogicamente rilevante attiene all'esame dell'atto umano nella sua dimensione transitiva e intransitiva. Ogni atto proietta l'agente fuori da sé, verso il mondo; ma è il "suo" atto, con cui egli si identifica, di cui stabilisce gli scopi per realizzare una potenzialità. Nel momento in cui la persona agisce sul mondo, questo suo atto retroagisce su lei, ne scolpisce i tratti. I nostri atti non sono mai qualcosa che esteriorizziamo una volta per tutte e che, una volta compiuti, ci abbandonano: lasciano inevitabilmente un'eco, una traccia dentro di noi. Diviene possibile spiegare in termini di "consapevolezza mancata" i vissuti dei giovani che popolano le aule di scuola e di università, alle prese con esperienze amoroze e/o sessuali totalizzanti e precoci vissute in apparente leggerezza, che li lasciano tuttavia confusi, "spezzati", lacerati, fino a dover ammettere che quell'azione compiuta e ricevuta con e nel proprio corpo, più o meno coscientemente ma senza averne approfondito il "perché", ha inciso sul loro "io".

Conclusione

Proprio perché tocca le corde più profonde e sollecita – se vissuta nella sua pienezza ed integrità – la totalità della persona, l'esperienza dell'amore diventa chiave di lettura della vita e dell'intera realtà. Lo constata, non senza amarezza, la *Ragazza delusa in amore* dei *Profili di Cireneo*:

«Questo malessere dei sentimenti si misura con la colonna di mercurio
come si misura il calore dell'aria, o dei corpi –
eppure bisogna in altro modo scoprirne la grandezza...
(ma tu troppo ti senti il perno su cui ruotano le tue vicende).
Se riuscissi a capire che il perno non sei tu,
e Colui che lo è
neppure lui trova amore –
se riuscissi a capirlo.
A che serve il cuore umano?». ¹⁹

Di qui la rilevanza pedagogica dell'assunto su cui l'intera riflessione wojtyliana si regge: la questione dell'amore e dell'affettività chiede di essere inserita in un più ampio orizzonte di senso, da cui non può essere espunta la domanda sul significato dell'esistere di ciascuno, assieme al lavoro necessario per diventare sempre più ciò che si è. Così, ad esempio, l'Adamo protagonista di uno dei suoi drammi teatrali: «Da tanti anni ormai vivo come un uomo esiliato dal più profondo della mia personalità e nello stesso tempo condannato a

¹⁸ WOJTYŁA, *Amore e responsabilità*, cit., 94.

¹⁹ ID., *Profili di Cireneo*, (1958), tr. it. in ID., *Tutte le opere letterarie* (160-179), cit., 169.

indagarla a fondo». ²⁰ La “profondità” qui menzionata costituisce contemporaneamente un contenitore e un “centro” di aggregazione e integrazione dell’identità personale, ed è un Altro cui ci si può rivolgere come a un Tu. ²¹

L’educazione affettiva, in sintesi, rientra nella più grande ed affascinante avventura dell’educazione *tout court*: ben prima che la definizione di strumenti, strategie e progetti, all’adulto è chiesto di inoltrarsi con i giovani sulla via, più impervia ma più vera, del “perché”, senza sottrarsi al lavoro su sé che essa comporta.

²⁰ WOJTYŁA, *Raggi di paternità* (1979), tr. it. in ID., *Tutte le opere letterarie* (873-953), cit., 887.

²¹ “Ciò che è solo una piccola parte o un singolo aspetto, si spiega grazie a un tutto. Un tutto, un luogo, un abitato in cui avvengono tutti gli incontri di tutti gli uomini. Dove Tu non sei, vi è solo gente senza casa”: WOJTYŁA, *Pellegrinaggio ai luoghi santi*. In ID., *Tutte le opere letterarie* (pp. 180-191), cit., p. 189.

L'UTOPIA E LA REALTÀ.

Alcune riflessioni sulla formazione della persona
in una prospettiva antropologica integrata

Nicole Lolli¹

Luca Sebastiano Maugeri²

Abstract:

In questo contributo convergono due riflessioni e due esperienze diverse per approccio e metodo: una filosofico-pedagogica e un'altra psico-motoria.

Il punto di convergenza consiste nel ricercare le radici storiche e teoriche di quelle teorie dell'educazione contemporanee che hanno in qualche modo realizzato le intuizioni pedagogiche ideali e utopistiche elaborate nel passato. Tra queste intuizioni in particolare ricordiamo il ruolo del corpo, del gioco, dell'immaginazione e del simbolo nella trasmissione del sapere e nella conoscenza di sé. Inoltre, nel contributo si cercherà di esplicitare l'antropologia sottesa a queste idee restituendo infine al lettore un primo abbozzo di un approccio globale all'espressione di sé e alla relazione educativa

Parole chiave: utopia, antropologia, corpo, gioco.

1. Lo “spirito dell’utopia” in rapporto alla questione educativa

Nella sua opera del 1917 *Spirito dell'utopia* Ernst Bloch afferma che «la ragione delle scienze è sempre stata una fantasia che impara grazie agli errori compiuti»,³ e che progressivamente le scienze, avendo acquisito un proprio campo specifico del sapere, abbiano abbandonato questa sorta di “slancio creativo” in favore di un'idea di mondo ormai compiuta e chiusa in se stessa che altro non riflette che i calcoli delle scienze stesse. Nella stessa opera, l'autore individua la radice di questo slancio in un “puro domandare”, cioè la nostra attività più genuina relativa al conoscere noi stessi e la realtà, connotandola come un qualcosa che *non è ancora* perché di fatto non è un'attività conscia (non è ancora conoscenza di qualcosa) né tanto meno inconscia (non è ancora esperienza di qualcosa) e così la definisce: «la filosofia utopica dove il pensiero si innalza nella sua luce e l'anima si apre all'illimitato, alle mistiche prospettive, avvolta dalle fiamme che divampano dal futuro, comincia a dischiudere un inconscio di ordine superiore, il *fundus intimus*, la latenza del mistero originario in sé che urge nel *nunc* [...] l'inconscio creativo del nostro coronamento spirituale».⁴

Come possiamo vedere, qui il concetto di utopia si allontana dall'idea classica di “scenario immaginario irrealizzabile”, per lasciare il posto a un'operazione *creativa* senza spazio né tempo in attesa di realizzazione *storica*. Se - come noto - alla base delle riflessioni di Bloch troviamo sicuramente la filosofia marxista a dare una spinta e una direzione a questo “illimitato che urge” e a ciò che poi diverrà il “principio-speranza” (*Das Prinzip Hoffnung*)⁵ per

¹ Docente di Scienze Motorie presso l'IIS Venturi di Modena e Psicomotricista.

² Docente di Filosofia presso il liceo Wiligermo di Modena e l'ISSR dell'Emilia.

³ E. BLOCH, *Spirito dell'utopia*, Rizzoli, Milano 2009, 292-293.

⁴ *Ivi* 295.

⁵ Cfr. E. BLOCH, *Il principio speranza*, Mimesis, Milano 2019.

la costruzione di un mondo in continua evoluzione, non possiamo però ignorare come questo utopistico «domandare in sé, uno stupore assolutamente interiore e profondo»⁶ di cui parla il pensatore tedesco stia alla base di un'antropologia della conoscenza fondata sul rapporto tra conoscenza di sé e realtà, strutturata fenomenologicamente secondo una logica e un processo di svolgimento che trovano storicamente - come vedremo - delle conferme proprio nella letteratura utopistica a lui precedente, emersa storicamente ben prima del marxismo. Inoltre, è interessante sottolineare come la scoperta di questo “potenziale utopico” all'interno di ogni essere umano, legato così fortemente allo sviluppo e alla crescita dell'umanità, non possa prescindere dalla crescita e dallo sviluppo del singolo e che diventi così un potenziale *pedagogico*, per due ragioni: intanto, perché questo processo è letteralmente “e-ducativo”, cioè “tira fuori” dall'individuo contenuti latentemente presenti in lui in forma di “domanda pura” a cui possono essere abbinare risposte non ancora codificate; secondariamente, perché questo processo riguarda l'umanità intera e quindi è basato anche su una relazione tra individui configurandosi così come relazione che in qualche modo “e-duca” all'utopia ma soprattutto attraverso l'Utopia, cioè immaginando nuove risposte di tipo educativo basate sulla dinamica del “*non ancora*” dell'umanità tutta.

In sintesi, lo spirito dell'utopia è secondo Bloch qualcosa che definisce la dimensione del “*non ancora*” non solo a livello storico ma anche a livello antropologico: la dimensione dell'impensato che agisce nel fondo dell'animo umano è a suo avviso il nucleo pulsante del nostro essere che attraverso lo slancio utopico genera futuro e speranza sotto la forma di potenziale conoscenza, azione e consapevolezza di ciò che ancora deve trovare storicamente compimento. Come detto sopra, questa dinamica è intrinsecamente educativa, al punto che i grandi scrittori utopistici, da Platone in poi, hanno sempre associato a una civiltà ideale una pedagogia altrettanto ideale e che in molti casi si è rivelata come produttrice di realtà a venire, come nei casi che andremo adesso ad analizzare.

2. “Tutto il resto è imparare giocando”

Un'attività che riflette bene questa particolare attitudine umana a proiettare sul futuro qualcosa che non c'era e che ancora non c'è (e quindi a *creare* e *conoscere* allo stesso tempo) è quella *ludica*, non per nulla legata strettamente all'educazione e alla formazione di giovani e adulti e ben presente nella letteratura utopica come in *Utopia* e nella *Città del sole*. Come noto, il calco da cui traggono forza argomentativa e narrativa queste grandi architetture utopiche è senz'altro la *Repubblica* di Platone, nella quale la tensione tra stato ideale e umanità reale viene mirabilmente condensata in un affresco sociopolitico che ha innescato non solo un dibattito filosofico ancora aperto ma che ha anche acceso una vera e propria “immaginazione creatrice” nei secoli delle utopie rinascimentali.

E proprio all'interno di questa tensione platonica l'educazione occupa un posto centrale nella fisionomia dello stato ideale sin dalla fanciullezza dei suoi futuri cittadini, stato che non deve «educare a forza i fanciulli negli studi, ma educali attraverso il gioco: così saprai discernere ancora meglio le inclinazioni di ognuno»⁷, afferma Socrate nel dialogo. Il gioco come mezzo educativo, strettamente legato alla sensibilità e alla corporeità umana, diventa nell'itinerario formativo platonico la modalità di apprendimento fondamentale per fare

6 E. BLOCH, *Spirito dell'utopia*, op.cit., 293.

7 PLATONE, *Repubblica*, libro VII, Mondadori, Milano 2020, 599.

emergere nei discenti le loro inclinazioni.

È chiaro che il gioco così inteso non ha nulla del *divertissement* o peggio della banalizzazione, ma al contrario è il mezzo educativo attraverso cui si schiude questo livello antropologico della dimensione del “non ancora”, in cui non è tanto l’intelletto discorsivo a guidare il discente quanto la sua capacità *simbolica*, cioè letteralmente la capacità di “mettere insieme” due cose differenti per farne una, come da etimologia. I due componenti del simbolo in questione sono quel *fundus intimus* a cui faceva riferimento Bloch, la spinta utopica che contraddistingue l’individuo nel suo processo di conoscenza creatrice, e l’atto concreto indirizzato verso un risultato atteso ma allo stesso tempo inaspettato, che è poi il senso dell’attività ludica.

Ora, se in Platone l’attività ludica (connessa anche all’attività di addestramento del corpo) doveva accompagnare l’apprendimento dei fanciulli e dei giovani fino al momento in cui avrebbero dovuto imparare le scienze superiori, nella *Città del Sole* di Tommaso Campanella leggiamo che anche gli adulti «partendosi l’offizi a tutti e le arti e fatiche, non tocca faticar quattro ore il giorno per uno; sì ben tutto il resto è imparare giocando, disputando, leggendo, insegnando, camminando, e sempre con gaudio. E non s’usa gioco che si faccia sedendo, né scacchi, né dadi, né carte o simili, ma ben la palla, pallone, rollo, lotta, tirar palo, dardo, archibugio». ⁸ Non solo quindi tra i Solari adulti l’orario di lavoro è ridotto e uguale per tutti, ma il resto della giornata è un “imparare giocando” soprattutto attraverso la corporeità e il movimento: e si badi che non si tratta solo di “imparare giochi” per scopi esclusivamente ricreativi o di socializzazione ma di un giocare allo scopo di imparare, inteso come metodo di apprendimento che già da piccoli coltivano: «li figliuoli, senza fastidio, giocando, si trovano saper tutte le scienze storicamente prima che abbin dieci anni». ⁹ Ciò può accadere grazie a un metodo che non sforza la memoria, alquanto avversata tra gli educatori Solari come strumento di apprendimento, ma i sensi e l’immaginazione cioè il cosiddetto “metodo diretto” che consiste nel «pingere in tutte le muraglie, su li rivellini, dentro e di fuori, tutte le scienze» ¹⁰ e affiancare dei maestri ai discenti lasciando poi osservare anche autonomamente quanto è dipinto sulle mura dei sei gironi di cui è composta la città.

Si può dunque affermare che nella *Città del sole* c’è un processo di apprendimento permanente di tipo ludico-simbolico che coinvolge abitanti di tutte le età; questo processo “utopistico” (nel senso classico del termine) è allo stesso tempo “utopico” nel senso blochiano del termine perché riguarda il singolo e la comunità, in quanto è un apprendimento creativo e permanente finalizzato non solo (e forse non tanto) allo svolgimento di una mansione ma al pieno sviluppo dell’umanità.

3. L’immagine e il simbolo

La dinamica simbolica sottesa al gioco è a parere di chi scrive il meccanismo che sblocca questo “immaginario utopico”, cioè questo slancio di produzione della realtà che parla in qualche modo all’umanità e dell’umanità: il “non ancora” assume le forme di una conoscenza e di una pratica consapevole che si sedimenta nella coscienza in modo non necessariamente lucido e razionale, così che possa attivare il soggetto nella produzione di

⁸ T. CAMPANELLA, *La città del sole*, in *La città del sole e altri scritti*, Mondadori, Milano 1991, 73.

⁹ *Ivi* 60.

¹⁰ *Ivi* 59.

significati tramite una traslazione di senso di ordine immaginifico e simbolico, destinata in un secondo momento a nutrire la parte consapevole e razionale.

Ad esempio, nella *Grammatica della fantasia* lo scrittore e pedagogista Gianni Rodari ripercorre tutta le genesi dei significati che si formano nell'essere umano attraverso la dimensione fantastica e ludica e che non rappresentano solo la dinamica della fanciullezza ma si appoggiano a strutture dell'umano riconosciute a livello filosofico, pedagogico e psicologico da autori quali Dewey (la capacità *simbolico-rappresentativa* come integrazione tra mente e corpo¹¹) e Bruner (la scoperta come *indovinello*¹²), che l'autore sapientemente rielabora nella sua visione pedagogica. L'immaginario e la conoscenza sono così strettamente correlati nella loro capacità di produrre sviluppo umano non solo nella canonica età dello sviluppo ma in un'ottica di crescita e sviluppo permanente e di ricaduta sociale dell'apprendimento: "inventare storie", per riprendere le tematiche del libro di Rodari, si trasformerebbe anche in "produrre storia", non solo a livello di *storytelling* ma proprio nella produzione di senso che l'umanità trae dalla conoscenza di sé e dalla metacognizione sulle proprie capacità facendo dialogare in maniera del tutto originale "mano destra e mano sinistra", come Bruner spiega nella raccolta di saggi *Conoscere*¹³: la mano sinistra rappresenta l'intuizione, l'escogitazione e la narrazione che offre contenuti "fantastici" alla mano destra del calcolo, della dimostrazione e dell'azione. Questa impostazione pedagogica, che Bruner sviluppò negli anni '50 del XX secolo per dare una nuova spinta alla trasmissione del sapere in un'epoca di forti conflitti politici e di contrapposizioni sociali, fu poi rivista in senso più scettico nell'ultima parte della sua vita ma senza mai rinnegare quel *fundus intimus* che rappresenta lo spirito di quell'utopia pedagogica che egli ha elaborato - esattamente come le altre utopie - per portare lo sguardo oltre l'immediato, per un'esigenza di "altro" che nasceva proprio da quell'immediatezza storica: «Quand'ero un giovane psicologo entusiasta, impaziente di abbracciare il mondo – racconta Bruner –, scrissi un libretto intitolato *Conoscere. Saggi per la mano sinistra* [...]. Intendevo celebrare le ingegnose intuizioni della fantasia sulla condizione umana, che ci avviavano alla comprensione di questa stessa condizione umana in una maniera più equilibrata e "scientifica". La mano sinistra dell'intuizione offriva dei tesori alla mano destra della ragione». ¹⁴ Ciò che Rodari chiama gioiosamente la "Fantastica", la logica del gioco e della narrazione, incontra qui quella che potremmo definire "Utopica", la logica di quello che non c'è ma che *forse* ci sarà.

4. Il corpo simbolico in gioco

La dimensione del gioco è conosciuta da ogni essere umano e può rientrare, per le sue implicazioni nello sviluppo psico-sociale dei bambini, tra i bisogni primari della specie. Il gioco rappresenta il canale preferenziale di comunicazione per il bambino, con esso lui può aprirsi

11 «Quando le cose diventano segni ed acquistano la capacità rappresentativa di stare al posto di altre, il gioco si trasforma da mera esuberanza fisica in un'attività che include un fattore mentale», G. RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973, 161.

12 «Una buona parte di quelle che chiamiamo scoperte consiste nel sapere imporre a diverse specie di difficoltà una forma sulla quale sia possibile lavorare. Una piccola ma cruciale parte delle scoperte di altissimo livello consiste nell'invenzione e nello sviluppo di modelli efficaci, nella traduzione di un problema in indovinello», G. RODARI, *op.cit.*, 82.

13 Cfr. J. S. BRUNER, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1990.

14 ID., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Bari 2002, 114-115.

agli altri e investigare il mondo. Sarebbe sbagliato però relegare la sua importanza solo alla prima infanzia. Il gioco nasce col bambino, e assume via via col tempo forme progressive diverse. L'attività ludica è il nutrimento di ogni processo creativo che può attivare, nel corso degli anni, linguaggi artistici come la danza e il teatro.

Possiamo quindi affermare, come teorizzato da Huizinga nel suo *Homo Ludens*¹⁵ che il gioco, essendo un elemento creatore per natura, è alla base di qualsiasi percorso di pensiero, ricerca e cultura. Affinché il gioco produca nuovi scenari e raggiunga il "non ancora" è indispensabile che abiti un corpo. Non c'è infatti esperienza senza corpo: «Il corpo è il luogo dell'esperienza e della intersoggettività, delle funzioni e delle emozioni, del desiderio e del dolore, della vita e della morte, del limite e dell'eccedenza: della complessità. Pertanto è necessario un pluriverso e non un universo interpretativo».¹⁶ Nella dimensione ludica, il corpo si trasforma in una tela bianca sulla quale si dipingono emozioni, pensieri e relazioni attraverso un linguaggio simbolico ricco di significato. Ogni gesto, ogni movimento, può diventare una metafora eloquente, come già teorizzato da Bettelheim in *Un genitore quasi perfetto*¹⁷ riprendendo la tesi di Freud descritta nel suo scritto *Il poeta e la fantasia*. Non a caso si utilizza il linguaggio tipico della poesia per riferirsi al linguaggio simbolico del corpo in gioco.

La poesia, infatti, si configura come un modo particolare di espressione verbale, che riesce ad amalgamare in modo puntuale parole e sintassi per comunicare in modo più intenso le emozioni, i sentimenti e gli stati d'animo. In questa prospettiva, la parola sfugge in parte alla stretta connessione tra significato e significante, una caratteristica tipica della semantica e della razionalità. Essa instaura analogie tra le parole e le sensazioni, interpretando e dando voce ai sentimenti più profondi delle persone. Il linguaggio poetico si avvicina notevolmente, nella sua dinamica, nei suoi obiettivi e nella sua struttura, al linguaggio del corpo. Nel linguaggio del corpo, a un significato possono associarsi o potenzialmente associarsi svariati significati. In conclusione, il corpo rappresenta un elemento chiave nella connessione tra il mondo ludico e l'utopia. La sua espressione creativa, la sua libertà di movimento e la sua capacità simbolica contribuiscono a plasmare un contesto in cui l'utopia non è solo un concetto astratto, ma una realtà vissuta attraverso l'esperienza corporea e ludica.

Conclusioni

Il percorso sin qui esposto ha come conseguenza quello di mostrare che nell'essere umano è presente un'interconnessione tra immaginazione, corpo e conoscenza, legati tra di loro da una "simbolica del non ancora" che struttura la nostra esigenza profonda di significati che alimenta il qui e ora dell'esistenza; significati che questa stessa simbolica - connettendo tra di loro le dimensioni sopracitate - contribuisce a costruire generando così il "futuro". Il richiamo alla dimensione temporale fa sì che l'orizzonte del "non ancora" sveli il futuro come creazione e non come attesa passiva, come attribuzione di senso in risonanza con la nostra esistenza, legata al "presente" che ci circonda e alle sue problematiche. L'esigenza "utopica" che sostanzia la nostra ricerca di senso non solo produce vere e proprie utopie ma delinea di fatto esperienze ancora non vissute (utopie, per l'appunto) in attesa di un aggancio simbolico per

15 Cfr. J. HUIZINGA, *Homo Ludens*, Einaudi, 1946.

16 P. MANUZZI, *I corpi e la cura*, ETS, Pisa 2009, 29.

17 Cfr. B. BETTELHEIM, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 1987.

farle diventare il significato di domani: l'essere umano, in un certo senso, è nel futuro prima che questo accada. O meglio: vive il futuro prima che l'umanità lo renda possibile attraverso un percorso di consapevolezza di sé che coinvolge la sua capacità "poietica", intesa come capacità immaginativa e produttiva allo stesso tempo. Questa *pòiesis*, astratta e concreta allo stesso tempo, trova nel corpo il mediatore simbolico per eccellenza, che restituisce alla consapevolezza astratta un potenziale di significati "ludici" da mettere in azione attraverso la dimensione del gioco, in cui immaginazione e azione diventano una vera e propria nuova rappresentazione della realtà, una vera e propria "messa in scena" di una possibilità che si realizza e che realizza la persona stessa che la rappresenta.

Dal punto di vista della formazione della persona, possiamo quindi affermare che - stando così le cose - la conoscenza di sé (del "potenziale utopico") attraverso una mediazione simbolico-rappresentativa è la base di un'educazione realmente "formativa" e di un rapporto educativo centrato sulle potenzialità della persona, intesa non solo come individuo ma come parte dell'umanità. Da un punto di vista prettamente didattico invece, la costruzione mediata dei significati implica un coinvolgimento integrale del discente per apprendere. In tal senso lo "spirito delle utopie" viene "messo in scena" nella comunità educativa contemporanea, allineandosi alla scoperta e alla creazione come canali di apprendimento individuale e crescita comunitaria.

INSEGNARE CON “IL CUORE SUL VOLTO”.
Elementi della Teoria Polivagale, di *Mindfulness* e di Neuroscienze a supporto
dell’insegnamento della Psicologia.

Laura Ricci¹

Abstract

L’articolo, tenendo conto delle ricerche neuro scientifiche degli ultimi vent’anni, mette in relazione alcuni elementi della Teoria Polivagale e della pratica della *Mindfulness* a supporto dell’insegnamento della Psicologia.

Un’attenzione particolare viene data alla congruenza vitale tra il processo di apprendimento, le materie insegnate e lo sviluppo delle competenze relazionali. Per i futuri insegnanti di religione, per gli operatori pastorali e per gli educatori, queste “competenze di vita” sono fondamentali per creare e coltivare un clima di classe e di gruppo fondati su una modalità consapevole di relazione che renda la speranza di un’emozione incarnata e condivisa. Il lettore viene accompagnato da due coppie di parole guida per comprendere come “indossare il proprio cuore sul volto”.

Parole Chiave: psicologia, incarnazione, competenze, relazione.

Dall’Anno Accademico 2015-16 gli studenti che frequentano i corsi di Psicologia, presso a Facoltà Teologica dell’Emilia Romagna e l’Istituto di Scienze Religiose di Bologna, sono incoraggiati ad applicare i contenuti e gli strumenti appresi durante le lezioni, utilizzando le risorse del gruppo di apprendimento per l’individuazione delle possibili soluzioni didattiche ed educative. Infatti, la metodologia utilizzata durante i corsi è un *mix* tra la formazione esperienziale e la docenza frontale che permette di collegare l’attività in aula con esperienze lavorative e casi concreti, rendendo l’apprendimento significativo, ovvero intenzionale, collaborativo, costruttivo e riflessivo.

In particolare, chi frequenta Psicologia della Religione viene invitato a riflettere su come la religione, e la sua assenza, influenza le emozioni, i sentimenti, gli atteggiamenti, le credenze, i vissuti, gli agiti e i comportamenti delle persone e dei gruppi sociali. Il focus del corso si concentra, dunque, su ciò che rimane quando un individuo fa esperienza della religiosità. E non di un individuo qualsiasi, ma di tutti coloro che, in quell’anno accademico, compongono la classe.

Agli studenti di Psicologia dell’Età Evolutiva viene invece offerta l’esperienza di prendere contatto con le principali teorie dello sviluppo e con gli strumenti concettuali e metodologici per la comprensione dei fondamentali processi di crescita dell’essere umano nei diversi ambiti psicologici: percettivo, fisico, emotivo, motorio, cognitivo, comunicativo e sociale. Ripercorrere gli stati evolutivi del Sé consente loro di divenire consapevoli della loro storia evolutiva, della responsabilità educativa che hanno e di come loro stessi sono, e saranno, dei “ponti” che permetteranno ai loro allievi in entrare in con-tatto con le fatiche e le gioie del divenire grandi.

A chi frequenta il corso di Psicologia Dinamica, infine, vengono fornite le conoscenze metodologiche di base della psicologia della personalità con particolare riferimento alla Teoria Analitico-Transazionale, seguendo i recenti sviluppi scientifici e le nuove

¹ Docente di Psicologia alla Facoltà Teologica dell’Emilia Romagna, Psicologa, Death Educator, Supervisore e Presidente dell’Associazione Doceat.

alleanze fra scienze psicologiche e neuroscienze. Di esse vengono approfondite le implicazioni pratiche, in particolare nel lavoro di insegnamento ed accompagnamento. La metodologia² utilizzata durante ogni corso è attiva, simbolica, dinamica, relazionale e narrativa poiché, insieme alla docenza frontale, permette di collegare l'attività in aula con esperienze lavorative e casi concreti. Gli studenti sono infatti invitati ad applicare i contenuti e gli strumenti appresi utilizzando le risorse del gruppo di apprendimento per l'individuazione delle possibili soluzioni didattiche ed educative. L'intenzionalità del docente è quella, dunque, di offrire un modellamento di processo che possa contribuire ad aprire la porta del "senso", facendo passare, con questa metodologia: l'amore per la conoscenza, la curiosità e lo spirito di ricerca, la voglia di apprendere, il pensiero critico, la resilienza, la creatività e la passione per l'insegnamento, l'accompagnamento e la cura utilizzando modi di pensare inclusivi.

Attraverso questo stile di insegnamento relazionale consapevole, gli studenti possono a loro volta crescere nella consapevolezza della loro religiosità e della loro motivazione ad insegnare ed accompagnare. Questa intenzionalità progettuale, secondo la Mindfulness³ è già parte del processo di modellamento⁴ poiché, ogni volta che viene preparata una lezione, il gruppo classe viene portato nella mente incarnata del docente⁵. Così, ogni studente è aiutato a potenziare i propri stati mentali salutari e può auto-valutare il proprio percorso didattico da diversi punti di vista:

- contenutistico: cosa ha imparato con il suo stile di apprendimento;
- procedurale: come la modalità con la quale ha imparato ha contribuito alla sua formazione personale e professionale;
- meta-cognitivo: quanto è consapevole che apprendere aiuta ad essere, e quindi, concorre al proprio senso di autoefficacia e autostima;
- meta-emozionale e motivazionale: come si è "sentito"⁶ mentre imparava a sviluppare sicurezza interiore, connessione ed espansione del Sé e come ciò che ha appreso lo aiuterà nel suo futuro ruolo di insegnante di religione cattolica o di operatore pastorale.

Così, quando a sua volta insegnerà e accompagnerà, saprà essere presente a sé stesso e ai suoi gruppi/classi, con mente e cuore integrati, accoglienti, autentici e non giudicanti. Se come docenti ed educatori sappiamo parlare a noi stessi in una tonalità di voce interiore gentile e comprensiva, questo cambia il nostro sguardo sui colleghi e sugli studenti, creando contesti di apprendimento ed accompagnamento empatici, leggeri e interconnessi.

Questo processo relazionale è sostenuto dalla modalità di conduzione «*Wearing your heart on your face*», ovvero «indossando il tuo cuore sul tuo viso»⁷. Questa espressione è bellissima e commovente, tanto da dare titolo e voce a quest'articolo perché, anche

² Cfr. A. N. SCHORE, *Psicoterapia con l'emisfero destro*, Raffaello Cortina editore, Milano 2022.

³ Cfr. J. KABAT-ZINN, *Dovunque tu vada ci sei già. In cammino verso la consapevolezza con la mindfulness*, Tea, Milano 2010.

⁴ Cfr. L. RICCI, «Il processo di modellizzazione tra trainer e trainees» in www.counselingitalia.com (2013).

⁵ Si rimanda agli studi di G. Lakoff, M. Johnson, 1999; A. Damasio, 1999; A. Chemero, 2009. Cfr. <https://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/401> (consultato 1/03/2024).

⁶ Cfr. D. SIEGEL, *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano 2013

⁷ Cfr. PORGES cit. in R. HOWES, «Wearing your heart on your face. The polyva-gal circuit in the consulting room», in <https://www.psychotherapynetworker.org/> (2013) 67- 70 (consultato 29/02/2024).

attraverso queste righe, possa arrivare la potenza della relazione “faccia-cuore”. È questa modalità prosociale che consente il processo di insegnamento incarnato⁸.

Con le due coppie di parole guida sottostanti, i lettori possono ripercorrere i processi di pensiero, di apprendimento, di insegnamento, di accompagnamento e cura, il clima caldo e le emozioni che sono stati sperimentati durante i corsi di psicologia. Ogni parola «è sempre un invito ad essere»⁹ e fa parte di una storia relazionale della ricerca di senso, e di *quel senso*, che muove le azioni didattiche e pastorali. E, a volte, quella parola cade proprio dove era attesa, da anni.

1. Vergogna/compassione

“Prof, non dovrei stare così male per quel mio allievo!... E per me non dovrebbe essere così difficile! A volte mi sento proprio ridicolo e mi sento colpevole di non riuscire a ...”.

Queste parole, dette in classe, fanno riflettere quanto, a volte, il dialogo interno sia ipercritico, svalutante o perfezionistico: un dialogo interiore che svaluta e commenta in tono critico e crudele le esperienze che si vivono; si parla di quella parte di noi che fa fatica ad abbandonare un modo freddo, distaccato, talvolta anche aggressivo. Infatti, la vergogna che si prova è accompagnata dalla percezione di fallimento della dignità e dalla sensazione del pericolo dell’abbandono affettivo.

Il senso di colpa che ne consegue è attivato dall’angoscia della punizione che ne potrebbe derivare. Con il senso di colpa, si mette in discussione il *“cosa ho fatto”*, mentre la vergogna ci mette in contatto con il *“come siamo”*, e questo mina la consapevolezza delle proprie capacità e l’integrità del Sé.

Si nota con interesse che uno dei maggiori ostacoli, che impediscono agli studenti di superare la propria vergogna, è il senso di vergogna provato dal docente e dal conseguente comportamento evitante per contrastarlo.

A volte i docenti si possono sentire incompetenti, incerti o non abbastanza qualificati: guardano loro stessi attraverso gli occhi di un “Altro” critico o rifiutante che, all’interno del loro mondo interiore delle rappresentazioni mentali, li sta giudicando.

La vergogna è, dunque, un’emozione interpersonale che fa percepire il pericolo anche laddove è del tutto assente: *“Se racconto questa mia incapacità, lei si sentirà disgustata da me”*. La vergogna può essere lenita attraverso carezze di riconoscimento

incondizionate positive¹⁰ ed evidenze logiche: è necessario fare in modo che esse diventino parte dell’esperienza umana dei docenti e degli e studenti poiché la forza personale è data proprio dal coraggio di essere vulnerabili (Cfr. 2Cor12,7b-10).

Per rispondere alla domanda che apre questo paragrafo, si è esplorato insieme alla classe un pezzetto del mondo della vergogna, attraverso un intervento di questo tipo, rivolto a un allievo prima e poi a tutta classe: *“Sento che ci troviamo in un territorio doloroso. Se ti va, potremmo trovare una via per percorrere questa strada che hai percorso nella tua classe in modo sicuro, proprio qui, adesso, nella nostra aula, come abbiamo fatto dinanzi ad altre esperienze dolorose dei tuoi colleghi di corso. Vi va se*

⁸ Cfr. L. CAPANTINI - D. GIOVANNINI - S. GRASSI - L. Ricci, «Un insegnamento incarnato. Il contributo delle neuroscienze, tra intersoggettività e forme vitali», in *Neopsiche, Rivista di Analisi Transazionale e Scienza Umana*, Torino 2012, 65-82.

⁹ L. RICCI – L. VITALI, *Prendersi cura del cammino sinodale: accompagnare gruppi e comunità all’ombra della pastorale di Papa Francesco*, Edizioni Dehoniane, Bologna 2023.

¹⁰ È utile consultare le opere di C. Steiner (1935-2017) «Analisi Transazionale» in *Psicoterapia di Gruppo Comprensiva*, R. Corsini, ed. Williams e Wilkins, 1971; *Diario di analisi transazionale "The Stroke Economy" 1971*; *Diario di analisi transazionale "Il sogno di un ragazzino" 1971*.

esploriamo i diversi modi in cui possiamo riuscirci insieme?”.

La vergogna è la profonda paura di essere disconnessi dagli altri; occorre dunque entrare nel sistema lenitivo e calmante che è connesso alla propria esperienza di attaccamento e di accudimento; i segnali ai quali questo sistema di regolazione risponde sono l'affetto, la gentilezza, il calore e l'accettazione negli scambi interpersonali.

Questo contesto di apprendimento interattivo e collaborativo, che rispetta le diversità, incoraggia la flessibilità di pensiero e lo sviluppo delle competenze sociali, inoltre ha permesso agli studenti di accettare la propria vulnerabilità e fallibilità con un atteggiamento compassionevole.¹¹

“Come” e “cosa” viene appreso sono perciò influenzati da emozioni, credenze, interessi e stati della mente che possono favorire o interferire con la qualità del pensiero e la capacità di elaborare e archiviare le informazioni. È ormai da tempo dimostrato, infatti, che i fattori motivazionali ed emotivi impattano non solo sulla memorizzazione dei contenuti ma anche sulla disponibilità di continuare ad apprendere nel tempo.

L'emozione della curiosità e il pensiero creativo contribuiscono allo sviluppo della motivazione intrinseca ad apprendere che deve essere stimolata da compiti che possiedono un buon mix di novità e difficoltà, che contengono opportunità di scelta e sono considerati dagli studenti rilevanti rispetto ai propri interessi personali.

Si possono così creare le condizioni per allenare l'abilità di “mettersi nei panni degli altri” e di pensare e sentire pensieri ed emozioni in modo riflessivo, promuovendo sia lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale, sia la propria auto-efficacia e un senso di autostima. Quindi, per i futuri insegnanti di religione cattolica e per gli operatori pastorali, risulta fondamentale tener presente che è la significatività della relazione che definisce la competenza esplorativa, il senso stabile del sé, l'adattamento e l'autoregolazione. Questi futuri docenti potranno essere, a loro volta, un “differenziale di sviluppo”¹² per i propri allievi poiché, in ogni istante della loro relazione educativa, possono lasciare un segno (e insegnare significa proprio questo!) in una persona che sta costruendo non soltanto un bagaglio di nozioni e procedure, ma il proprio sé, le proprie intelligenze multiple,¹³ la struttura del suo pensiero, l'organizzazione del suo sentire e la percezione del proprio talento.

2. Maschere/sicurezza psicologica

Quando gli studenti arrivano in classe il primo giorno di un nuovo corso, le prime informazioni che inconsapevolmente cercano sono: *“Mi trovo in un ambiente fisico e relazionale sicuro? Questa Prof. è un'insegnante di cui mi posso fidare? È sicura questa connessione?”.*

Nel sistema nervoso autonomo (SNA) convivono due esperienze principali che a volte coincidono, mentre altre volte sono in conflitto tra di loro: il desiderio di connessione e l'impulso alla sopravvivenza. Il SNA si modella tutta la vita sulle relazioni e sugli scambi di segnali di sicurezza e di pericolo, perciò i docenti debbono essere consapevoli che i segnali che trasmettono possono co-regolare e dare origine a possibilità inedite,

¹¹ Cfr. P. GILBERT, *Dalla ragione allo spirito. La dinamica affettiva del conoscere umano*, Editrice Stamen, Roma 2023.

¹² Cfr. L. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze 1976.

¹³ Cfr. H. GARDNER, *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1995.

altrimenti si possono aumentare la reattività, o il ritiro, o l'impotenza, rafforzando *pattern* automatici di sopravvivenza.

Alla prima lezione di presentazione di un corso, uno studente chiede: “*Prof ma Lei è proprio sicura di quello che sta dicendo? All’esame farà davvero così?*”, un altro alza la mano e dice: “*Io sul programma del corso non sono d’accordo e neanche mi interessa.... Spero che Lei riesca a farmelo piacere...!!!!*”.

Soprattutto i primi tempi in cui si sta in aula con un nuovo gruppo-classe è importante essere consapevoli che gli studenti mettono sul viso del docente una maschera formata da tutte le esperienze, consce ed inconsce, che hanno avuto fino a quel momento, con tutto quello che hanno sperimentato che “un insegnante è”; non sono “davvero” in aula con il nuovo docente, non lo conoscono e non sanno chi sia e come insegna. Mostrano però, inconsapevolmente, che storia hanno avuto con quella figura autorevole che oggi quel docente sconosciuto rappresenta per loro.

Per comprendere che tipo di maschera mettono al docente, la teoria Polivagale¹⁴ fornisce un modello per riconoscere il funzionamento del SNA: le storie che riguardano il Sé, le relazioni e l'ambiente si originano proprio qui. È, infatti, lo stato autonomico che crea la storia, poiché il sistema nervoso autonomo scannerizza costantemente l'ambiente fisico e relazionale.

La neurocezione comporta cambiamenti di stato autonomico di emozioni, comportamenti e narrazioni delle nostre storie relazionali. Quando il SNA si è modellato con un attaccamento insicuro¹⁵ le risposte automatiche sono solitamente insufficienti o eccessive per ottenere una regolazione efficace rispetto allo stimolo nel qui e ora e così, la neurocezione si attiva rispondendo ad uno stimolo legato ad un passato ricordo. Per tutti questi motivi, è utile che il docente focalizzi l'attenzione sull'emissione di segnali di sicurezza attraverso il viso disteso ed un respiro adeguato a quello che sente, una voce calda e una prosodia calma e vitale, un contatto oculare rispettoso, non invadente né sfuggente ma delicato, una postura del corpo aperta che indichi di voler accettare e ricevere l'altro, creando un ambiente relazionale in grado di facilitare la crescita della persona e del gruppo, stimolando l'attivazione del sistema ventro-vagale, ovvero, il sistema di ingaggio sociale.

Questa modalità di essere presente, che mette l'accento sull'esistenza di un forte legame tra il SNA ed il comportamento, oltre a promuovere un ambiente sicuro, facilita la connessione e lo sviluppo di inediti percorsi neurali nel cervello del singolo e in quello collettivo; è proprio questa “*uscita di sicurezza neuronale*” che concorre a riparare i danni provenienti da esperienze traumatiche e che permette inter-connessioni positive, basilari per la crescita neurale singola e grupppale.

In presenza di eventi traumatici¹⁶ come la trascuratezza anche emotiva, il bullismo e il maltrattamento, i sistemi del cervello sociale¹⁷ si sono modellati per la difesa o per la minaccia di vita, invece di essere utilizzati per scambiare affetto e vicinanza, come si evince dalle domande che sono state rivolte dagli studenti la prima volta che hanno

¹⁴ Cfr. S.W. PORGES, *La teoria Polivagale. Fondamenti neurofisiologici delle emozioni, dell'attaccamento, della comunicazione e dell'autoregolazione*, Giovanni Fioriti Editore, Roma 2014.

¹⁵ Cfr. M. AMMANITI – V. GALLESE, *La nascita dell'intersoggettività: lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

¹⁶ Cfr. M. TAYLOR, *Psicoterapia del trauma e pratica clinica. Corpo, neuroscienze e Gestalt*, Franco Angeli, Milano 2016.

¹⁷ Cfr. L. COZOLINO, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina editore, Milano 2008.

visto in aula la nuova docente. I neuroni specchio¹⁸ e gli schemi di attaccamento, invece di supportare l'interconnessione, vengono plasmati per preparare il corpo a sentirsi continuamente allerta,¹⁹ pronti all'attacco e/o alla fuga, oppure passivi e ritirati dal contesto.

La sensazione di sicurezza che gli studenti provano permette loro di accedere a sentimenti, pensieri, bisogni e significati, esplorandoli e condividendoli con il docente e con il gruppo. Ciò consente a questi contenuti interni di essere trasformati in modo adeguato e fecondo. Questa sintonizzazione relazionale che viene chiamata "accoppiamento cervello-cervello"²⁰ tra il docente e il gruppo è generata da tre passaggi: un'intraconnessione del docente con sé stesso, un'interconnessione tra il docente e il gruppo classe e, infine, la sensazione del singolo studente di essere al sicuro, in un ambiente relazionale calmo e confortevole che gli permette di stare in contatto con i propri vissuti e con quelli che gli vengono confidenzialmente raccontati dai colleghi. In questo modo il docente può promuovere una vera e incarnata sicurezza psicologica, modellando efficacemente il processo di apprendimento/insegnamento.

Conclusione

Questo tipo di modalità relazionale docente/studente favorisce sia gli apprendimenti contenutistici-esperienziali, sia una forma di modellamento che i discenti potranno utilizzare nei ruoli a cui si stanno preparando nel frequentare questa Facoltà.

Attaccamento sicuro, intimità e apprendimento rendono i nostri cervelli capaci di elaborare grandissime quantità di informazioni sociali e di adattarsi a differenti relazioni: il processo di insegnamento sopra descritto permette, dunque, di condividere profondi processi di connessione, intersoggettività e integrazione. Il nostro cervello, secondo la neurobiologia, "gemma"²¹ proprio quando archivia nuove informazioni in risposta alle esperienze positive, formando nuovi rami dendritici per creare intra e interconnessioni mieliniche vergini. Eric Kandel, (premio Nobel per la medicina nel 2000), ha dimostrato difatti che le esperienze di insegnamento-apprendimento mutano l'architettura dei nostri cervelli perché possono attivare geni in grado di modificare la struttura neurale.

Gli studi epigenetici hanno documentato che esiste un influsso reciproco tra le dinamiche biologiche, psicologiche e relazionali che permettono di diminuire l'eredità traumatica del nostro bagaglio genetico, promuovendo un cambiamento strutturale della morfologia cerebrale. Lo sviluppo personale, dunque, va ben oltre a quello che si è depositato nel nostro DNA, ma è frutto delle interconnessioni educative e sociali attraverso meccanismi neurobiologici che si riflettono nel sentimento, nel pensiero e nei comportamenti.

Ogni futura scelta educativa e pastorale degli studenti potrà derivare da una respirata "libertà incarnata",²² che sgorgherà dall'integrazione della dimensione fisica, affettiva, cognitiva e spirituale.

¹⁸ Cfr. V. GALLESE, «Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività», in M. CAPPUCIO (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Mondadori, Milano 2006.

¹⁹ Cfr. B.VAN DER KOLK, *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

²⁰ Cfr. Hasson, Ghazanfar, Galantucci, Garrod & Keysers, 2012 cit. in S.W. PORGES, *La teoria Polivagale. Fondamenti neurofisiologici delle emozioni, dell'attaccamento, della comunicazione e dell'autoregolazione*, Giovanni Fioriti, Roma 2014.

²¹ Cfr. S. SEUNG, *Connettoma. La nuova geografia della mente*, Edizioni Codice, Torino 2012.

²² T. FUCHS, *Il corpo vivo nel mondo*, Giovanni Fioriti Editore, Roma 2021.

La modalità relazionale dei docenti può dunque essere un farmaco epigenetico, poiché è in grado di modificare il substrato disfunzionale dei circuiti neurali: il senso di comunità può costituire una cura per il mal-essere personale e organizzativo (Cole, 2014) poiché è «questo meraviglioso intrecciarsi di neuroni e nuove sinapsi, che provocherà la possibilità di cambiamenti stabili dell'architettura cerebrale e che faciliterà il formarsi di relazioni diverse, più solidali».²³

²³ Cfr. D. GIOVANNINI – S. GRASSI – M. E. PARAMENTO – L. RICCI «Un'altra visione e Consilienza»: le basi neurobiologiche per educare» in *Parola e Tempo*, XVI volume, ISSR (2021), 325-338.

Abstract

L'articolo intende mostrare come si possa fare teologia a partire da un prodotto della cosiddetta 'cultura pop', prendendo come esempio la serie tv *Lost*. In essa si trovano intuizioni riconducibili al messaggio evangelico e, contemporaneamente, alla condizione dell'uomo postmoderno; per questo motivo è possibile compiere una breve analisi della serie con l'obiettivo di far emergere questi elementi, giungendo infine ad una sintesi che permetta di mettere in luce la ricchezza di significato del Vangelo in rapporto alle domande di senso dell'essere umano. Si sottolineeranno in particolare due necessità: abbracciare un percorso di conversione e riappropriazione del sé più profondo e autentico e mettere al centro la relazione con l'altro, aprendosi all'aspetto comunitario della ricerca della felicità e della salvezza.

Parole chiave: teologia, postmodernità, conversione, comunità

1. L'aspetto dialogico della teologia

«Parla, Signore, perché il tuo servo ti ascolta» (1Sam 3,9). Molti ricorderanno il contesto in cui viene pronunciata questa frase tratta dal Primo libro di Samuele. Quest'ultimo si trovava nel tempio del Signore, quando sente chiamare il suo nome. Legittimamente pensa che sia stato Eli, l'unico presente insieme a lui, il quale però nega. Possiamo immaginare il turbamento e lo smarrimento di Samuele, che peraltro stava dormendo e si vede disturbare non una, ma ben tre volte da questa voce misteriosa. A quel punto è proprio Eli che si rende conto che è il Signore a chiamare il giovane; gli spiega perciò come deve comportarsi per far nascere un dialogo con Lui. Questo episodio mette in scena un fatto decisivo: Dio ci parla, lo fa spesso e nei modi più disparati; ma noi siamo in grado di ascoltarlo? Di riconoscere la sua voce in mezzo a tante altre? Di conoscere le modalità attraverso cui si fa presente all'essere umano per cercare un dialogo? Non si tratta di un'impresa semplice. Il mondo contemporaneo, trainato dalla cultura postmoderna, è spesso cacofonico, un groviglio di voci annodate e raggomitolate che sono difficili da discernere; è presente fra di esse anche il suono armonioso della Parola di Dio? La risposta non può che essere positiva: se così non fosse, crollerebbe tutto il cristianesimo, essendo basato sulla grande novità dell'incarnazione, cioè dell'estrema prossimità di Dio nei confronti dell'uomo. In conclusione al Vangelo di Matteo leggiamo: «Ed ecco, io sono con voi tutti i giorni, fino alla fine del mondo» (Mt 28,20). Dio, insomma, non si prende una vacanza; se abbiamo questa impressione, è perché evidentemente non sappiamo discernere la sua voce. La buona notizia è che questa premessa ci porta ad una consapevolezza decisiva: la rivelazione divina si fa presente e prossima all'umanità nell'umanità stessa; attraverso la sua natura, le sue opere, i suoi atti. Attraverso ciò che è umano, popolare; e trasfigurandolo. Questo è il terreno su cui poggia e fa leva la teologia, nella sua doppia accezione di 'discorso *su* Dio' e 'discorso *di* Dio': il teologo è infatti colui che cerca di gettare luce sul mistero divino – chiaramente nei limiti di ciò che è umanamente possibile – e contemporaneamente che, nel perseguire questo obiettivo, accende questo riflettore sulla maniera attraverso cui Dio cerca il dialogo, cioè

¹ Docente IRC all'Istituto d'Istruzione Superiore "Enrico Mattei", San Lazzaro di Savena (BO).

l'incarnazione del *Logos*. Insomma, si tratta di usare il linguaggio dell'uomo per far emergere la Parola di Dio dalla natura e dalle opere dell'umanità stessa.

2. La teologia pop

In questo arduo e fondamentale compito, si sta facendo largo una figura relativamente recente: quella del 'teologo pop' o 'pop-teologo'. Il suo ambito di studio e approfondimento è la cosiddetta 'cultura popolare', nei meandri della quale riconosce i segni del dialogo che Dio cerca di mettere in atto con l'uomo, vale a dire la presenza viva della Parola. Eppure è necessario porsi una domanda a monte: cosa si intende con il termine 'popolare'? Il senso comune tende a interpretare questa categoria come qualcosa di semplice, alla portata di tutti, per distinguerla da ciò che è elitario e quindi raffinato, per pochi. Ciò porta ad una sua svalutazione, diretta conseguenza della scarsa stima che esiste da più parti nei confronti del popolo, dell'uomo 'qualunque'. Perciò ogni cosa che facesse breccia in maniera evidente all'interno della prassi e del gradimento delle persone, sarebbe indice di un compromesso qualitativo. Questo atteggiamento di sufficienza è una trappola che incide nei più vasti settori della cultura: l'arte, la musica, il cinema, il lavoro, anche la religione. Ciò è problematico, considerato che nell'epoca contemporanea la Chiesa non è più 'di popolo' ma 'di minoranza',² perciò non esiste più quell'abbraccio totale in conseguenza del quale era la religione a dettare le coordinate teoriche e pratiche su cui veniva lavorato il tessuto della società. Ora che il popolo ha abbandonato il discorso religioso, molti di questa 'minoranza' sono presi dalla nostalgia dei tempi che furono, in cui Dio e la pratica cristiana erano al centro della vita – sostanziale ma soprattutto formale – delle persone. A custodire questa fiamma affievolita è un'élite preoccupata soprattutto di difenderla dalle raffiche di vento del mondo, ma impedendo così che la religione possa sviluppare gli anticorpi necessari a non ammalarsi ancora di più di quanto non sia già successo. Uno sguardo rinnovato a ciò che è popolare è quindi urgente, oltre che necessario, se non vogliamo perdere di vista il mistero dell'incarnazione. Non si può abbracciare Dio e respingere quanto ha creato e trasfigurato, perché per quanto possa essere 'bassa' la cultura popolare – assunto tutto da dimostrare – Dio si fa prossimo anche e forse soprattutto lì. Tutto ciò è *Logos*, la Parola e il discorso di Dio che diventa carne in noi e nelle nostre opere. Per questo si deve riconoscere la legittimità della teologia pop, che scommette sulla possibilità di trovare i *semina verbi* nel linguaggio di serie tv, film, musica, letteratura e via dicendo. Si tratta di un approccio già tentato con successo da alcuni teologi, fra i quali si possono citare Brunetto Salvarani, Peter Ciaccio, oppure Mons. Antonio Staglianò, il quale nel definire questa disciplina sottolinea come, nel linguaggio popolare, trovi spazio la descrizione di quel dramma umano³ che, alla luce dell'incarnazione e sulla scorta del Vangelo, sappiamo che Dio abbraccia e fa proprio. La vita dello stesso Gesù ne è la dimostrazione: il suo uso delle parabole, il suo farsi prossimo anche a coloro che sono più lontani, e quindi la sua capacità di rivolgere una Parola sempre feconda per gli uomini e le donne del suo tempo, lo rendono forse la più grande *popstar* della storia.

3. Perché *Lost*?

Un esempio di intreccio fra teologia e cultura popolare è rappresentato dalla serie tv statunitense *Lost*, prodotta dal 2004 al 2010, opera di grande impatto culturale e intrisa di questioni legate alla sfera religiosa. Essa racconta la storia di alcune persone scampate

2 Cfr. E. SALMANN, *Passi e passaggi nel cristianesimo. Piccola mistagogia verso il mondo della fede*, Cittadella editrice, Assisi 2009, 173.

3 Cfr. A. STAGLIANÒ, *Pop-Theology per giovani. Autocritica del cattolicesimo convenzionale per un cristianesimo umano*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018, 52.

miracolosamente ad un incidente aereo e che si ritrovano su un'isola deserta, fra la ricerca di una salvezza e la necessità di collaborare per sopravvivere. La serie è idonea ad una riflessione pop-teologica perché risponde ad alcuni criteri. Innanzitutto è un fenomeno realmente popolare, di successo. Una serie tv di nicchia, per esempio, non intercetterebbe la fruizione di molti: non sempre i linguaggi popolari vengono usati per essere accessibili. Il risultato sarebbe quello di proporre una riflessione teologica a partire da ancoraggi che, se già in partenza non sono colti dalle masse, finirebbero per essere non idonei a rendere il Vangelo più comprensibile. Anzi, forse si rischierebbe di complicare ancora di più l'intenzione comunicativa, rimanendo solo un esercizio di stile utile a riaffermare il legame fra Vangelo e cultura pop – certo – ma non a rendere questo legame più chiaro e, soprattutto, incisivo. Chiaramente è difficile definire oggettivamente cosa significhi 'di successo' in riferimento ad un prodotto culturale; per questo motivo è velleitario qualsiasi tentativo di creare una linea di demarcazione fra opere per cui la riflessione teologica sarebbe feconda e opere che non giungerebbero all'obiettivo. In linea di principio si può affermare che più un fenomeno è di successo e più sarà facile – anche se non automatico – produrre una teologia dal forte impatto comunicativo. Per quanto riguarda *Lost*, Manzocco ritiene che «fin dalla prima puntata ci si può facilmente accorgere che la nuova serie dispone di un arpione molto robusto, e che, una volta caduti nella trappola, difficilmente si riuscirà a liberarsene».⁴ Il segreto potrebbe risiedere nell'unione fra due approcci diversi alla serialità televisiva, che corrispondono ad altrettante finalità: tenere lo spettatore incollato al divano per finalità commerciali – come la maggioranza delle serie tv attuali – e renderlo fruitore attivo. Per Grossi, *Lost* è «uno stimolo a trovare, dentro la propria capacità e sensibilità di spettatore attento e critico, una sfumatura di senso che ne esalti l'interesse».⁵ Tutto ciò ha portato questa serie televisiva a diventare un fenomeno la cui portata va al di là dei numeri, che non si può quantificare con il semplice elenco di tutti i premi, le candidature o gli ascolti che ha avuto.

Il secondo requisito è la capacità di intercettare il vissuto delle persone. In questo incide il modo in cui sono caratterizzati i personaggi: Grossi evidenzia la facilità di identificazione dello spettatore con i protagonisti, «tutti uniti in un comune senso di smarrimento»⁶ ma che al contempo rappresentano vari archetipi ben presenti nell'inconscio collettivo. Questa sensazione di essere *lost*, persi, rende la serie un luogo permeato di interrogativi che toccano i dilemmi esistenziali e morali dell'uomo, fino al dubbio cartesiano: «io esisto?». Eppure, la particolarità, assurda e originale, di *Lost* è la capacità di risolvere questa complessità nella più semplice delle narrazioni archetipiche: lo scontro tra la luce e le tenebre, bianco contro nero, bene contro male.

Il terzo requisito, in chiara connessione con i primi due, è il pieno inserimento dell'opera in questione all'interno delle coordinate culturali contemporanee. Usando una metafora, cercare di comunicare con qualcuno tramite il telefono è senza dubbio necessario, ma se non si digita il numero corretto l'intenzione è destinata a rimanere tale. Quindi la volontà di mettere in circolo un prodotto in connessione con le sfumature e i drammi dell'esistenza umana è lodevole, certo, ma devono essere «le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi»,⁷ non di ieri: altrimenti, riprendendo la metafora di prima, sarebbe come telefonare a qualcuno che ormai ha cambiato numero da tempo. Solo così un fenomeno pop è destinato ad avere successo, solo così gli archetipi su cui sono costruiti i personaggi risultano l'appoggio per la costruzione di figure così simili

4 R. MANZOCCO, *Pensare Lost. L'enigma della vita e i segreti dell'isola*, Mimesis, Sesto San Giovanni 2010, 10.

5 G. GROSSI, *Lost moderno. Lettura di una serie televisiva*, Edizioni di Pagina, Bari 2010, 5.

6 *Ivi*, 6.

7 CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, Costituzione pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo *Gaudium et Spes*, 7 dicembre 1965, n.1, in *Tutti i documenti del Concilio*, Massimo, Milano 2012, 141.

agli spettatori. *Lost* riesce anche in questo intento: è un'opera postmoderna a tutti gli effetti, perché la sensazione di smarrimento è il tratto distintivo di questo orizzonte culturale, definito dalla 'fine delle grandi narrazioni' enunciata da Lyotard,⁸ cioè sull'esaurimento della 'fede' umana nelle prospettive che vogliono dare un senso al tutto e che possono essere riassunte in illuminismo, idealismo e marxismo. Esse stesse avevano soppiantato il cristianesimo sostituendo a Dio la razionalità, divinizzando dunque un approccio scientifico – e non di rado scienziata – alla vita. Domande, dubbi, il mistero che «diventa filo conduttore di un insieme di punti di vista che provano a dare un senso personale alla propria vita»,⁹ l'indeterminazione che «esalta l'ambiguità, il controsenso, il paradosso, l'incerto»:¹⁰ ecco *Lost*, il manifesto pop di questa nostra contemporaneità, perché «il capire, in modo totale e univoco, non è un onore concesso all'uomo postmoderno».¹¹

4. L'isola come luogo della conversione

Si può pensare che sia molto difficile, se non impossibile, identificare un messaggio evangelico dentro una serie tv così lontana dall'orizzonte culturale cristiano e così riluttante alla posizione di verità e di risposte certe. Ma in *Lost* più che l'annichilimento della verità c'è la proposta di un'altra idea di essa, che «nel suo mostrarsi lascia sempre un fondo di nascondimento e di mistero che devi imparare a custodire come tale».¹² Rimane però il problema di fondo: un'idea siffatta di verità ci impedisce di trovare un'ancora, lasciandoci tutti, spettatori e personaggi, naufraghi. Per questo è così facile identificarsi con questi ultimi: li comprendiamo perché sono fallibili come noi, in *primis* nel tentativo di trovare risposte definitive alla propria ricerca di senso. Ma non è per loro, per noi, per tutti i naufraghi di ogni tempo che Dio si è fatto uomo? Ecco perché in *Lost* non c'è solo un'analisi della condizione postmoderna, ma una sintesi del suo superamento, o, per meglio dire, di come il Vangelo possa trovare in essa il terreno fertile per riproporsi come sorgente di senso. Vediamo come. Innanzitutto i personaggi sono modellati secondo il modello adamitico, in quanto paralizzati e spaventati di fronte alla domanda «Dove sei?» (Gen 3,9), oltre ad essere incapaci di darne una risposta adeguata. Questo perché sono perennemente insoddisfatti, in cerca di una stabilità che non trovano, una terraferma che possa mettere a tacere l'irrequietezza. È il caso di Desmond, personaggio che ricalca l'Ulisse omerico, e che giunge sull'isola, a differenza della maggior parte dei *losties*,¹³ proprio in seguito ad un naufragio. Oppure sono il simbolo di un'umanità ferita, spesso lacerata, schiava delle catene del peccato. Molti di loro vengono da una vita di crimini o gravi mancanze, spesso a causa di una superbia che finisce per diventare un *boomerang*, come successo allo stesso Adamo o ad altre figure mitologiche o letterarie come Prometeo, Icaro o Frankenstein. Che si chiamino Jack, Kate, Juliet, Sawyer – e potrei andare avanti – hanno tutti una cosa in comune: non riescono a perdonare sé stessi e (ri)trovare il proprio posto nel mondo. Tutti i *losties*, dunque, rappresentano un'umanità perduta, Adamo, l'uomo vecchio; ma in Cristo, ecco sorgere la promessa di salvezza, di ricevere per mezzo di Lui la grazia di essere figli adottivi del Padre e quindi uomini e donne nuovi. C'è un'unica cosa da fare, e ce lo dice Jack – probabilmente il personaggio principale della serie – quando si rende conto che la vita sull'isola non era solo il simbolo

8 Cfr. J.-F. LYOTARD, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.

9 GROSSI, *op. cit.*, 8.

10 *Ivi*, 9.

11 *Ivi*, 40.

12 S. REGAZZONI, *La filosofia di Lost. Philosophy fiction*, Ponte alle Grazie, Firenze 2009, 17.

13 Si tratta del nome che gli appassionati della serie hanno dato al gruppo dei personaggi.

del proprio naufragio personale ma anche l'opportunità di una conversione: «*We have to go back!*», «dobbiamo tornare indietro!».¹⁴

Nel Vangelo di Luca abbiamo un episodio che narra in maniera eccellente questa dinamica: la parabola del Padre misericordioso (Lc 15,11-32). Il figlio minore viene lasciato libero, anche di sbagliare e di perdersi; finché ad un certo punto non è lui stesso a rendersi conto di dover tornare dal padre, il quale non ha smesso per un istante di aspettarlo a braccia aperte. Anche lui, come Jack, rientra in sé stesso, e questa nuova padronanza di sé lo porta alla consapevolezza che ha creato una frattura da ricomporre e che, per fare ciò, non è mai troppo tardi. È questa fiducia che, a partire da Jack, convincerà tutti i *losties* a non darsi per vinti nella ricerca di sé e ad abbracciare un processo di conversione che si compirà a partire da – e non nonostante – tutte le loro fragilità e vulnerabilità. Si tratta del loro modo per passare da figli di Adamo a figli di Dio, in Cristo. È importante notare che nella serie non c'è nessun riferimento diretto alla dottrina o al pensiero cristiano: tutto si sviluppa in maniera laica, ma è proprio questo che dimostra che il Vangelo ha radici molto profonde e sempre vive all'interno del mondo in cui viviamo e quindi nel modo in cui noi interpretiamo la nostra condizione esistenziale, a prescindere da quali siano le coordinate culturali di questo o quel momento storico. La postmodernità non fa eccezione.

5. Redenzione e comunità ecclesiale

La parabola del Padre misericordioso offre anche un altro spunto decisivo per aiutare ciascuno a riassorbire ogni personale naufragio: ci offre un ancoraggio. Cosa c'è di più importante per chi si sente perso? In *Lost* viene chiamata 'la costante', una sorta di centro di gravità, un punto fermo che rende stabile ogni equazione della nostra vita, così dominata da tante variabili. È sempre il personaggio di Desmond a farci capire di cosa si tratta. Durante la quarta stagione della serie la sua mente compie continui salti temporali fra il 1996 e il 2004, che di certo l'avrebbero condotto alla morte. Aiutato dal fisico Daniel – che gli suggerisce di cercare di contattare una stessa persona sia nel passato che nel presente – riesce a farli cessare dicendo alla fidanzata Penny, durante l'ennesimo salto nel 1996, che l'avrebbe chiamata nel 2004, e chiedendole di rispondere. La sua salvezza dipende da questo: da una – folle – fiducia da parte di Penny nell'aspettarlo, da un legame che va oltre il tempo e lo spazio. È l'amore la costante di Desmond; come di quasi tutti gli altri personaggi di *Lost*. Lo è anche del giovane protagonista della parabola lucana, che scommette sul fatto che il padre non abbia smesso di volergli bene, nonostante l'incommensurabile distanza – non solo fisica – che aveva creato con lui. Ciascuno può operare il proprio personale processo di conversione solo riconoscendo che esso trova ancoraggio nell'amore sconfinato di Dio, che non dimentica i figli di Adamo proprio per dare loro l'opportunità di tornare a Lui e quindi di rispondere a questa fiducia con la fede. Ma l'amore non è solo qualcosa che lega Dio a ciascuno, ma anche l'immagine di ciò che tiene insieme tutta l'umanità: è proprio l'aspetto comunitario quello in cui questa costante si mostra in tutto il suo valore e il suo senso. Nell'ultima puntata, infatti, vediamo i *losties* ritrovarsi insieme, ma all'interno di una linea temporale – una sorta di 'realtà alternativa' – nella quale apparentemente non si conoscevano¹⁵. Attraverso varie vicissitudini però si (re)incontrano, come se fosse una vecchia rimpatriata fra amici, come se nemmeno una realtà diversa potesse allontanarli. Si tratta di qualcosa che va al di là della nostra

14 Jack, come altri *losties*, riesce a tornare a casa fra la quarta e la quinta stagione della serie. Ma presto si rende conto che questo ritorno non si accompagna ad una riappropriazione della propria vita: diventa perciò consapevole della necessità di tornare sull'isola, il luogo in cui poter finalmente fare pace con se stesso.

15 Questa linea temporale alternativa viene esplorata nel corso della sesta e ultima stagione.

dimensione spazio-temporale,¹⁶ e che connette la comunità umana alla comunità celeste, della quale faremo parte grazie alla vita eterna che ci è promessa in quanto figli adottivi del Padre. Ed è proprio così che succede: i nostri amati personaggi, trasfigurati, abbracciano la pienezza della loro vita all'interno di una chiesa in attesa dell'ultimo viaggio, quello verso il Paradiso. E lo fanno insieme.

Del finale di *Lost* molto si è parlato da quando è andato in onda per la prima volta, poiché ha dato luogo a varie interpretazioni. Quello che mi sembra certo è che l'isola rappresenti il luogo delle seconde possibilità, che verranno alla fine colte da quasi tutti i personaggi, fino a condurli ad abitare quella 'realtà alternativa' – una sorta di Purgatorio? – nella quale il loro processo di redenzione potrà dirsi finalmente compiuto. In aggiunta mostra pienamente anche il senso dell'appartenenza ecclesiale: non si tratta di qualcosa di contingente, bensì di necessario per (ri)trovare pienamente sé stessi come persone, inseriti dentro un rapporto fecondo con Dio, il mondo e gli altri.

6. Per una teologia dell'ascolto

Per chiudere, un altro riferimento utile per comprendere questa dinamica di conversione e inversione – nel senso motorio del termine – che riguarda sia il singolo che la comunità è il brano che ha come protagonisti i discepoli di Emmaus (Lc 24,13-35). Gerusalemme è la loro 'isola di *Lost*', il luogo in cui hanno sperimentato il loro personale naufragio a causa della morte di Gesù, ma anche quello dove decidono di tornare perché è proprio lì che si è manifestato il Risorto. Si tratta del luogo dove trovano casa sia le loro fragilità e l'esperienza diretta del male, sia il riscatto di tutto questo. Come l'hanno capito? Grazie alle parole di un viandante che ha condiviso parte della strada con loro, e che hanno riconosciuto essere il Risorto. I discepoli di Emmaus lo hanno ascoltato e hanno riconosciuto, nella sua voce, quella del Maestro. Come successo a Samuele prima di loro, e come deve succedere ai teologi, agli operatori pastorali e in generale a chiunque cerchi il Signore. Se la sua Parola risuona a partire dalla terra che l'ha condannato a morte, non sarà certo la cultura pop a soffocarla e costringerla al silenzio.

16 Sul tema dell'amore come forza in grado di superare anche confini 'dimensionali' come quelli spazio-temporali ci sono molte opere 'pop'. In particolare si veda il film *Interstellar* (2014) di Christopher Nolan.



FOCUS IRC



APPRENDERE PER IMMAGINI

La costruzione figurativa del significato: un breve excursus storico critico fino ai giorni nostri attraverso i contributi di Giocchino Da Fiore e Giambattista Vico.

Maria Cecilia Lodini¹

Abstract

Grazie alle teorie dell'apprendimento metacognitivo sorte in epoca contemporanea, sappiamo che esistono vari stili cognitivi e che oggi la maggior parte dei ragazzi, forse anche per il massiccio uso che si fa dei dispositivi digitali, ha uno stile di apprendimento tendenzialmente visivo. Che l'immagine fosse un potente canale comunicativo e di apprendimento, lo aveva già capito nel XII secolo il teologo e filosofo Giocchino da Fiore, che elaborò una serie di tavole, fatte di immagini e parole, per spiegare alcuni difficili concetti filosofici e teologici (immagini ben conservate, tra l'altro, in una copia del codice miniato nel Museo Diocesano di Reggio Emilia).

Nel XVIII secolo, il filosofo partenopeo Giambattista Vico introdusse La Scienza nuova, attraverso una tavola grafica che anticipava e riassumeva le tematiche principali affrontate nel testo.

Parole chiave: metacognizione, didattica, teologia, immagini

1. Metacognizione e stili cognitivi

Le teorie dell'apprendimento metacognitivo sorte in epoca contemporanea hanno rilevato come la capacità di riflessione di uno studente sulle proprie potenzialità e modalità d'apprendimento influiscano positivamente sui risultati ottenuti in ambito scolastico, ancor più di un elevato quoziente intellettivo.

Strettamente connesse alle teorie dell'apprendimento metacognitivo sono la teoria degli stili cognitivi (termine coniato dallo psicologo Gordon Allport nel 1937) e la teoria degli stili di apprendimento.

Gli stili cognitivi sono le differenti modalità di elaborazione dell'informazione e le diverse strategie che gli individui mettono in campo per imparare e per tradurre in comportamento le informazioni assimilate.

I principali stili cognitivi sono: globale o analitico; verbale o visivo; convergente o divergente; campo dipendente o campo indipendente; sistematico o intuitivo; impulsivo o riflessivo. Gli stili d'apprendimento, invece, sono il canale preferenziale d'acquisizione

¹ Docente IRC presso il Liceo Ginnasio Corso di Correggio (RE).

della conoscenza attraverso il quale il soggetto estrae, elabora, cataloga, memorizza e rievoca al bisogno informazioni, anche a distanza di tempo. Essi, tendenzialmente, sono riassunti in quattro tipologie: visivo, auditivo, verbale e cinestetico.

Un soggetto con stile d'apprendimento "visivo" preferirà utilizzare come strategia d'apprendimento mappe concettuali, immagini, diagrammi, simboli, cartelloni etc.

Un individuo con strategia d'apprendimento "auditivo" utilizzerà prevalentemente il senso dell'udito, musica, registrazioni, discussioni, dibattiti etc.

Chi predilige uno stile "verbale" farà un utilizzo preponderante di libri, parole, scritti di vario tipo, spiegazioni orali etc.

Infine, un "cinestetico" avrà bisogno di toccare con mano, muoversi, fare pratica, simulare.

Ne segue, logicamente, che conoscere il proprio canale preferenziale d'apprendimento sia di fondamentale importanza sia per lo studente che voglia rendere più efficace il proprio studio (infatti, si impara meglio, più facilmente e con un tasso di motivazione più elevato quando si adotta il proprio stile d'apprendimento preferito) che per l'insegnante desideroso di farsi comprendere adeguatamente dalla sua platea (un docente con uno stile d'apprendimento verbale, tenderà ad insegnare utilizzando prevalentemente quello stesso stile d'apprendimento, magari ignorando di parlare ad una platea di soggetti visivi o cinestetici).²

La consapevolezza dell'esistenza di diversi stili cognitivi e di apprendimento può aiutare anche a ripensare il contesto scolastico e la didattica in maniera più ricca e multiforme. È utile agli studenti per potersi costruire differenti rappresentazioni e per sviluppare una maggiore plasticità e capacità di adattamento a stili differenti, ed è utile ai docenti come stimolo a presentare contenuti didattici e modalità di verifica attraverso sistemi simbolici, attività e manipolazioni differenti.³

Forse anche per il massiccio uso che fa la nostra società dei dispositivi digitali, si è notato che la maggior parte dei ragazzi in età scolare, oggi, ha uno stile d'apprendimento tendenzialmente visivo, mentre, la maggior parte dei docenti utilizza uno stile d'insegnamento per lo più verbale. Questo produce un *mismatch* comunicativo che spesso diffonde insoddisfazione e demotivazione negli ambienti scolastici e innesca considerazioni tra i docenti simili all'antico adagio: «non c'è alcuna speranza per l'avvenire del nostro paese se la gioventù di oggi prenderà il potere domani».⁴

2. Dallo schermo alle figure: "diagrammi e simboli"

È allora molto interessante, per cogliere la potenziale ricchezza di una didattica flessibile e multiforme partire proprio dal passato, nello specifico da due pensatori che, in epoche differenti, intuirono con grande anticipo la potenza dell'immagine come canale comunicativo in grado di facilitare il processo cognitivo.

Il primo teologo e filosofo ad essere citato è l'abate calabrese Gioacchino da Fiore. Nato intorno al 1135 a Celico, in Calabria, istruito a Cosenza, della sua vita non si sa quasi niente se non informazioni tratte da testimonianze postume, in parte discordanti tra

² Per individuare il proprio stile preferenziale d'apprendimento sono stati messi a punto diversi test e questionari utili da somministrare per conoscere il trend di un determinato gruppo-classe o di uno studente. Per esempio il QUESTIONARIO MARIANI disponibile anche online al link <https://www.learningpaths.org/Questionari/stiliappr.questionario.htm>

³ Cfr. A. CADAMURO, *Stili cognitivi e stili d'apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Roma 2004.

⁴ Esiodo, poeta greco vissuto 720 anni prima di Cristo.

loro. Nella *Vita* composta da un anonimo monaco appartenente all'ordine dei florensi, molto vicino all'Abate, si racconta come, dopo un periodo d'intensa preghiera, durante un viaggio in Terra Santa, Gioacchino abbia ricevuto sul monte Tabor l'ispirazione a contemplare e commentare le Sacre Scritture. Proprio in questo luogo avrebbe avuto la rivelazione della cosiddetta "duplice legge" cioè l'ispirazione di una nuova modalità d'ermeneutica del testo sacro, che pone in relazione gli elementi dell'Antico Testamento con quelli del Nuovo sulla base di un principio chiamato "Concordia" che permette di leggere, alla luce degli eventi del passato, il processo storico in corso e consente di anticiparne gli esiti ultimi, evidenziando le corrispondenze e individuando le finalità. Tornato in Calabria, Gioacchino trascorse un breve periodo da laico e, nel 1171 ricevette gli Ordini Minori presso l'Abazia benedettina di Corazzo. Tra il 1171 e il 1177, dopo un breve periodo di priorato, venne nominato abate.

Già negli appunti più antichi dell'Abate si rivela la sua consuetudine di scandire l'analisi teorica dei suoi pensieri attraverso diagrammi, schemi, raffigurazioni, figure inserite nel corpo degli scritti o raccolte autonomamente.⁵

Questo metodo di abbinare il testo alla figura aveva lo scopo di esplicitare meglio i complessi concetti teologici e storici spiegati verbalmente negli scritti e diventerà tratto caratterizzante del *modus operandi* dell'Abate fiorentino fino al termine della sua esistenza, che si concluderà, in concetto di santità, il 30 marzo 1202.

Dopo la sua morte, le *Figurae* concepite e disegnate da Gioacchino da Fiore in tempi diversi, furono riunite dai suoi allievi in una raccolta di tavole, oggi nota come *Liber Figurarum*, che riporta immagini miniate di considerevole preziosità e bellezza.⁶

Esse, con un certo ingegno, formano una sintesi simbolica ed efficace delle tematiche principali del pensiero gioachimita, coniugando il pensiero teologico con una vera e propria forma d'arte di una straordinaria efficacia comunicativa.

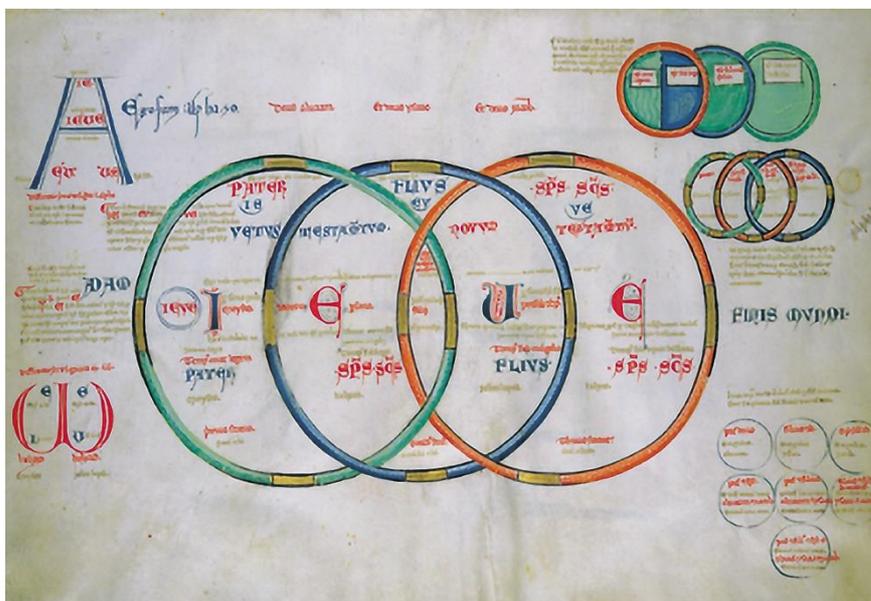
Tra i manoscritti del *Liber Figurarum* pervenuti fino a noi, vi sono tre copie ben conservate: il codice del Corpus Christi College di Oxford (il più antico), il codice della Sächsische Landesbibliothek di Dresda e, infine, quello attualmente conservato presso il Museo Diocesano di Reggio Emilia risalente alla metà del XIII secolo.

A livello iconografico, tra le tavole più conosciute del *Liber Figurarum* vi è certamente quella dei *cerchi trinitari*, la cui fortuna si deve anche all'evidente, seppur controverso, riferimento dantesco nel trentatreesimo canto del Paradiso, in cui, a conclusione della sua opera l'autore riesce a percepire i misteri divini, fra i quali quello della Trinità.

La figura dei *cerchi trinitari* riporta al centro, tre cerchi di tre colori differenti, della

5 <https://www.centrostudiogioachimiti.it/opere/>

6 <https://www.centrostudiogioachimiti.it/tavole-liber-figurarum/>



stessa ampiezza, intersecantisi l'un l'altro.

Essi rappresentano la storia dell'umanità suddivisa nelle tre ere: il primo cerchio, di colore verde, rappresenta il Padre, creatore della natura, il secondo, di colore azzurro, il Figlio disceso dal cielo; infine il terzo di colore rosso, rappresenta il legame d'amore tra il Padre e il Figlio, ovvero lo Spirito Santo, e la cosiddetta "terza età" della storia di cui Gioacchino predicava prossimo l'avvento. Le varie iscrizioni e colorazioni della tavola rimandano a simbologie e interrelazioni del mistero trinitario e a momenti della storia biblica.

Dio, infatti, si rivela progressivamente nel suo operare storico. La storia procede secondo un duplice movimento, lineare e circolare e si divide in tre stati e quattro tempi. Il cerchio, privo di inizio e fine, è la figura che meglio rappresenta la perfezione Divina. La compenetrazione dei cerchi introduce al mistero del Dio cristiano, Trino ed Uno nella sostanza. La disposizione dei cerchi, della stessa grandezza, sfalsati sulla medesima linea, dà l'idea di una traslazione di una forma in movimento di sapore quasi *futurista*: dal Padre procedono il Figlio e lo Spirito Santo e allo stesso modo la storia della salvezza si dispiega in questo dinamismo.

Si può affermare, quindi, che al centro delle opere figurative di Gioacchino convergono "diagramma e simbolo".⁷

Infatti nelle tavole compaiono sia disegni che spiegazioni testuali e il diagramma è un "*tertium* tra immagine e testo scritto, irriducibile sia all'uno che all'altro",⁸ in quanto in esso ogni posizione, forma, colore, ricorrenza e contrapposizione ha un preciso significato. Il simbolo, inoltre, rimanda "ad altro", in virtù di un rapporto di analogia tra esso e l'ente a

7 A. GHISALBERTI (a cura di), *Pensare per figure. Diagrammi e simboli in Gioacchino da Fiore*, "Atti del VII Congresso internazionale di studi gioachimiti, intervento di A. GHISALBERTI, *Pensare per figure. Il pensiero diagrammatico-simbolico di Gioacchino da Fiore*, 3-6, San Giovanni in Fiore 24-26 settembre 2009", Viella, Città di Castello (PG) 2010, 4.

8 M. RAININI, *Gli alberi di Gioacchino da Fiore fra diagramma e simbolo*, in *Le mond vegetal. Medicine, botanique, symbolique* a cura di A. Paravicini, Bagliani, Firenze 2009, 409.

cui si riferisce. E «in questo rinviare accade sempre un'apertura, uno svelamento, un dispiegamento»⁹ utile specialmente in teologia dove si parla dell'Indicibile, dell'Invisibile.

Ugo di San Vittore, d'altronde, considerava il simbolo un'associazione di forme visibili per mostrare ciò che è invisibile. Precisamente, nella forma concreta e visibile del simbolo si schiude la possibilità che il mistero si renda manifesto. Il fatto, inoltre, che il simbolo si presti a molteplici interpretazioni e possa acquisire sempre nuovi significati, lo rende particolarmente adatto a parlare di un mistero che l'uomo può comprendere solo parzialmente e in maniera frammentaria. In questo senso, è possibile cogliere il significato della teologia simbolico-figurativa di Giocchino da Fiore e la sua lungimiranza in termini didattici e comunicativi.

3. Simboli e immagini: la ragione “fantastica”

Il secondo precursore ad essere preso in causa è il filosofo, storico e giurista partenopeo Giambattista Vico.

Nato a Napoli nel 1668 da famiglia umile, compie dapprima studi umanistici presso i padri Gesuiti, poi studi filosofici attraverso l'opera di Francisco Suarez e, infine, studi giuridici sotto la guida di Francesco Verde. Nel 1698 ottiene la cattedra di retorica all'Università degli studi di Napoli, che abbandonerà nel 1742. Colpito dall'Alzheimer, all'epoca non ancora diagnosticabile, trascorre gli ultimi anni della sua esistenza costretto a letto. Muore a Napoli il 20 gennaio 1744.

L'opera principale e la *summa* del pensiero di Vico è *Principi di una scienza nuova d'intorno alla natura delle nazioni*, più nota semplicemente come *Scienza nuova*, di cui esistono tre edizioni, l'ultima pubblicata postuma dal figlio Gennaro.

Il progetto di una “Nuova Scienza” nasce sotto la guida di quattro autori che rimarranno per tutto il corso dell'indagine filosofica di Vico punti cardine: Platone, Tacito, Bacone e Grozio.

Egli, infatti, intendeva fare una sintesi sistematica tra filosofia, filologia e diritto universale, insomma, una vera e propria storia delle “cose”, delle lingue, dei costumi, delle leggi, delle guerre e delle paci, dei commerci delle alleanze tra popoli.¹⁰

Nella *Scienza Nuova* si trovano teorizzati i punti fondamentali della filosofia di Vico, come il principio del *verum-factum*, la ricerca di un fondamento scientifico e di un metodo oggettivo per l'indagine storica, la teoria delle tre età della storia, l'idea di corsi e ricorsi storici e il ruolo centrale, rispetto alla filosofia tradizionale dell'epoca, che assumono la poesia, l'immaginazione, la mitologia e il linguaggio (Benedetto Croce chiamerà la filosofia vichiana la “filosofia della fantasia”).¹¹

Subito dopo il frontespizio della seconda e terza edizione della *Scienza nuova*, Vico pone una tavola grafica, commissionata al pittore barocco Domenico Antonio Vaccaro, che anticipa i principali nuclei tematici dell'intera opera.

Non è un caso che nelle ultime due edizioni il filosofo partenopeo anteponga un'immagine al testo. Infatti, secondo Vico, agli albori della civiltà, l'uomo pensa attraverso le immagini e solo in un secondo momento, innescato un processo progressivo di umanizzazione,

9 A. GHISALBERTI (a cura di), *Pensare per figure. Diagrammi e simboli in Giocchino da Fiore*, “Atti del VII Congresso internazionale di studi gioachimiti, intervento di A. GHISALBERTI, *Pensare per figure. Il pensiero diagrammatico-simbolico di Giocchino da Fiore*, 3-6, San Giovanni in Fiore 24-26 settembre 2009”, Viella, Città di Castello (PG) 2010, 4.

10 G. VICO, *La Scienza nuova*, le tre edizioni del 1725, 1730 e 1744, a cura di M. Sanna e V. Vitiello, Bompiani, Lavis 912.

11 Cfr. *ivi* 901-902.

affina ragione e capacità logica. Analogamente, nel processo di apprendimento individuale, il fanciullo apprende inizialmente attraverso i sensi e, solo successivamente, organizzerà le informazioni e sarà in grado di formulare concetti astratti e universali.

La presenza della tavola grafica a inizio opera, quindi, corrisponde in maniera armoniosa, alla vocazione didattica del filosofo: egli vuole richiamare, anticipare schematizzare e riassumere i nuclei fondanti della sua filosofia.

Successivamente, nell'introduzione all'opera, il filosofo spiega verbalmente, in maniera dettagliata, la simbologia e le allegorie presenti nell'immagine. Egli chiarisce che la donna con le tempie alate rappresenta la Metafisica, lei, infatti, contempla il triangolo contenente l'occhio veggente, simboli di Dio e della Provvidenza. La *Scienza nuova*, in opposizione alla tradizionale metafisica della natura, si pone, in effetti, come una "nuova" metafisica che abbia come oggetto della sua ricerca, la storia civile, cioè l'uomo. Un raggio di luce parte dall'occhio provvidente di Dio e colpisce il diadema che donna-metafisica porta sul cuore.

Il diadema, centro dell'opera, rifrange e riflette la luce facendole cambiare direzione: la nuova metafisica, d'altronde, non può essere speculazione fine a se stessa, ma deve illuminare tutta la realtà morale e pubblica.

La luce rifratta colpisce poi, a sua volta, la statua di Omero posta su una "rovinosa base", come la definisce l'autore stesso. Essa allude ad una certa critica, per Vico errata e infondata, tuttavia molto diffusa all'epoca, volta a screditare la poetica classica.

Per il filosofo napoletano, quella sapienza poetica è la prima forma di conoscenza umana anche se fantasiosa ed immaginativa (nell'Introduzione alla *Scienza nuova* prosegue una dettagliata spiegazione di tutti i dettagli della tavola grafica).



Conclusion

Gioacchino e Vico, sebbene vissero in epoche completamente differenti ebbero in comune non solo alcune idee filosofiche di fondo, per esempio l'idea di una storia tripartita, inevitabilmente connessa con il mistero divino, ma anche una certa passione didattica tesa al desiderio di far comprendere meglio ai propri allievi, lettori, uditori i difficili snodi filosofici e teologici racchiusi nei loro impianti teorici. Così, da un teologo medievale e da un intellettuale di fine '600 è possibile prendere spunto per elaborare nuove metodologie didattiche creative, poliedriche e diversificate, finalizzate ad intercettare più facilmente l'uditore e ad innescare processi d'apprendimento più attivi ed efficaci per lo sviluppo delle competenze scolastiche e non.

Fabio Gambetti¹

Abstract

L’articolo ripercorre tramite le norme le principali fasi storiche dell’Insegnamento della Religione in Italia, sottolineandone la specificità. Attraverso il percorso storico si coglie la fluidità, con cui tale materia è entrata a far parte dell’istruzione, e le caratteristiche del contributo che può dare alla formazione culturale degli studenti, senza sottacere talune criticità tuttora oggetto di discussione.

Parole chiave: scuola, norma, Chiesa, Stato.

Introduzione

Nel 1122 col concordato di Worms si concluse la lotta per le investiture. L’accordo raggiunto tra l’imperatore Enrico V e il papa Callisto II, stabilì che il sovrano avrebbe rinunciato al diritto di nominare o investire direttamente vescovi e prelati, mentre la nomina sarebbe stata lasciata alle autorità ecclesiastiche. L’imperatore mantenne tuttavia un ruolo solo formale nel processo, confermando di fatto le nomine effettuate dalla Chiesa. Tale accordo contribuì a definire la relazione tra Chiesa e Stato nell’Europa medievale, sancendo il principio che le nomine ecclesiastiche erano prerogativa della Chiesa, ma richiedevano l’approvazione formale delle autorità civili. La dialettica Chiesa-Stato è proseguita nei secoli con alterne vicende e periodi e pare si possa dire che tutt’oggi il modello di Worms sia riferimento per la gestione dell’Insegnamento di Religione nelle scuole italiane.

1. Sintesi delle fasi dell’insegnamento della religione cattolica in Italia

L’insegnamento della religione (IdR) cattolica nelle scuole rappresenta una componente significativa del sistema educativo nazionale, riflettendo l’importante legame storico e culturale tra la Chiesa cattolica e l’Italia. La presenza di tale materia all’interno delle istituzioni scolastiche è un elemento caratterizzante del contesto educativo. L’attività educativa della Chiesa cattolica nell’istruzione in Italia ha infatti radici profonde nella storia del Paese. Ordini e Istituti religiosi nei secoli hanno formato ed educato le nuove generazioni. La nascita dello Stato unitario vide nella breccia di Porta Pia un momento dotato anche di una forte valenza simbolica dei rapporti tra Stato e Chiesa; dopo il *non expedit* di Pio IX seguirono differenti fasi di cambiamento e di collaborazione. Il primo riferimento normativo in materia IdR è costituito dalla Legge Casati, la n.° 3275 del 13 novembre 1859, in vigore fino al 1923. L’art. 193 prevedeva che «l’istruzione religiosa sarà data da un Direttore spirituale nominato dal Ministro della Pubblica Istruzione per ciascun Stabilimento, secondo le norme da determinarsi con un Regolamento». Il successivo art. 315 elenca le materie da impartire alle elementari e tra esse figura «l’insegnamento religioso». In base alla normativa dell’allora Regno Sabaudò l’IdR è obbligatorio e già individua i differenti ruoli dei docenti: sono direttori spirituali, ovvero sacerdoti, a nomina del Ministero; competenza semestrale del parroco l’esame della preparazione conseguita dagli allievi nell’insegnamento religioso, possibilità d’esonero

¹ Docente dell’Istituto di Scienze Religiose “Vitale e Agricola”, Bologna.

previa richiesta scritta dei genitori con firma autenticata. I programmi erano stabiliti con appositi regolamenti e ordinanze.

Successivamente il nuovo Regno italiano con la Circolare Correnti del 29 settembre del 1870 rese facoltativo l'IdR alle elementari: erano gli anni della Terza Guerra d'Indipendenza che portò, tra l'altro, a Roma Capitale. Nel 1877 la Legge Casati rese obbligatorio il triennio delle elementari e l'IdR fu sostituito dall'insegnamento di nozioni in merito ai doveri dell'uomo e del cittadino. Il Consiglio di Stato con diverse sentenze sancì però l'obbligo per i Comuni di assicurare l'insegnamento a richiesta delle famiglie. Il Regio decreto n. 2185 del 1° ottobre 1923, la cd. Riforma Gentile, prevedette l'IdR alle elementari definendolo «fondamento e coronamento dell'istruzione di quel settore di scuola». Il successivo Testo Unico n. 577 del 05/02/1928 stabilì la possibilità di essere esonerati previa richiesta scritta dei genitori. La Riforma Gentile fu recepita per quanto attiene l'IdR nei cd. Patti Lateranensi, ovvero nel Concordato del 1929 ratificato con la Legge n. 810 del 27 maggio 1929. L'IdR divenne obbligatorio in tutti i gradi scolastici pre-universitari, con l'eccezione della scuola dell'infanzia. I programmi erano concordati tra Chiesa Cattolica e Stato italiano, e gli insegnanti riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica, al pari dei libri di testo.

Nel secondo dopoguerra la Costituzione Repubblicana recepì i Patti Lateranensi affermando che «Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi» (art. 7). Nel testo costituzionale non si trovano espliciti riferimenti all'IdR, i cui principi vanno dunque rintracciati nel Concordato e nelle Intese attuative.

Il 18 febbraio 1984 il Concordato è stato rivisto e ratificato dalla Legge n. 121 del 25 marzo 1985, che in merito all'IdR da un lato ne conferma l'identità e le motivazioni, dall'altro segna una discontinuità importante: esso entra nella scuola nell'ambito delle finalità della scuola stessa e la sua presenza è giustificata da motivazioni di ordine storico e culturale. L'art. 9.2 afferma infatti che l'Italia riconosce il valore della cultura religiosa e che fanno parte del nostro patrimonio culturale i principi del cattolicesimo. L'IdR non è più pertanto considerato «fondamento e coronamento» dell'istruzione bensì parte della cultura italiana. Contestualmente esso viene esteso alla scuola dell'infanzia.

La citata Legge 121/1985 prevede che lo Stato continui «ad assicurare l'IdR nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento» (art. 9.2). Se prima del 1984 l'IdR era obbligatorio con la possibilità di esonero, ora diventa un insegnamento opzionale: la Legge precisa infatti che, all'atto dell'iscrizione, i genitori esprimono la scelta se avvalersene o meno e puntualizza che l'opzione non può dare luogo a forme di discriminazione. La recente O.M. sulle iscrizioni a.s. 2024/25 n.° 40055 del 12 dicembre 2023 precisa che i genitori esprimeranno la scelta tramite la Piattaforma Unica nel mese di giugno 2024. Tranne che all'infanzia, dove l'opzione va espressa ogni anno, nel primo e nel secondo ciclo la scelta effettuata a inizio ciclo vale anche per gli anni successivi del medesimo grado scolastico. Il DPR 751/1985 stabilisce tuttavia la possibilità, su richiesta, di modificare la scelta compiuta all'atto dell'iscrizione.

2. Profilo giuridico dei docenti di religione cattolica

I docenti di religione cattolica svolgono un ruolo importante nell'offrire una formazione culturale in materia religiosa agli studenti. Devono essere in possesso di

specifici requisiti e sono individuati dalle autorità ecclesiastiche locali seguendo le disposizioni della Conferenza Episcopale Italiana (CEI) in accordo con i dirigenti scolastici. Va innanzitutto ricordato che gli insegnanti di Religione Cattolica (IRC) devono rispettare tutte le disposizioni proprie degli altri insegnanti, riguardanti la didattica e la vita scolastica (ad esempio, privacy, sicurezza, trasparenza, doveri lavorativi, ecc.).

La peculiarità dell'IRC, come ricordato, consiste nella idoneità riconosciuta dal Vescovo territorialmente competente (il cd. Ordinario diocesano), e nella nomina d'intesa con l'Autorità scolastica (il dirigente scolastico). Con la Legge n. 186 del 18 luglio 2003 lo stato giuridico è cambiato, perché è previsto anche per tali insegnanti il contratto a tempo indeterminato anziché annuale, previo il superamento di un concorso per esami e titoli. Stante la peculiarità dell'idoneità all'insegnamento di competenza dell'Ordinario diocesano, sono previsti distinti ruoli regionali corrispondenti ai differenti cicli d'istruzione e ai territori delle Diocesi anziché degli Ambiti territoriali (ex province). I posti disponibili per i contratti a tempo indeterminato sono pari al 70% dei posti IRC complessivamente attivi. Al pari degli altri docenti, a domanda possono fruire della mobilità territoriale e della differente utilizzazione prevista dall'art. 33 del D. Lgs. n. 165 del 30 marzo 2001. Il rimanente 30% di posti non coperti da docenti con contratto a tempo indeterminato viene assegnato con incarichi annuali. Non essendo a priori prevista la copertura al 100% dei posti, il CCNL 1995 ha previsto all'art. 47, comma 6, il diritto alla riconferma del contratto ove sussistano le ore d'insegnamento. Qualora poi il docente t.d. svolga lezione con orario cattedra completo e abbia almeno quattro anni di servizio, ai sensi dell'art. 53 della Legge 312/1980 fruisce dei medesimi diritti in materia di ferie, permessi, assenze e aspettative di cui beneficiano i colleghi con contratto t.i.

L'IRC partecipa a pieno titolo a tutti gli organi scolastici, ai sensi dell'art. 309 del D. Lgs. n. 297 del 16 aprile 1994, con uguali diritti e doveri. Quanto alla peculiarità di tale tipologia di docente, ovvero l'essere riconosciuto idoneo dal Vescovo diocesano, sussistono precisi criteri indicati dal Codice di diritto canonico al can. 804.2: «siano eccellenti per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana e per abilità pedagogica». Non basta quindi conoscere la teologia cattolica e la pedagogia, sembra dire il Codice; occorre anche conformare la propria vita al Magistero. Al chiarimento di tale canone ha provveduto la CEI nella 34^a assemblea generale del 1991. I Vescovi italiani hanno infatti spiegato che il primo requisito consiste nella «conoscenza obiettiva e completa dei contenuti della Rivelazione cristiana e della dottrina della Chiesa»; il secondo nel vivere «coerentemente la fede professata, nel quadro di una responsabile comunione ecclesiale» e che comportamenti pubblici e notori non siano «in contrasto con la morale cattolica»; l'ultimo «la specifica capacità di insegnare che è comprovata dagli studi effettuati in vista dell'ordine di scuola in cui il docente può svolgere la sua attività nel modo migliore». L'idoneità, una volta acquisita, è permanente salvo revoca episcopale, che diviene definitiva dopo una specifica procedura. Se l'IRC fruisce di un contratto a tempo indeterminato, sarà compito dello Stato italiano, in applicazione dell'art. 4, comma 3 della Legge 186/2003 assegnare il docente non più idoneo ad altro incarico per il quale abbia titolo. Viceversa, se trattasi di docente con contratto a tempo determinato, non è previsto un ricollocamento d'ufficio.

L'art. 4 dell'Intesa Stato-Chiesa siglata in attuazione del Concordato il 28 giugno 2012 tra il Presidente della CEI, card. Bagnasco, e il Ministro dell'Istruzione, prof. Profumo, indica come titoli validi tutti quelli utilizzati fino all'a. s. 2017/18, prevedendo solo dal successivo anno l'obbligo della laurea magistrale e/o del baccalaureato e/o titolo superiore integrato con specifici esami per il secondo ciclo e per la scuola media, mentre alla primaria possono insegnare RC anche docenti della sezione in possesso di uno specifico master

biennale². Sono altresì riconosciuti validi altri titoli particolari quali l'attestato di compimento del regolare corso di studi teologici in un seminario maggiore.

3. La valutazione dell'IdR

Al pari di ogni disciplina scolastica anche per l'IdR è prevista una valutazione, ma essa ha modalità specifiche. I riferimenti normativi si trovano innanzitutto nell'art. 309, comma 4 del D. Lgs. 297/1994, in base al quale: «Per l'insegnamento della religione cattolica, in luogo di voti e di esami, viene redatta a cura del docente e comunicata alla famiglia, per gli alunni che di esso si sono avvalsi, una speciale nota, da consegnare unitamente alla scheda o alla pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae».

Il DPR 112/2009, all'art. 2 recepisce di fatto il citato articolo del Testo Unico 297/1994, salvaguardando però eventuali future modifiche dell'Intesa vigente, ovvero quella del 2012³. Al riguardo è bene sottolineare che la norma non prevede un voto numerico, bensì la formulazione di un giudizio. La materia non è inoltre oggetto di esame a fine ciclo e la valutazione è trascritta su un'apposita scheda separata dalla pagella.

Quest'ultima peculiarità è stata ripresa anche nel D. Lgs. 62/2017 che, ad esempio, per l'ammissione all'esame di licenza media all'art. 6, comma 4 prevede che «Nella deliberazione di cui al comma 2, il voto dell'insegnante di religione cattolica, per le alunne e gli alunni che si sono avvalsi dell'insegnamento della religione cattolica, è espresso secondo quanto previsto dal punto 2.7 del decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985, n. 751; il voto espresso dal docente per le attività alternative, per le alunne e gli alunni che si sono avvalsi di detto insegnamento, se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale». Di analogo tenore è il successivo art. 12 che regola l'ammissione all'esame di Stato, la cd. 'maturità'⁴.

4. Alcune questioni aperte

Nella prassi si riscontrano alcune questioni che, col mutare delle norme e della società, sono talvolta motivo di discussione quando non di contenzioso.

Una prima questione riguarda la collocazione oraria dell'ora di religione. Trattandosi di materia opzionale, si sono verificati casi in cui è stata posta alla prima o all'ultima ora, disincentivando così l'opzione dell'IdR. Nel merito è intervenuta la Corte Costituzionale con le sentenze 203/1989, 13/1991 e 290/1992, affermando legittima la collocazione dell'IdR nell'orario scolastico ordinario, come per le altre materie. Con la circolare n. 9 del 18/1/1991 il Ministero la fornito le istruzioni attuative della citata sentenza 13/1991.

² Cfr. Intesa MIRU-CEI, art. 4.2.1 sg.

³ Cfr. DPR 122/2009, art. 2, comma 4: «La valutazione dell'insegnamento della religione cattolica resta disciplinata dall'articolo 309 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, ed è comunque espressa senza attribuzione di voto numerico, fatte salve eventuali modifiche all'intesa di cui al punto 5 del Protocollo addizionale alla legge 25 marzo 1985, n. 121».

⁴ D. Lgs. 62/2017, art. 13, comma 2, lettera D: «Nella relativa deliberazione, il voto dell'insegnante di religione cattolica, per le alunne e gli alunni che si sono avvalsi dell'insegnamento della religione cattolica, è espresso secondo quanto previsto dal punto 2.7 del decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985, n. 751; il voto espresso dal docente per le attività alternative, per le alunne e gli alunni che si sono avvalsi di detto insegnamento, se determinante, diviene un giudizio motivato iscritto a verbale.»

Altro tema controverso riguarda il cd. credito scolastico a favore di coloro che si avvalgono di tale insegnamento, come previsto dall'art. 6, comma 3, del DPR 122/2009, con l'obiezione relativa alla disparità di trattamento a danno di chi non se ne avvale. Dopo un paio di sentenze di segno opposto emesse dal TAR del Lazio, il Consiglio di Stato con sentenza 2749/2010 ha stabilito che la mancata valutazione dell'IRC «rischierebbe di dare luogo ad una sorta di discriminazione alla rovescia», in quanto è data la possibilità di seguire attività alternative parimenti valutabili per il credito scolastico.

Oggetto di contenzioso anche la posizione dei ricusanti tale insegnamento in corso d'anno. Al riguardo sono state emesse alcune sentenze da parte di altrettanti TAR che ritengono che l'obbligo sussista per lo Stato di assicurare l'IdR, ma non per lo studente di seguirlo per l'intero anno, «non attenendo l'insegnamento in questione genericamente alla sfera culturale e non essendo esso assimilabile agli altri insegnamenti» come, ratificato dal Consiglio di Stato (sentenza n.° 4634/2018).

Un ultimo aspetto da sottolineare riguarda il fatto che le linee guida dell'IdR prevedono anche il dialogo interreligioso, ma è pur vero che a insegnarlo è un docente cattolico. In attuazione dell'art. 8 della Costituzione⁵, sono state al momento stipulate dodici intese con altrettante confessioni religiose (esclusa l'Islam in quanto manca di un'associazione unitaria che la rappresenti), in base alle quali possono tenere lezioni extracurricolari sul proprio credo ma con oneri a carico delle stesse. Alcune Intese prevedono inoltre la tutela delle festività religiose quali il riposo sabatico.

Conclusione

In conclusione si può ritenere che, seppur con alterne vicende, l'IdR in Italia sia un elemento significativo del contesto educativo, contribuendo alla formazione degli studenti. La tradizione culturale e storica del nostro Paese è strettamente legata al cattolicesimo, e l'inclusione di questa disciplina nelle scuole offre agli studenti la possibilità di comprendere meglio il contesto in cui vivono. Basti pensare alle differenti forme artistiche, agli edifici oltre al contributo dato dai cristiani al formarsi della società, al costituirsi di istituzioni quali ospedali, enti di beneficenza, ma anche all'apporto di alcuni valori entrati a far parte della Costituzione.

L'IdR può svolgere un ruolo importante nel promuovere valori fondamentali come la solidarietà, la giustizia sociale e l'etica personale. Offre inoltre agli studenti uno spazio di riflessione e dialogo su questioni morali e spirituali, favorendo lo sviluppo di una coscienza critica. È essenziale, tuttavia, garantire che l'insegnamento dell'IdR avvenga nel rispetto della laicità dello Stato e della libertà di pensiero degli studenti. La promozione di un approccio aperto e inclusivo, che consenta agli alunni di esplorare le proprie convinzioni e opinioni, può arricchire l'esperienza educativa e contribuire a formare cittadini consapevoli e responsabili.

La sfida consiste nel trovare un equilibrio tra la valorizzazione della tradizione culturale e religiosa del Paese e il rispetto della diversità e della laicità dell'istruzione pubblica. Un approccio equilibrato può contribuire a plasmare un ambiente educativo che

⁵ «Le confessioni religiose diverse dalla cattolica hanno diritto di organizzarsi secondo i propri statuti, in quanto non contrastino con l'ordinamento giuridico italiano. I loro rapporti con lo Stato sono regolati per legge sulla base di intese con le relative rappresentanze».

rifletta la complessità della società italiana, promuovendo al contempo la formazione di individui attenti, eticamente responsabili e consapevoli della propria identità culturale.⁶

⁶ Cfr., art. 1 D. Lgs. 297/1994: «1. Nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dal presente testo unico, ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente. 2. L'esercizio di tale libertà è diretto a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni». Per un'analisi oltre alle norme espressamente citate nell'articolo, si veda: S. CICATELLI, *Prontuario giuridico IRC*, Queriniana, Brescia 2015; F. G. CORBETTA, *Compendio di legislazione scolastica*, Nel Diritto Editore, Molfetta 2020; J. PIERANTOZZI, *Imparare la legislazione scolastica*, Maggioli, Rimini 2023; M. DAVI – E. RINAUDO – G. BELLINEN – L. RASPI – G. MIGLIORINI – R. ROMIO, *L'insegnamento di IRC. Dalla teoria alla pratica, dalla pratica alla teoria: l'IDR in cattedra*, EDB, Bologna 2023.

IL PUNTO SULL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA A BOLOGNA

Gian Mario Benassi¹

Abstract

A quarant'anni dalla revisione del Concordato si esamina lo stato di salute dell'unica disciplina curriculare che, in tutti gli ordini e gradi scolastici, obbliga ad una scelta. Una disciplina di natura interdisciplinare che in questi ultimi anni ha realizzato una silenziosa ma efficace evoluzione, determinata dalla capacità degli insegnanti di saper intercettare e cogliere, i bisogni degli alunni, dei genitori e della società

Parole chiave: Bologna, religione, disciplina, scelta

In una società secolarizzata come la nostra e in particolare in una città dove i riferimenti alla fede e alla religione sono sempre più soffocati e distratti da altri interessi, sorprende sapere che nella nostra diocesi di Bologna quasi 7 alunni su 10 si avvale ancora dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC). La tendenza anno dopo anno è quella di un costante calo, però bisogna riconoscere che la materia gode ancora del credito di tante famiglie e studenti. Nel valutare questo dato poi, si considerino anche altri elementi. Ad esempio, tra le possibili alternative all'IRC, sempre più scuole concedono la possibilità di uscire da scuola ed è evidente quanto questa opzione offerta agli adolescenti rappresenti un'attrattiva difficilmente rinunciabile. Anche gli stranieri incidono profondamente su questo dato, considerando che ben il 65% di loro non si avvale. Anzi, è interessante rilevare, al contrario, che uno straniero su tre, pur professando una fede diversa da quella cristiano-cattolica, frequenta l'ora di religione, segno che l'IRC sta riuscendo ad affermare sempre più la propria identità di proposta di carattere culturale e non catechetica.

1. Una disciplina al passo con i tempi

Le spinte per un rinnovamento dell'ora di religione non mancano, dall'esterno ma anche tra gli insegnanti stessi. C'è chi la vorrebbe come l'ora di "storia delle religioni", chi un'ora di etica, altri ancora vorrebbero che si potesse scegliere tra ora di religione cattolica, musulmana, ebraica ecc. La materia ha comunque già percorso una silenziosa ma efficace evoluzione, determinata soprattutto dalla capacità degli insegnanti di saper cogliere i bisogni degli alunni e della società e resa possibile dalla flessibilità delle Indicazioni Nazionali del 2012 che lasciano molto spazio alla personalizzazione, all'attualizzazione e alla possibilità di individuare delle proposte didattiche interdisciplinari. Generalmente infatti gli Insegnanti di Religione (IdR) affrontano temi molto trasversali come l'inclusione, il rispetto per il creato, l'affettività, la diversità, la solidarietà, il dialogo. Le altre confessioni cristiane e le altre religioni sono poi affrontate sistematicamente in tutte le fasce d'età, dalla primaria in su. Non è azzardato parlare di "plasticità" dell'IRC come una delle prerogative che ha permesso alla materia di rimanere al passo coi tempi. Certo, non sono mai stati tempi facili per questa materia e tanto meno lo sono ora. Sebbene raramente venga messo in discussione apertamente il valore della disciplina, in molte scuole è spesso oggetto di una considerazione marginale rispetto alle altre materie.

Rileviamo ogni anno numerose scorrettezze compiute ai danni dell'IRC. In particolare, si sta affermando da alcuni anni la consuetudine di accettare la richiesta di

¹ Direttore dell'Ufficio Diocesano per l'Insegnamento della Religione Cattolica di Bologna

modificare in qualsiasi momento dell'anno la scelta di avvalersi dell'Insegnamento della Religione compiuta all'atto dell'iscrizione, sebbene sia possibile farlo solo nel periodo previsto per le iscrizioni al nuovo anno. Inoltre, capita troppo spesso che venga chiesto agli IdR di tenere in classe anche gli alunni non avvalentisi intimando addirittura in alcuni casi di non fare lezione di religione "per non avere noie con i genitori dei non avvalentesi". Non stiamo facendo riferimento a quelle situazioni emergenziali nelle quali l'improvvisa assenza di un docente richiede lo sforzo collaborativo dei colleghi. La pratica di unire gli alunni che non si avvalgono al gruppo degli avvalentesi sotto la docenza del solo IdR in talune scuole è praticamente prassi consolidata, in particolare ad inizio anno scolastico nell'attesa che le attività alternative vengano avviate.

A dare man forte alla scarsa considerazione della materia, c'è anche l'inquadramento giuridico degli IdR che da ben venti anni non possono accedere allo status del ruolo in quanto non vengono pubblicati concorsi appositi, costringendo i docenti ad un reiterato precariato che agli occhi dei colleghi pone il docente di IRC in una situazione di inferiorità. Finalmente, in questi giorni, a seguito delle firme del Ministro Valditara e del Presidente della CEI Zuppi, il concorso per gli IdR sta diventando realtà e a settembre di quest'anno tanti nostri docenti passeranno di ruolo.

Sulle criticità però prevalgono le soddisfazioni che l'IdR raccoglie in tutti gli ordini e gradi scolastici. Il contesto sociale di Bologna squalifica senza riserve l'insegnante di religione che mantiene un approccio alla materia antico e clericale mentre mostra buona disposizione a chi lavora con dedizione, passione e rispetto per la libertà di pensiero, e non di rado l'IdR diventa un punto di riferimento per gli studenti, per le famiglie ma anche per i colleghi e spesso per il Dirigente. Gli alunni vedono in esso più un educatore che un docente, predisponendoli maggiormente al dialogo e all'ascolto. Anche per questo l'IdR soffre meno del rischio di percepirsi scarsamente significativo nell'esercizio della propria professione.

2. Passione e professionalità

Nonostante un costante calo demografico che nel nostro territorio sta causando una riduzione del numero di classi già rilevabile nei gradi inferiori, è innegabile che l'insegnamento della religione rappresenti anche una grossa opportunità lavorativa nella nostra diocesi in quanto la richiesta di personale docente è superiore al numero di persone che conseguono il titolo idoneo, al punto che il nostro Ufficio IRC deve incaricare docenti provenienti da altre regioni e non di rado chiedere a qualche studente ancora in formazione di assumere l'incarico di supplente annuale. Certo, non per questo si può ricavare che vi sia una consequenzialità tra il raggiungimento del titolo e il posto da docente perché per insegnare religione non è sufficiente aver acquisito le seppur necessarie competenze formative; il mondo della scuola oggi è molto diverso dall'immaginario che ognuno di noi si porta dentro. Oggi il docente di religione deve possedere una fondamentale attitudine all'insegnamento e una notevole capacità di porsi in relazione in modo equilibrato e maturo con gli alunni, i genitori e i colleghi, ben oltre il vissuto personale di anni in cui la correttezza e completezza dei contenuti era l'unico requisito necessario e sufficiente per poter accedere al ruolo di insegnante.

La presenza dei presbiteri e delle religiose tra le fila degli IdR è piuttosto ridotta e quella dei docenti titolari di classe che insegnano religione nella propria classe/sezione è in costante calo, sempre più rimpiazzata da specialisti laici. Anche il titolo di studio con il passare degli anni si sta uniformando perché la laurea magistrale in Scienze Religiose è ormai maggioritaria. Il percorso che gli studenti compiono nei cinque anni di ISSR sta

decisamente innalzando il livello di preparazione degli insegnanti, che escono sempre più formati e attrezzati per affrontare le sfide che la scuola presenta.

La formazione in servizio è ormai un impegno indispensabile per i docenti, non solo perché dal 2015 il Ministero l'ha reso sostanzialmente obbligatorio, ma anche e soprattutto perché il contesto sociale, e in esso il mondo della scuola, è in continua evoluzione e tenersi aggiornati è ormai un obbligo professionale ancor più che contrattuale. Il riferimento imprescindibile per il nostro Ufficio IRC è l'Istituto di Scienze Religiose della nostra diocesi "SS. Vitale e Agricola" con il quale è attiva una collaborazione consolidata, fatta di proposte formative condivise e sempre di alto livello. Sono proficue anche le collaborazioni con associazioni che organizzano valide proposte formative, quali ad esempio "Abramo e Pace" e "Arte e Fede".

A quarant'anni dall'Accordo di revisione del Concordato, l'IRC a Bologna esprime ancora una vivacità non comune, grazie soprattutto alla dedizione, preparazione e passione dei nostri insegnanti di religione, capaci di raccogliere la sfida di una disciplina in continua evoluzione.

Lorenzo Galliani¹

Abstract

Le canzoni raccontano la vita. Si incontrano – e talvolta si scontrano – con la ricerca di un senso, specie davanti al dramma della sofferenza e della morte. Proviamo ad entrare nei testi di alcuni brani, quasi tutti degli ultimi anni, cercando di vedere cosa hanno da dire e perché, di conseguenza, possono essere un valido strumento per le lezioni con i ragazzi.

Parole chiave: canzoni, musica, giovani, famiglia

«Persino nelle condizioni di maggior distacco della cultura dalla Chiesa, proprio l'arte continua a costituire una sorta di ponte gettato verso l'esperienza religiosa. In quanto ricerca del bello, frutto di un'immaginazione che va al di là del quotidiano, essa è, per sua natura, una sorta di appello al Mistero». Nella *Lettera agli artisti* del 4 aprile 1999, Giovanni Paolo II esorta a non trascurare, nella costruzione di un percorso di fede, anche quei prodotti culturali non strettamente cristiani. E non c'è dubbio che una ricerca in questa direzione sia stata portata avanti negli anni, anche con riferimento alla musica. Basti pensare alla produzione del professore Brunetto Salvarani, pioniere della teologia pop con i suoi volumi su Francesco Guccini, Fabrizio De André, Leonard Cohen e, di recente, anche Enzo Jannacci. Altri libri, seguendo la stessa chiave, sono stati scritti su Bob Marley, Claudio Baglioni, Franco Battiato e gli U2, e potremmo andare avanti ancora ad elencare una ricca produzione degli ultimi anni. Canzoni non di uso liturgico sono state sviscerate alla ricerca, se non di una testimonianza di fede, anche solo di quell'«appello al Mistero» evocato da Wojtyła.

Quello che manca, o quantomeno scarseggia, è una valorizzazione anche delle canzoni di oggi. Come a voler distinguere una musica popolare «alta» – quella del passato e dei grandi cantautori, per l'appunto – da una indegna di essere accostata a temi profondi quali sono quelli espressi dalle domande esistenziali. La nostalgia, però, rischia di non essere una buona consigliera, anche per gli insegnanti di religione. Questo soprattutto perché necessariamente si stringe attorno al punto di vista di chi, comprensibilmente, valorizza l'epoca della propria gioventù a discapito dei tempi successivi, tendenza pressoché comune a ogni generazione di ogni secolo. Sul tema religioso il passato ha regalato splendide perle, basti pensare all'album *La buona novella* di Fabrizio De André o a *L'infinitamente piccolo* di Angelo Branduardi, dedicato a San Francesco. Eppure la produzione musicale di quei decenni non è sempre stata all'altezza dei due cantautori. Chi negli anni '80 ha cantato il brano nel quale la protagonista voleva una lametta per tagliarsi le vene, non può certo impartire lezioni di moralità ai giovani d'oggi. Giovani che meriterebbero di essere ascoltati, più che giudicati. Forse vivono anche loro nelle contraddizioni – che non mancavano neppure nel passato –, come quella di essere molto attenti, come mai è accaduto, alle discriminazioni nei confronti delle donne, e tuttavia ascoltare canzoni trap che trattano la donna come un oggetto per soddisfare l'appetito sessuale. Anche questa, però, è una considerazione che arriva dall'esterno, ossia da chi giovane non è.

¹ Docente di Religione Cattolica nelle Scuole secondarie di primo grado IC 19 Bologna e IC di Monte San Pietro (BO). È giornalista e autore per la casa editrice Ancora.

Non mancano, ad ogni modo, successi recenti che affrontano i temi della vita, della sofferenza e del senso religioso. Ne ho raccolti 99 nel libro *Canzoni in classe – Dal rap all'Indie, alla ricerca di un senso*, e qui ne propongo alcuni.

1. Vita, istruzioni per l'uso

«La strada è più dura quando stai puntando al cielo/ Quindi scegli le cose che son davvero importanti/ Scegli amore o diamanti/ demoni o santi». I Maneskin in [Vent'anni](#)² (2020) avvertono l'urgenza di prendere decisioni nella vita, evitando le promesse di scorciatoie facili. Quella «strada più dura» a qualcuno potrà far venire in mente «la porta stretta» del vangelo di Luca. Il collegamento, se c'è, è del tutto involontario, ma il concetto resta: bisogna impegnarsi, come dice il ritornello, per «andare un passo più avanti, essere sempre vero/ spiegare cos'è il colore a chi vede bianco e nero».

Diodato, già vincitore di Sanremo con *Fai rumore*, punta il dito contro l'indifferenza nella canzone [La lascio a voi questa domenica](#)³ (2020). A Cattolica un uomo si è buttato sotto un treno. Nella sala d'aspetto della stazione si discute se sia stato «un pazzo», «un disperato», «un criminale inseguito dalla polizia», «un malato terminale», «un ubriacone», «un barbone» o, chissà, «un turista sbadato». Pettegolezzi che perdono di importanza, quando il tabellone annuncia gli inevitabili ritardi. Scoppia il caos, e c'è chi se la prende con «i partiti», «i ladri», «i furbi», e qualcuno anche «con Dio». Eppure, conclude amaramente Diodato nel ritornello, «abbiamo già tutti dimenticato che forse un uomo si è ammazzato». Come può un nostro contrattempo venire prima della vita di una persona? Mr. Rain, che sempre a Sanremo ha portato *Supereroi*, il cui testo ha un'immagine che rimanda inconsapevolmente a un discorso di Tonino Bello, due anni prima aveva cantato [Fiori di Chernobyl](#)⁴ (2021). Qui il fiore è simbolo di rinascita, «perché è dagli incubi che nascono i sogni migliori/ Anche a Chernobyl ora crescono i fiori». Anche le nostre vite possono rifiorire, e la sofferenza non è per sempre: «Passeranno questi temporali/ anche se sarà difficile/ Sarà un giorno migliore domani». Un messaggio di speranza, e una riflessione sul valore della libertà che può essere innescata da una sola frase della canzone: «La libertà spaventa più di una prigionia». Lasciando parlare gli adolescenti, possono venire fuori riflessioni non scontate.

2. Famiglia

Chi l'ha detto che i giovani non pensano alla famiglia? I dati demografici, forse. Ma certamente la generazione precedente e quella ancora prima, ossia quelle che hanno in mano il governo del Paese, non brillano per quanto riguarda le politiche familiari, di sostegno alle coppie giovani. La musica invece è da sempre molto ispirata quando si parla di figli. Da *Per te* di Jovanotti a *Immagini che lasciano il segno* di Federico Zampaglione dei Tiromancino fino alle due di Ligabue, *Da adesso in poi* e *A modo tuo*. «Ti giuro che l'attesa di attesa aumenta il desiderio/ È il conto alla rovescia con il tempo a rilento», recita la prima frase di [Per un milione](#)⁵ dei Boombash (2018). Il video ci presenta una ragazza in bagno, mentre aspetta l'esito del test di gravidanza. Vengono mostrate altre attese: due fidanzati in stazione (lui arriva da un viaggio, finalmente può rivederla), il papà che guarda la bimba impegnata nel saggio di danza e vuole abbracciarla, il detenuto rilasciato in

² MANESKIN, *Vent'anni*, Sony Music-Rca, 2020.

³ DIODATO, *La lascio a voi questa domenica*, Carosello Records, 2020.

⁴ MR. RAIN, *Fiori di Chernobyl*, Warner Music Italy, 2021.

⁵ BOOMBASH, *Per un milione*, Universal, 2019.

libertà. L'attesa ha un valore, in una società del tutto e subito, del prendi e consuma. Intanto, il ritornello entra nella testa: «Non c'è niente al mondo che vorrei di più di te/ di più di quel che adesso c'è già fra di noi/ Nemmeno un milione». La camera torna a riprendere la ragazza: ha letto l'esito del test, è commossa. Inizia una nuova attesa, stavolta lunga nove mesi. Quali sono le cose belle per le quali valga la pena attendere? C'è qualcosa che valga la pena aspettare, in un mondo nel quale raggiungi tutto con un click?

Non tutto è rosa e fiori. Per Coez la sua [E yo mamma](#)⁶ (2017) è «la mia prima canzone d'amore». Una canzone personale, privata, di chi è cresciuto senza il papà. Eppure, dice rivolto alla madre, «c'è chi ha due genitori ma tu vali per tre». Pur nelle difficoltà, c'è spazio per la gratitudine. E la mancanza di un padre è la denuncia di [Papaoutai](#)⁷ («Dove sei, papà?», 2013) di Stromae, il cui video ha un miliardo (!) di visualizzazioni su YouTube. La canzone può essere riferita ai padri assenti, che non si prendono le loro responsabilità, ma l'artista belga parla di suo padre, ucciso nel genocidio del Ruanda. Le guerre sono tutte diverse eppure tutte uguali: anche in Ucraina, in Terra Santa e in tanti angoli di mondo c'è chi domanda: «Dove sei, papà?».

L'influencer Valerio Mazzei in [12 luglio](#)⁸ (2021) racconta la morte della madre, Alessia, anche se la data si riferisce alla sua nascita, e la stessa canzone è uscita in questo giorno, come un ideale regalo di compleanno: «Chissà se mamma mi osserva anche da lassù/ L'unica donna che amo sarai sempre tu/ La guardavamo assieme ora sono in tv/ Gli occhi li ho presi da te/ ma non ti vedo più». Ciascuno di noi è unico, ma eredita caratteristiche – fisiche, caratteriali o entrambe – che fanno ricordare i suoi genitori. Può essere anche un solo dettaglio. E avere gli occhi come la madre, ma non poterla vedere, suona come una beffa che fa male.

3. Religione

Nella canzone di Mazzei c'è la speranza di essere visti «da lassù». Anche in [Ovunque sarai](#)⁹ (2022) di Irama ha senso dialogare con una persona cara morta: «Lo so che mi puoi sentire». In [Supermarket flowers](#)¹⁰ (2017) Ed Sheeran va oltre. La canzone è scritta per la morte della nonna, e l'artista britannico si mette nei panni della madre, che mentre riordina la casa vuota di persone – ma piena di oggetti: la tazza con il tè del giorno prima, i fiori del supermercato e più in generale «i ricordi di una vita amata» – ha la forza per pronunciare una vera e propria preghiera: «Canterò Hallelujah/ Eri un angelo sotto forma di mia mamma/ Quando cadevo, tu eri lì a sorreggermi/ Spiega le tue ali mentre vai/ E quando Dio ti riavrà, diremo: "Hallelujah, sei a casa"». Una canzone che ci consente in classe di parlare della preghiera perché questa è una preghiera triste, nata nella consapevolezza che la sofferenza testimonia la bellezza che ha preceduto la morte, perché «un cuore spezzato/ è un cuore che è stato amato». E nel finale della canzone è Dio stesso a esprimersi con la stessa lode pronunciata dai parenti della defunta: «Spiega le tue ali e io so/ che quando Dio ti ha riavuto ha detto/ "Hallelujah, sei a casa"».

Secondo Nesli la sua [Equivale all'immenso](#)¹¹ (2016) parla dell'ispirazione che «equivale all'immenso» e «può essere riconducibile alla fede se, come me, credi. Quindi è una canzone che parla di fede». In questo senso, acquista più significato il verso «Giuro che

⁶ COEZ, *E yo mamma*, Carosello Records, 2017.

⁷ STROMAE, *Papaoutai*, Mosaert-Vertigo, 2013.

⁸ VALERIO MAZZEI, *12 luglio*, 2021.

⁹ IRAMA, *Ovunque sarai*, Warner Music Italy, 2022.

¹⁰ ED SHEERAN, *Supermarket flowers*, Asylum-Atlantic, 2017.

¹¹ NESLI, *Equivale all'immenso*, GoWild-Universal, 2016.

ho pregato Dio/ sotto questo cielo immenso». Oltre all'ambientazione del videoclip: la montagna – ciò che è più vicino al cielo immenso, per l'appunto – e soprattutto una chiesa.

Per concludere con un cantante più navigato, ma canzone tutto sommato recente, Biagio Antonacci sui social ha presentato la sua [Mio fratello](#)¹² (2018) come «una nuova visione della parabola del figliol prodigo, una parabola 2.0, laica, moderna, contemporanea». «Mio fratello un bel giorno è sparito/ e non ha ringraziato», dice il protagonista della canzone, che non cela la sua rabbia: «Non lo cerco perché se lo trovo ammazzo da me». Ma, anche le parole del ritornello sembrano dirlo, c'è spazio per una riconciliazione: «Salvo l'uomo e sarà un giorno di festa/ Mai più dolor». Nel capitolo 15 del vangelo di Luca c'è il padre che attende il ritorno del figlio, e anche nel brano di Antonacci «in un piccolo pezzo di terra mio padre pregava/ Lo guardava negli occhi e temeva di averlo capito». Nel video i protagonisti sono proprio due fratelli, Rosario e Giuseppe Fiorello. Mi è capitato di chiedere agli studenti quale dei due interpretasse il figliol prodigo: le risposte che ho ricevuto mi hanno portato a cambiare l'idea che avevo. E ci sono poche cose belle come, per un insegnante, imparare dai propri alunni.

La canzone regala un'istantanea anche della madre, «che ancora lo aspetta per l'ora di cena». Amare è guardare fuori dalla finestra, sperando che torni il figlio andato via. Amare è anche apparecchiare per una persona che non c'è, ma che non se ne è andata via – e mai se ne andrà via – dal nostro cuore.

¹² BIAGIO ANTONACCI, *Mio fratello*, Iris-Sony Music, 2018.

Stefano Golinelli¹

Abstract

Il cristocentrismo della teologia del beato Giacomo Alberione (1884-1971), fondatore della Famiglia Paolina,² insiste sul trinomio di Gv 14,6 («Io sono la Via, la Verità e la Vita») e da qui sviluppa una peculiare antropologia teologica, da cui deriva un metodo che rappresenta la sintesi della sua spiritualità apostolica. Secondo lo stile del dialogo asimmetrico, che prende il cosiddetto metodo «Via-Verità-Vita» dalla teologia, ma si lascia autenticamente arricchire dal contributo delle scienze umane sulla comune base dell'antropologia, è possibile pensare ad un'applicazione di questo stesso metodo all'insegnamento della Religione Cattolica in Italia.

Parole chiave: metodo, via, verità, vita

1. Cristocentrismo, antropologia e scienze dell'educazione

Il giovane Alberione, all'età di sedici anni, rimane fortemente colpito dalla lettura dell'enciclica *Tametsi futura prospicientibus* di Leone XIII,³ e su questa costruirà nel tempo una teologia cristocentrica che sviluppa il versetto di Gv 14,6 «Io sono la Via, la Verità e la Vita». Le ricadute più importanti di questo approccio si hanno, però, nell'antropologia teologica, perché Cristo diventa Verità per la mente, Via per la volontà e Vita per il cuore, secondo un'impostazione che risente della filosofia e della teologia neo-tomiste del tempo, e che tende ad anteporre il momento conoscitivo a quello legato alla volontà. A parere del beato, lo scopo del cristiano è quello di lasciarsi «cristificare» dall'incontro con Gesù, fino a dire con san Paolo «Non sono più io che vivo, ma è Cristo che vive in me» (Gal 2,20). È possibile allora individuare un vero e proprio metodo, il metodo «Via-Verità-Vita», che organizza il vivere e l'operare del paolino, il quale è spinto ad unificare in Cristo la conoscenza (Verità), la risposta etica (Via) e l'educazione affettiva (Vita). Una delle sue opere più importanti dove troviamo sistematizzate queste idee è *Donec formetur Christus in vobis*,⁴ in cui, a partire dallo schema degli esercizi spirituali ignaziani e dalla tripartizione del cammino ascetico-mistico diviso in via purgativa, illuminativa e unitiva, il nostro autore delinea la struttura di una spiritualità integrale già orientata al particolare apostolato dei mezzi della comunicazione sociale, che diventerà uno degli aspetti carismatici delle sue fondazioni. Anche la scelta della figura di san Paolo come patrono e vero fondatore dei suoi istituti non è casuale, ma evidenzia il respiro universale o olistico che Alberione intende dare alla sua spiritualità apostolica: san Paolo rappresenta, infatti, il santo che più di tutti ha indagato il mistero di Cristo nella sua totalità.⁵

¹ Docente di Religione Cattolica nelle Scuole secondarie di primo grado "Dante Alighieri" di Cavezzo e "Cesare Frassoni" di Finale Emilia (MO).

² Per una prima conoscenza della sua figura e delle sue fondazioni cfr. G. LACERENZA, *Beato Giacomo Alberione. Editore e apostolo del nuovo millennio*, Shalom, Camerata Picena 2011.

³ Cfr. LEO XIII, Epistola encyclica *Tametsi futura prospicientibus. De Iesu Christo Redemptore*, 1 novembre 1900, in «A.S.S.», vol. XXXIII (1900-1901), pp. 273-285.

⁴ G. ALBERIONE, *Donec formetur Christus in vobis. Meditazioni del Primo Maestro*, a cura del CENTRO DI SPIRITUALITÀ PAOLINA (CSP), San Paolo, Cinisello Balsamo 2001, sigla dell'opera *Dfst*. In tutte le opere alberioniane si cita per convenzione la numerazione marginale in grassetto che rimanda alle pagine della prima edizione originale.

⁵ Cfr. G. ALBERIONE, *Abundantes divitiae gratiae suae. Storia carismatica della Famiglia Paolina*, a cura di A. COLACRAI – E. SGARBOSSA, San Paolo, Roma 1998, sigla dell'opera *AD*, 159: «Ma se poi si passa allo studio di San Paolo, si trova il Discepolo che conosce il Maestro Divino nella sua pienezza; egli lo vive tutto; ne

Questa antropologia relazionale, personalista e aperta alla trascendenza può rappresentare un buon terreno di dialogo con le scienze dell'educazione, specialmente se teniamo conto della didattica per competenze, come richiesto dalle più recenti direttive a livello europeo.⁶ Per definire il concetto di «competenza» può esserci utile il pensiero del pedagogista Giuseppe Bertagna, il quale pone la competenza al termine di un processo che interseca formazione ed istruzione.⁷ Secondo lui, le «capacità» sono quei talenti naturali che ognuno possiede in partenza e che ha il compito di «e-ducare», alla lettera «trarre fuori», attraverso l'apporto dell'«asse dell'istruzione», che si compone di conoscenze e abilità. Il processo dinamico di formazione, che incrocia la natura delle capacità con la cultura dell'istruzione, giunge all'atto – usando il linguaggio aristotelico dell'autore – proprio con le competenze, che non sono altro che l'applicazione di natura e cultura alla risoluzione di un problema in situazione, strettamente legato alla vita. Come sappiamo, più recentemente la teoria delle competenze si è arricchita di un ulteriore aspetto in quello che Bertagna chiama «asse dell'istruzione»: al sapere (conoscenze) e al saper fare (abilità) si sono aggiunte quelle disposizioni o mentalità da educare, che coprono una frastagliata area nel campo dell'intelligenza emotiva⁸ e dell'affettività, e che sono state definite «atteggiamenti».

Il confronto tra la didattica per competenze e la teologia di «Gesù Maestro Via-Verità-Vita» ci ha portato ad individuare numerose analogie, specie se, come vedremo, l'analisi della spiritualità alberioniana si allarga a quella dell'apostolato. Ma come far interagire teologia e scienze dell'educazione? Il dialogo tra due modelli di teologia pastorale opposti ci ha indirizzato verso una nostra personale sintesi. Da un lato Roberto Carelli,⁹ trovando nella teologia la condizione di possibilità della stessa educazione, propone un interessante e per nulla ingenuo approccio derivazionista; dall'altro Riccardo Tonelli¹⁰ sottolinea per la Rivelazione l'innegabile importanza delle mediazioni, secondo la centralità dell'Incarnazione e del concetto di «sacramentalità». La nostra proposta ha cercato di integrare la natura teologica del metodo «Via-Verità-Vita», che proviene dalla cristologia, con l'attenzione che lo stesso Alberione ha sempre dimostrato verso tutte le scienze umane, come stimolo per interrogare la teologia stessa, facendone emergere ogni potenzialità. Ci sembra, dunque, opportuno parlare di «dialogo asimmetrico» per definire questa particolare relazione interdisciplinare. Ma ciò non è ancora sufficiente. Infatti, se vogliamo portare questo metodo nell'ambito dell'IRC, dovremo rispettare lo statuto epistemologico della disciplina, così come viene definito dal cosiddetto «Nuovo Concordato» del 1984, il quale, inserendo la nostra disciplina all'interno delle finalità della scuola, ne evidenzia il taglio storico e culturale, anche se innegabilmente confessionale.¹¹ Distinguendo l'IRC dalla catechesi, sarà dunque opportuno porre l'atto di fede del discente sotto *epoché fenomenologica*, senza per questo negargli la conoscenza dei contenuti della fede stessa, la cosiddetta *fides quae*, e del suo articolarsi nel patrimonio storico-culturale del nostro Paese, nell'ottica di una laicità inclusiva peculiare della situazione italiana.

scandaglia i profondi misteri della dottrina, del cuore, della santità, della umanità e divinità: lo vede Dottore, Ostia, Sacerdote; ci presenta il Cristo totale come già si era definito, Via, Verità e Vita».

⁶ Cfr. per es. la *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22-5-2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

⁷ Cfr. G. BERTAGNA, *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*, <https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA1/impianto/progettazione.pdf>.

⁸ Cfr. D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può rendere felici. Nuova edizione*, BUR, Milano 2022.

⁹ Cfr. per es. R. CARELLI, «Sull'idea di educazione», in A. BOZZOLO – R. CARELLI, edd., *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 366-367.

¹⁰ Cfr. per es. R. TONELLI, «Educazione/Pastorale», in M. MIDALI – R. TONELLI, edd., *Dizionario di pastorale giovanile*, Elledici, Torino 1989, 292.

¹¹ Per quello che riguarda lo statuto epistemologico dell'IRC in Italia cfr. tutto il primo capitolo di S. CICALI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove Indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015.

2. La stella «Via-Verità-Vita»

Prima di vedere come è possibile tradurre il metodo «Via-Verità-Vita» nella didattica per competenze, è importante chiedersi se il concetto stesso di «competenza», usato anche in ambito aziendale, abbia a che vedere con la religione. La risposta è affermativa per questioni etimologiche e storiche. Infatti la parola deriva dai termini latini «*cum*» (insieme) e «*peto*». Questo verbo ha due accezioni: la prima - preferita da Bertagna¹² - significa «dirigersi verso» e in questo senso la competenza indica quella particolare convergenza delle conoscenze, delle abilità, degli atteggiamenti, ma anche dei compagni e degli insegnanti di una stessa classe verso la soluzione creativa dei problemi della vita; la seconda accezione significa «domandare» e ci viene proposta da André Fossion, il quale ricorda come nel medioevo i «*competentes*» fossero quei catecumeni che desideravano ricevere insieme i sacramenti dell'iniziazione cristiana.¹³ Secondo entrambe le interpretazioni, dunque, la teoria delle competenze rimanda ad una formazione integrale della persona umana, decisamente affine all'idea alberioniana.

Il trinomio «Via-Verità-Vita», a cui corrisponde la conoscenza per la mente, l'agire etico per la volontà e l'attenzione alla dimensione affettiva per il cuore, non copre però ancora tutta la sfera dell'apprendimento per competenze, tralasciando in modo particolare quel momento di azione *ad extra* che è previsto dalle abilità. Pertanto è necessario allargare l'analisi del pensiero alberioniano a quello che lui chiama «apostolato», per cercare di recuperare gli elementi mancanti. L'opera più completa in questo campo ci sembra *L'Apostolato dell'Edizione*:¹⁴ il testo è un'accurata analisi della particolare missione carismatica che il beato Alberione sente di aver ricevuto per il bene della Chiesa, cioè l'evangelizzazione attraverso i mezzi più moderni che la scienza e la tecnologia mettono a disposizione. Se ritroviamo qui il trinomio mente-volontà-cuore, incontriamo anche un nuovo trinomio, specifico dell'apostolato con i mezzi della comunicazione sociale: redazione, tecnica, diffusione. La redazione è la rielaborazione dei contenuti spirituali vissuti nel momento della formazione; la tecnica consiste nell'atto poetico con cui vengono editati i contenuti attraverso i diversi media; la diffusione implica la distribuzione del prodotto, che deve raggiungere i vari fruitori. Questo implica anche una caratteristica sinergia tra gli attori del processo, che non è mai opera solitaria, ma lavoro collaborativo e per così dire «sinodale». È in questo testo che don Alberione usa più specificamente il termine «edizione» con il significato etimologico di «dare fuori», «generare», parola che qui viene a coprire tutto il dinamismo che va dalla formazione spirituale all'apostolato pratico.¹⁵ Ricordiamo tra parentesi che al trinomio «Verità-Via-Vita» don Alberione fa spesso corrispondere anche i tre trascendentali «*verum-bonum-pulchrum*», arricchendo il discorso dell'aspetto estetico, così importante nell'ambito della diffusione del messaggio evangelico, come autentica via a Dio. Con il nuovo trinomio «redazione-tecnica-diffusione» acquisiamo finalmente un'area semantica più ampia, che ci consente di integrare nel metodo «Via-Verità-Vita» tutti gli aspetti richiesti dalla didattica.

Tenendo presente il concetto di «dialogo asimmetrico», sarà dunque possibile applicare la teologia alberioniana alle scienze dell'educazione, traducendo le esigenze della didattica per competenze nel metodo «Via-Verità-Vita». Facendo una ricerca

¹² Cfr. G. BERTAGNA, *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*, 11-12.

¹³ Cfr. A. FOSSION, *Il Dio desiderabile. Proposta della fede e iniziazione cristiana*, EDB, Bologna 2011, 176.

¹⁴ Cfr. G. ALBERIONE, *L'Apostolato dell'Edizione. Manuale direttivo di formazione e di apostolato*, a cura del CSP, San Paolo, Cinisello Balsamo 2000, sigla dell'opera *AE*. Per le questioni filologiche legate alla formazione del testo cfr. l'illuminante introduzione, che presenta i complessi rapporti di questo scritto con la prima versione dell'opera, ID., *Apostolato stampa*, San Paolo, Alba 1933, sigla dell'opera *AS*.

¹⁵ Cfr. *AE*, 8, nota n. 3.

nell'*opera omnia* del beato,¹⁶ non è stato possibile trovare una citazione letterale che accosti i termini «redazione-tecnica-diffusione» alla terna «Via-Verità-Vita». Poiché però il trinomio cristologico in don Alberione ha origine dalla Trinità che plasma l'intera realtà col suo ritmo ternario, è possibile correlare la redazione alla rielaborazione della Verità, la tecnica alla Via per «editare» i contenuti prodotti e la diffusione alla Vita che irraggia ovunque il frutto moltiplicato del processo.

Possiamo ora formulare un quadro che descriva fenomenologicamente l'intero dinamismo. Nel processo di insegnamento-apprendimento della Religione Cattolica secondo il metodo alberioniano ci troviamo ad avere due momenti che si intrecciano senza confondersi. Chiamiamo il primo momento «triangolo del concepimento»: qui, attraverso il dialogo maieutico con l'insegnante, lo studente è stimolato a porsi in una relazione esistenzialmente autentica con i contenuti disciplinari della Religione (Verità), ad interrogarsi rispetto all'appello etico che giunge dalla tradizione assiologica del cristianesimo (Via) e a porre in moto l'affettività, ritrovando nell'*agàpe* l'aspetto più caratteristico del Dio cristiano e conseguentemente dell'uomo, fatto a sua immagine e somiglianza (Vita). Come si può vedere, manteniamo anche noi la priorità del momento conoscitivo rispetto a quello etico, sulla scorta di don Alberione. Secondo la particolare impostazione che ci viene dal metodo, non esisterà una conoscenza che non sia connotata eticamente e che non venga analizzata dal punto di vista affettivo; nessuna riflessione etica sarà priva di un'analisi conoscitiva e di una risonanza emozionale; nessun momento di educazione all'affettività potrà privarsi di un approfondimento teorico e di un confronto etico. Chiamiamo il secondo momento del processo di insegnamento-apprendimento «triangolo dell'edizione»: dall'approccio dialogico si passa ad uno stile di apprendimento cooperativo, in cui l'insegnante diventa regista di una lezione in cui i protagonisti sono gli studenti, organizzati in piccoli gruppi collaborativi con lo scopo di portare a termine un compito di realtà.¹⁷ Si tratterà, dunque, di guidare i discenti verso una rielaborazione autonoma e creativa degli argomenti trattati, al fine di produrre un elaborato originale come risposta ad un problema aperto aderente alla vita (redazione); apprendere l'utilizzo dei *new media*, immergendosi nel linguaggio digitale ed educando quelle abilità pregresse che derivano dalla cultura adolescenziale *onlife* (tecnica); presentare alla classe il frutto del proprio lavoro, curandone la parte estetica, anche attraverso la pubblicazione su di una piattaforma digitale condivisa (diffusione).



¹⁶ Cfr. <http://operaomnia.alberione.org>.

¹⁷ Per approfondire la definizione di «compito di realtà» cfr. A. PORCARELLI, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia Scuola, Bologna 2020, 92-93.

Nella sua opera filosofica *La stella della redenzione*¹⁸ l'autore ebreo Franz Rosenzweig, incrociando la triade «Dio-mondo-uomo» con le tre relazioni che legano questi elementi - «creazione, rivelazione e redenzione» -, costruisce una metafisica relazionale che definisce, a suo modo di vedere, la trama dell'essere. Per rappresentare schematicamente l'intersecarsi di questi due triangoli - uno con un vertice rivolto verso l'alto, l'altro con un vertice che guarda verso il basso - utilizza la stella di Davide. Partendo da questa suggestione, anche noi abbiamo voluto sintetizzare l'intero processo di insegnamento-apprendimento mediante la stella «Via-Verità-Vita», che riportiamo qui sopra.¹⁹ A questi sei punti è necessario, però, aggiungerne altri due che si collocano al di fuori della stella: l'analisi dei prerequisiti della classe, per conoscere il punto da cui far partire il dialogo, e la valutazione finale, come momento formativo.

3. Tre modelli per l'insegnante di Religione

Per concludere questo breve contributo non possiamo non menzionare i tre punti di riferimento che nella galassia alberioniana possono orientare l'insegnante di Religione che desideri utilizzare il metodo «Via-Verità-Vita»: il primo è l'astro più luminoso, gli altri sono satelliti che gli orbitano attorno. Abbiamo visto come tutto parta dalla figura di Gesù, che è ritenuto dal nostro autore l'unico e vero «Maestro», perché maestro completo.²⁰ L'insistenza continua che don Alberione pone nel sottolineare le conseguenze di questo modello ci ricorda l'importanza di considerare l'educazione come un processo relazionale in cui è necessario prendersi cura di tutti gli aspetti della persona umana. Si eviterà, dunque, un concetto semplicemente trasmissivo-passivo dell'insegnamento, che sarà, invece, concepito come relazione dialogica in cui il docente accompagna lo studente nell'avventuroso viaggio verso il mistero della trascendenza, dentro cui è nascosto anche il proprio mistero personale.²¹ Questa impostazione personalistica darà importanza ai volti più che ai voti, imparando a percepire levinasianamente l'appello che da essi deriva; dalla parte dello studente implicherà, poi, il recupero della carica etimologica del nome «studio», che nella sua origine latina significa «passione» e «desiderio».

Insieme al Cristo dobbiamo sottolineare l'importanza di Maria, considerata specialmente come Regina degli Apostoli, cioè come colei che, guidando alla formazione degli altri nella sequela di Gesù, genera all'autonomia. Maria ci ricorda che il fine dell'insegnamento va sempre oltre se stessi e sta nel rendere gli studenti autori delle proprie vite nella scoperta di ciò che è vero, buono e bello. Il suo modo di agire nei confronti degli apostoli può costituire, dunque, un modello nel progettare lezioni secondo la didattica cooperativa, in cui il docente diventa un regista di gruppi collaborativi autonomi. Infine, non possiamo non ricordare la già citata figura dell'apostolo Paolo, che porta questo metodo, fortemente relazionale al suo interno, a ramificarsi ulteriormente nell'intreccio con le altre discipline. Se per don Alberione san Paolo è l'esempio di una visione onnicomprensiva della fede che tocca tutti gli aspetti del dogma, della morale e

¹⁸ Cfr. F. ROSENZWEIG, *La stella della redenzione*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

¹⁹ Cfr. S. GOLINELLI, *Il metodo «Via-Verità-Vita» nell'Insegnamento della Religione Cattolica*, 59.

²⁰ Cfr. G. ALBERIONE, *DFst*, 39: «Maestro: la tua vita mi traccia la via; la tua dottrina conferma e rischiarava i miei passi; la tua grazia mi sostiene e sorregge nel cammino al cielo. Tu sei perfetto Maestro: che dai l'esempio, insegna e conforti il discepolo a seguirti».

²¹ Cfr. G. ROATTA, ed., *Punti di riferimento della vita spirituale paolina*, 3: *Gesù Cristo Via, Verità e Vita. La Famiglia Paolina sul cammino di una Parola di Dio: «Io sono la Via, la Verità e la Vita» (Gv 14,6)*, 3 voll., San Paolo, Roma 2010, 124: «Bisogna fare una gran leva sulla persona umana così com'è, con la sua potenzialità, senza diminuirla in nulla: questo lo si deve fare sia lavorando sulla propria persona, come mettendosi accanto alla persona altrui».

della liturgia, per l'insegnante di Religione egli rappresenta una bussola che ricorda l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà come vie maestre nel costruire unità di apprendimento autenticamente incarnate nella vita.

LA CONSOLAZIONE: IMPEGNO PER LA COMUNITÀ CRISTIANA

Servizio diocesano Tutela Minori e Persone Vulnerabili¹

Abstract

Il Servizio Diocesano Tutela Minori (SDTM) si propone di aggiornare le indicazioni di papa Francesco rispetto alla prevenzione degli abusi e alla tutela e protezione dei minori e delle persone vulnerabili.

Nel nostro contesto la chiesa gode ancora di stima nel ruolo educativo nei confronti dei bambini e dei giovani: si tratta di custodire questo tesoro portando all'evidenza il bisogno di costruire belle e sane relazioni.

Parole chiave: abusi – protezione – comportamenti – formazione

Il magistero di Papa Francesco chiede di porre l'attenzione di tutta la Chiesa sui minori e sulle persone vulnerabili: si tratta di un nuovo atteggiamento chiamato a promuovere, con coraggio e determinazione, una pastorale realmente protettiva nei confronti dei bambini e di tutte le persone vulnerabili.

Tutti noi sperimentiamo quanta fiducia e speranza le famiglie ripongono nei nostri gruppi parrocchiali e nelle attività che vengono proposte: i nostri vari gruppi ecclesiali e le nostre parrocchie sono ancora percepiti, per lo più, come luoghi sicuri nei quali poter far crescere i bambini e nei quali le persone deboli possono essere aiutate, sostenute e valorizzate. Questo è un grande dono che è importante riconoscere e custodire con tanta cura: la chiesa da sempre ha accolto e fatto crescere generazioni di bambini e di ragazzi come naturale prolungamento dell'insegnamento evangelico.

Nel documento preparativo del Sinodo leggiamo però anche la consapevolezza che questo grande dono è talvolta rovinato e abbruttito: «non possiamo nasconderci che la chiesa stessa deve affrontare la mancanza di fede e la corruzione anche al suo interno. In particolare, non possiamo dimenticare la sofferenza vissuta da minori e persone vulnerabili a causa di abusi sessuali, di potere e di coscienza commessi da un numero notevole di chierici e persone consacrate».²

Nel documento preparatorio non si usano mezzi termini: è urgente fare i conti con una chiesa ancora impregnata di clericalismo nella quale i diversi tipi di abuso (di potere, economico, di coscienza e sessuale) si radicano in forme non servizievoli e rispettose di autoritarismo.³

L'abuso si realizza sempre in un rapporto asimmetrico fra due persone, un rapporto che può evolvere nella manipolazione e in un'esperienza distorta e malata dell'autorità. Si tratta, quindi, di compiere un vero e proprio cammino di conversione e di verità: non è più possibile affrontare il tema degli abusi nella chiesa come una questione "di nicchia", che interessa solo poche persone, additate come malate. La posta in gioco è di affrontare questa sfida considerando l'intera struttura della comunità cristiana: è sempre più urgente identificare quelle dinamiche e quei meccanismi che potrebbero costituire un terreno fertile per l'insorgere di comportamenti abusanti.

¹ Cfr. <https://tutelaminori.chiesadibologna.it/>.

² Documento preparatorio al Sinodo 2023, n. 6, in *Vatican News*, in <https://www.vaticannews.va/it/vaticano/news/2021-09/testo-letto-in-italiano.htm> 10/03/2024.

³ Cfr. *ivi*.

È necessario poi un impegno di conversione che coinvolge la nostra vita spirituale: l'accoglienza e la protezione dei bambini e delle persone vulnerabili ci mette in comunione con il Signore Gesù che ha accolto i bambini e, abbracciandoli, li ha posti al centro della comunità.

Il Servizio Diocesano Tutela Minori (SDTM) della diocesi di Bologna sta raccogliendo la sfida di promuovere una riflessione attorno al tema della bellezza delle relazioni. I nostri ambienti formativi (parrocchie, gruppi, associazioni ...) sono ricchi di una potenzialità straordinaria: fare emergere la bellezza di ogni bambino, ragazzo e adulto creato ad immagine e somiglianza di Dio. Sorretti da questa consapevolezza il SDTM organizza, in collaborazione con le varie realtà pastorali, percorsi di formazione e di riflessione nei quali al centro c'è soprattutto il desiderio di mettere a tema la ricchezza e la bellezza della relazione educativa e di accompagnamento.

Il SDTM si sta anche proponendo in dialogo con i presbiteri in particolare nel delicato momento dell'avvicendamento nel ministero. Il cambio di parrocchia può fare emergere fragilità ed elementi critici nelle varie relazioni. Alcuni parroci richiedono anche di essere accompagnati in cammini di discernimento rispetto a situazioni pastorali faticose. La scelta dei Vescovi italiani di sottoporre ogni anno alle singole diocesi un report di verifica del cammino di prevenzione e di formazione è di grande aiuto al SDTM per mantenere sempre vivo lo slancio nel proporre momenti di formazione e di dialogo su questi temi.

Assieme al SDTM è presente anche il Centro d'Ascolto (CdA): si tratta di un luogo nel quale è possibile portare la segnalazione di abusi o di comportamenti inadeguati o anche solo chiedere informazioni o consigli per affrontare situazioni delicate e complesse in questi ambiti. Il CdA rappresenta una grande occasione di incontro; per questo motivo è posta una grandissima attenzione all'accoglienza di tutti coloro che vi si rivolgono: competenza ed umanità sono elementi fondamentali. Il CdA è poi in dialogo continuo con il Vescovo.

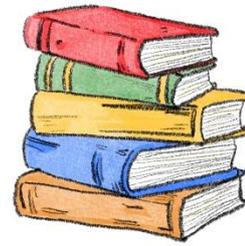
Due anni fa il Servizio Nazionale Tutela Minori aveva scelto come tema per la giornata di preghiera per le vittime degli abusi il seguente versetto del salmo 147: «Il Signore risana i cuori affranti e fascia le loro ferite».

La consolazione non deve essere percepita come un atto formale, ma come un impegno per la comunità cristiana: un impegno che si trasforma in prossimità, accompagnamento, custodia, cura, prevenzione e formazione.

Non possiamo distogliere lo sguardo davanti alle ferite provocate da ogni forma di abuso: siamo anche consapevoli che non ci può essere guarigione senza la presa in carico del dolore causato nella vita altrui: per questo la strada della sensibilizzazione, della formazione a buone, belle e sane relazioni è da perseguire con sempre maggiore convinzione e tenacia.



Biblio Informa



ESERCIZI DI OSPITALITÀ

Il festival delle biblioteche specializzate di Bologna

Valentina Zacchia¹

Bologna è ricchissima di risorse librarie: accanto alla capillare rete di biblioteche di pubblica lettura, in città sono numerose le biblioteche specialistiche: universitarie, del comune, della città metropolitana, della regione o private, anche ecclesiastiche.

Nel 2015 alcune di queste hanno iniziato a realizzare azioni comuni di promozione culturale e divulgazione scientifica. Nel 2019 anche la biblioteca della Facoltà teologica dell'Emilia-Romagna si è unita a loro nella rete *Specialmente in biblioteca*, che oggi comprende 18 biblioteche (comunali, d'ateneo, regionali, metropolitane e private)² specializzate in diversi ambiti disciplinari e su diverse tematiche: storia, politica, religione, educazione, psicologia, disabilità, intercultura, identità di genere, musica, cinema.

Una volta all'anno la rete organizza un festival su un tema comune, che ogni biblioteca deve interpretare in collaborazione con almeno un altro ente: un tale vincolo fonda il festival sulla negoziazione tra luoghi, complementari ma non sempre affini, che si impegnano a esplorare possibili convergenze.

L'edizione 2024 del festival aveva in calendario 18 appuntamenti (dal 25 febbraio al 25 marzo) ed era dedicata ai "confini", interpretati in senso geo-politico (guerre e migrazioni), educativo (la funzione delle regole; l'educazione alla differenza), sociale (appropriatezza vs. abuso; cultura della legalità; geografia e identità; normale vs. patologico), filosofico e teologico (la fine della vita; i limiti del pensiero). Grazie al contributo della Fondazione del

¹ Coordinatrice di Biblioteca, Facoltà Teologica dell'Emilia Romagna, Bologna.

² Nel 2024 le biblioteche che ne fanno parte sono: b. Amilcar Cabral, b. del Mulino, b. dell'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna, b. dell'Istituto Parri, b. della Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna, b. della Fondazione Gramsci Emilia-Romagna, b. della Salute mentale e Scienze umane Minguzzi-Gentili, b. Italiana delle Donne, b. Mario Gattullo – Dipartimento di Scienze dell'Educazione di UniBo, b. Renzo Renzi – Fondazione Cineteca di Bologna, b. Silvana Contento – Dipartimento di Psicologia di UniBo, Centro di Documentazione Flavia Madaschi Cassero LGBTQIA+ Center, Centro Legalità e Inclusione – Valsamoggia (BO), Centro Documentazione Handicap (CDH), Centro RiESco – Comune di Bologna, ERT/Teatro Nazionale, Mediateca Giuseppe Guglielmi – Regione Emilia-Romagna, Museo internazionale e b. della Musica – Comune di Bologna. La rete aderisce al *Patto per la lettura* del Comune di Bologna. Il sito della rete è specialmenteinbiblioteca.altervista.org [11/03/2024].

Monte di Bologna e di Ravenna e di Open Group sono intervenuti musicisti e ospiti nazionali e internazionali.³

La biblioteca della Facoltà Teologica, nel 2024 capofila del progetto, ha proposto quattro appuntamenti: sui limiti nell'educazione, sulla mistica e la musica come esperienze sul limite, sul confine della vita.

Su quest'ultimo abbiamo organizzato un gruppo di lettura, gestito e promosso di concerto con la biblioteca della Salute Mentale e delle Scienze Umane "Minguzzi-Gentili". A ciascuno degli incontri hanno partecipato in media 15 persone: la maggior parte di loro ha seguito tutti gli incontri in un clima partecipe, vivace e sempre rispettoso dei punti di vista divergenti⁴. A febbraio abbiamo invitato Jenny Sinclair, per parlare del libro⁵ scritto da sua madre Grace Sheppard, che racconta i quattro anni di convivenza con la malattia terminale del marito. Jenny Sinclair è intervenuta con Bruna Zani e Tiberio Guerrieri, ospite di sr. Mara Borsi in una lezione aperta dell'Istituto Superiore di Scienze Religiose.

L'interesse del dipartimento di Storia della teologia per i "confini" ci ha permesso di inserire in programma un seminario di alto valore scientifico: un virtuoso caso in cui la biblioteca ha offerto un'occasione di promozione alla ricerca scientifica della Facoltà. Nel seminario, in collaborazione con la biblioteca Mario Gattullo del dipartimento di Scienze dell'Educazione, Marco Settembrini e Renzo Tosi hanno portato il pensiero antico, greco ed ebraico, su giovinezza, educazione e limiti, e Maurizio Fabbri ha risposto loro con una riflessione sulla pedagogia contemporanea.⁶

Infine, in collaborazione con il Museo internazionale e biblioteca della musica abbiamo proposto a due lezioni-spettacolo che si sono svolte presso le sale del museo, cogliendo la preziosa possibilità di portare fuori dai nostri spazi il nome della Facoltà. Da Gerusalemme ha raggiunto Bologna per l'occasione il musicologo Enrico Fubini: lui e Laurence Wuidar, accompagnati dalla voce di Valeria Fubini e dal pianoforte di Chiara Bertoglio, hanno parlato di mistica ebraica e cristiana e del loro uso di canto e musica⁷. Sul movimento del pensiero

³ Tra questi Egidio Ivetich, direttore dell'Istituto per la Storia della Società e dello Stato Veneziano della Fondazione Giorgio Cini, docente all'Università di Padova, sulla frontiera est/ovest che attraversa l'Europa; Marco Aime, antropologo e scrittore, docente all'università di Genova, sui nessi tra geografia e vita dell'uomo; Enrico Fubini, storico della musica e dell'estetica musicale, già Università di Torino, sulla musica e mistica; Paolo Benedetto Saraceno, già direttore del dipartimento di salute mentale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, su Basaglia a cento anni dalla nascita; e i musicisti Jamal Ouassini, Vaghelis Merkouris, Simone Martinetto, Chiara Bertoglio, Valeria Fubini, Marco Pedrazzi. Il calendario completo è su specialmenteinbiblioteca.altervista.org/calendar/ [11/03/2024].

⁴ Per il gruppo abbiamo scelto le letture secondo un principio di varietà e di levità, avendo cura di individuare testi non troppo conosciuti ma largamente disponibili nelle biblioteche e meritevoli del nostro tempo: i letterari José SARAMAGO *Le intermittenze della morte*, Feltrinelli, Milano 2022 (l'edizione più recente) e Tatiana TIBULEAC, *L'estate in cui mia madre ebbe gli occhi verdi*, Keller, Rovereto 2023 (letterari), il sapienziale e antico *Qoelet* (molte ed.), il memorialistico Marilyn e Irving YALOM *Una questione di morte e di vita*, Neri Pozza, Vicenza 2022. I temi emersi con più ricorrenza nel dialogo sono stati quelli sociali (welfare, anziani, malattia e fine vita) ma anche il ruolo della religione, l'importanza di una vita ben spesa e delle relazioni significative, non solo familiari. Gli incontri, svolti tra ottobre e gennaio, sono stati uno al mese, metà ospitati a S. Domenico e metà alla biblioteca Minguzzi.

⁵ Grace SHEPPARD, *Forte come la morte è l'amore. Vivere in pienezza nella sofferenza*, EDB, Bologna 2013. L'incontro si è svolto lunedì 26 febbraio 2024, in S. Domenico.

⁶ Giovedì 29 febbraio 2024 in S. Domenico. Il video integrale è disponibile sul canale Youtube della Facoltà: <https://bit.ly/3PfCcl2> [11/03/2024]. Il seminario era accreditato dal MIUR come aggiornamento docenti di ogni ordine, grado e disciplina.

⁷ Domenica 3 marzo 2024. FUBINI e WUIDAR sono insieme autori del volume, curato da Chiara BERTOGLIO, *I linguaggi dell'ineffabile. Musica e mistica: tradizioni ebraiche e cristiane a confronto*, Edizioni ETS, Pisa 2022.

lungo i propri confini e sulle corrispondenze delle strutture musicali ad esso è intervenuto Giuseppe Barzaghi op, sempre con Laurence Wuidar, con Marco Pedrazzi al pianoforte.⁸

Oltre a farci raggiungere un uditorio più vasto⁹, la nostra partecipazione al festival è un'occasione per dare testimonianza di approcci ulteriori sui temi indagati dalle biblioteche cittadine e contribuire così a preservarne la complessità.¹⁰ Non solo: riteniamo sia una preziosa occasione di allenare al dialogo sia il nostro pubblico abituale, sia noi "addetti ai lavori", che agiamo spesso col pensiero rivolto a un uditorio familiare alle nostre prospettive disciplinari. Quel dialogo, che il tutto il mondo invoca davanti alle crisi e alla conflittualità esasperata dei nostri tempi, si allena così concretamente attraverso la capacità dei luoghi di cultura della città di ospitare e farsi ospitali, attraverso lo sforzo di trovare le parole per parlare a tutti.

⁸ Domenica 10 marzo 2024; incontro su volume di Giuseppe BARZAGHI *La fuga. Esercizi di filosofia e di anagogia*, Studio domenicano, Bologna 2020.

⁹ Le iniziative da noi organizzate con la rete nel 2024 hanno visto la partecipazione di circa 150 persone.

¹⁰ I temi delle sette edizioni del festival sono stati attualità della memoria, violenza sulle donne, ambiente e società, migrazioni e appartenenze, i diritti, la grande guerra.

LA RETE BEER: UNA RETE A SERVIZIO DEL SAPERE

Sara Accorsi¹

La rete Beer è la rete delle Biblioteche ecclesiastiche dell'Emilia Romagna. È una rete informale costituita da un gruppo di colleghi e colleghe di biblioteche ecclesiastiche diocesane, accademiche, di seminari o di ordini religiosi dell'Emilia-Romagna.

Queste biblioteche hanno una caratteristica: un patrimonio consistente, importanti servizi offerti, poco personale. Da qui, la scelta di colleghe e colleghi di collaborare, con spirito aperto e operativo, per

- superare le comuni difficoltà,
- interpretare meglio le opportunità
- creare sinergie

L'obiettivo della rete è quello di progettare azioni comuni per valorizzare i beni culturali affidati alla cura dei diversi istituti anche presso un pubblico non specialistico e cercare le vie più attuali per trasformare la memoria custodita dagli istituti stessi in linfa per il futuro.

Le Biblioteche ad oggi aderenti, da Est a Ovest della Regione, ad oggi sono:

- Rimini, [Biblioteca diocesana mons. Emilio Biancheri](#)
- Ravenna, [Biblioteca Diocesana di Ravenna-Cervia "San Pier Crisologo"](#)
- Faenza, [Biblioteca Diocesana Cardinale Gaetano Cicognani](#)
- Bologna, [Biblioteca della Facoltà teologica dell'Emilia-Romagna](#)
- Bologna, [Biblioteca del Seminario arcivescovile di Bologna](#)
- Bologna, [Biblioteca dello Studentato per le missioni](#)
- Bologna, [Biblioteca Fondazione Lercaro](#)
- Bologna, [Biblioteca patriarcale di San Domenico](#)
- Bologna, [Biblioteca provinciale dei Frati Minori dell'Emilia, della Provincia S. Antonio dei Frati Minori](#)
- Modena, [Biblioteca diocesana Ferrini&Muratori](#)
- Reggio Emilia, [Biblioteca Teologica Città di Reggio](#)
- Parma, [Biblioteca Seminario Maggiore di Parma](#)
- Fidenza, [Biblioteca Diocesana di Fidenza](#)
- Piacenza, [Biblioteca del Seminario Vescovile](#)

La rete ad oggi ha messo in campo il progetto *Pagine in cammino*, giunto alla 3° edizione, una rassegna di incontri, percorsi e idee che ha lo scopo di consolidare il legame tra ciascuna Biblioteca e il proprio territorio di azione, attraversando tutta la Regione.

¹ Responsabile Biblioteca diocesana Ferrini & Muratori; Segretaria dell'ISSR dell'Emilia.

Il tema dell'edizione 2021 è stato il “pellegrinaggio”, inteso sia come viaggio terreno sia come ascesa spirituale, inteso quindi come movimento capace di generare un cambiamento.

Il tema dell'edizione 2022 è stato "Generazioni", inteso sia come esito del generare, del creare, del nascere, sia come conseguenza della storia che avanza, che passa il testimone, che chiede trasformazioni e le iniziative proposte dalle diverse biblioteche hanno intrecciato i fatti tragici della guerra in Ucraina, con l'avvio del tempo sinodale per la Chiesa italiana, con l'anniversario dell'apertura del Concilio Vaticano II.

Il tema dell'edizione 2023 è stato 'Laboratorio Manzoni', con cui la rete ha voluto dare il proprio contributo alla celebrazione dell'anno manzoniano con slancio contemporaneo, trovando in alcune biografie novecentesche qualche tratto dei personaggi del più famoso 'Promessi Sposi', così come riflettendo su episodi storici nella storia della Chiesa e nella storia delle nostre diocesi revocabili con la capacità storico-critica del poeta milanese, facendo insomma risuonare gli echi di ciò che nel patrimonio delle biblioteche ecclesiastiche si può definire o proporre come eredità manzoniana.

La rete BEER opera in collaborazione con l'ABEI, associazione dei bibliotecari ecclesiastici italiani, con gli Uffici diocesani, regionali e nazionali dei beni culturali ecclesiastici.

Un consiglio: un bel tour virtuale tra i siti delle Biblioteche alla scoperta di un patrimonio che probabilmente nemmeno immagini che possa esistere e di iniziative culturali davvero interessanti.