

Religione e Scuola



Novembre 2024 n.2



STUDI
FOCUS IRC
BIBLIO-INFORMA



FACOLTÀ
TEOLOGICA
DELL'EMILIA-ROMAGNA



Studi



1 QUALE TEOLOGIA PER GLI ISTITUTI SUPERIORI DI SCIENZE RELIGIOSE?

di Marco Tibaldi

2 LA CREAZIONE TRA SCIENZA E FEDE IN *DAL BIG BANG AI BUCHI NERI* DI STEPHEN HAWKING

di Vincent Togo

3 DOSTOEVSKIJ E LA QUESTIONE DELLA "VITA": UN CONFRONTO CON NIETZSCHE

di Cecilia Boni

4 ESSERCI, NEL TEMPO DELLA COMPLESSITÀ

di Maria Antonia Chinello

5 ALLA RICERCA DI PAROLE NUOVE PER UNA FEDE COMPRENSIBILE E DESIDERABILE

di Elena Vallara



Focus IRC



6 LA REALTÀ VIRTUALE COME SUPPORTO ALL'IMMAGINAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

di Stefano Golinelli

7. DALLA DAD ALLA DIDATTICA DIGITALE. TRE "INDICAZIONI DI VIAGGIO" PER INSEGNARE RELIGIONE CATTOLICA AI NATIVI DIGITALI

di Emmanuele Magli

8. USARE LA DIDATTICA PER INDAGARE IL REALE:
LA METODOLOGIA DEBATE

di Federico Solini

9. OUTDOOR EDUCATION E IRC:
EDUCARE ALLA MERAVIGLIA E AL DONO

di Clio Griso

10. LA TAVOLA CONDIVISA

di Martina Sanna



Biblio Inforna



12. ALCUNE LETTURE SULL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

di Valentina Zacchia

13. CRISTIANI LGBT+ CAMMINI POSSIBILI

di Sara Accorsi



Studi



QUALE TEOLOGIA PER GLI ISTITUTI SUPERIORI DI SCIENZE RELIGIOSE?

Marco Tibaldi¹

Abstract

Lo studio prende in esame gli stimoli che provengono alla teologia dall'istituzione degli ISSR. Siccome la loro natura specifica, rispetto ad altri percorsi accademici, è quella di cercare una nuova sintesi tra fede e cultura, anche la teologia che in essi viene elaborata deve assumere questa connotazione. È questa anche la sfida che papa Francesco invita ad accettare nella fase di cambiamento d'epoca in cui siamo. In questa linea, a giudizio dell'autore, una opportunità ancora poco presente nel panorama italiano è data dall'assunzione delle categorie della semiotica di C. S Peirce, uno dei massimi logici e filosofi del secolo scorso, le cui teorie son state recepite in un filone di studi denominato *Teosemiotica*. Dopo averne presentate alcune coordinate, ne vengono date alcune possibili applicazioni, a cominciare dalla teologia trinitaria, in ordine alla definizione dell'importante categoria di relazione.

Parole chiave: Teologia, Teosemiotica, postmoderno, scienza e fede

Nell'Istruzione della Congregazione vaticana per l'Educazione cattolica parlando degli scopi e delle caratteristiche degli Istituti Superiori di Scienze Religiose (ISSR) si afferma che la loro finalità specifica consiste nell'elaborare «una sintesi tra la fede e la cultura nella singolarità delle situazioni vissute dalle Chiese particolari».² Recentemente, Papa Francesco ha precisato ulteriormente il compito delle istituzioni accademiche teologiche, in relazione alla profondità e rapidità dei cambiamenti in atto³ tali da imporre alla teologia un radicale e coraggioso «cambio di paradigma»,⁴ per far aumentare «la capacità di concepire, disegnare e realizzare, sistemi di rappresentazione della religione cristiana capaci di entrare in profondità in sistemi culturali diversi»,⁵ che includono il confronto con il variegato mondo delle scienze, oltre che contribuire alla definizione di leadership politiche, in senso ampio, capaci di gestire in modo umano le sfide globali del nostro tempo.

Cerchiamo di delineare allora alcune linee che ci consentano di precisare meglio quale tipologia di teologia possa raccogliere questi impegnativi compiti.

1. Una disciplina in evoluzione

¹ Teologo, Direttore ISSR "Vitale e Agricola" di Bologna

² CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze Religiose*, Città del Vaticano 2008, n.4.

³ PAPA FRANCESCO, *Costituzione apostolica «Veritatis gaudium» circa le Università e le Facoltà teologiche*, Città del Vaticano 2018, n. 3.

⁴ *Ivi*.

⁵ *Ivi*, n. 5.

L'urgenza segnalata da papa Francesco era comunque già avvertita da tempo all'interno della riflessione teologica più attenta. Un tentativo di soluzione è stato quello di passare, per dirla in termini semiotici, da una definizione di tipo dizionariale⁶ della teologia cristiana che la presenta soprattutto in senso intellettuale come «la riflessione intorno al dato rivelato»⁷ ad un'altra di impianto enciclopedico,⁸ che tiene in maggiore considerazione la ricchezza di significati che il lemma «teologia» ha assunto nel corso dei secoli.⁹ Se questa seconda accezione ne valorizza la ricchezza e complessità, dall'altro lato rischia però di disperderla in tanti approcci diversi, favorendo la crescita delle cosiddette *teologie del genitivo*,¹⁰ come se non fosse più possibile ritrovare un'anima comune. Dietro a questa proliferazione si cela il presupposto, non sempre adeguatamente tematizzato, di ricercare il fondamento della teologia nella filosofia vincente del momento. È successo così con il razionalismo di stampo illuministico, poi con la filosofia esistenzialista di impronta heideggeriana, quindi con l'ermeneutica, poi con le evoluzioni della filosofia del linguaggio, e ora con le tante correnti del postmoderno (dal decostruttivismo, alla teologia politica).¹¹

Tutto ciò ha portato ad una sorta di perdita del proprio luogo della teologia, una sorta di *déplacement* della scienza teologica, vista con sospetto sia all'interno della compagine ecclesiale, perché giudicata avulsa dai problemi concreti della pastorale, sia dal consesso accademico laico, che la giudica prigioniera di schemi interpretativi obsoleti.¹²

Per reagire al processo di frammentazione e di perdita di identità della teologia, occorre a giudizio dei teologi milanesi, riscoprire la sua intrinseca dimensione critica, che non deve essere presa a prestito dalle filosofie o culture del momento.¹³ Si tratta quindi, se capiamo bene, di recuperare la persuasione che la Rivelazione contiene già in sé gli strumenti, anche concettuali, per poter elaborare una teologia in grado di parlare agli uomini del proprio tempo.¹⁴ Ciò non significa ignorare quanto viene prodotto dalla cultura nelle diverse epoche. Si tratta piuttosto di attivare uno sguardo che nasca dalla convinzione, per dirla con San Paolo (1Cor 6,14-15), che è «l'uomo spirituale» che giudica «l'uomo naturale» (e diremmo noi il culturale) e non viceversa. In questo modo, si può impostare correttamente il rapporto anche con le mutazioni strutturali della cultura, come quella che stiamo vivendo nel nostro tempo. In tale prospettiva, occorre mettere in tensione polare il tesoro del deposito tradizionale con le sensibilità della nostra epoca, in modo che possa accadere quanto è stato affermato in modo efficace da H.U. von Balthasar, in relazione al nucleo sorgivo della fede cristiana: «non esso (il kerygma) si adatta alle necessità nuove di ciascuno tra i periodi storici, bensì questi in esso, sempre identico a se stesso, scoprono aspetti sempre nuovi, che soddisfano le loro mutevoli aspirazioni, così come la luce di una camera da ripresa cinematografica, che giri attorno a una statua di Michelangelo, fa scaturire un gioco sempre nuovo e vivo di luci e di ombre

⁶ U. ECO, «Metafora», in *Enciclopedia Einaudi*, Torino 1981, IX, 206.

⁷ www.treccani.it/enciclopedia/teologia (consultato il 28-08-24).

⁸ ECO, «Significato», in *Enciclopedia Einaudi*, Torino 1981, XII, 860.

⁹ L. ZÁK, «Il molteplice significato del concetto di teologia» in G. LORIZIO (ed.), *Teologia fondamentale*, vol.1 *Epistemologia*, Città Nuova, Roma 2004, 11-55.

¹⁰ Sulle ultime due, cfr. G. ANGELINI – S. MACCHI (edd.), *La Teologia del Novecento. Momenti maggiori e questioni aperte*, Glossa, Milano 2008, 381-780.

¹¹ G. ANGELINI - G. COLOMBO – P. SEQUERI, «Teologia, ermeneutica e teoria» in C. COLOMBO (ed.), *L'evidenza e la fede*, Glossa, Milano 1988, 21-112. Più ampiamente cfr. G. ANGELINI – S. MACCHI (edd.) *La Teologia del Novecento*, op.cit., 695-785.

¹² «La crisi d'identità istituzionale della teologia» in G. COLOMBO (ed.) *Il teologo*, Glossa, Milano 1989, 25-66.

¹³ ANGELINI - COLOMBO – SEQUERI, «Teologia, ermeneutica e teoria» in C. COLOMBO (ed.), *L'evidenza e la fede*, Glossa, Milano 1988, 21-112.

¹⁴ COLOMBO, *La ragione teologica*, Glossa, Milano 1995, 3-57.

dal prodigio scultoreo». ¹⁵

2. La cultura postmoderna

Se diamo ora uno sguardo all'altra dimensione con cui la teologia deve interagire, la cultura, possiamo notare che, se è difficile definire cosa sia oggi la teologia, ancora di più lo è tentare la definizione di cosa sia cultura ¹⁶ nell'epoca postmoderna. ¹⁷ Il card. G. Biffi ha riassunto efficacemente le sue molteplici accezioni in tre gruppi di significati: ¹⁸

- a) come *attività educativa* delle giovani generazioni
- b) come *patrimonio* di valori che una società ritiene importante comunicare
- c) come *ciò in cui si riconosce un gruppo sociale*.

A questi significati, oggi occorre aggiungere la cosiddetta «cultura popolare», resa possibile dallo sviluppo crescente dei mezzi di comunicazione e dei new media. Tramite questi, ogni persona dotata di un dispositivo elettronico e di accesso alla rete può potenzialmente diventare produttore di cultura, facendo sì che le proprie persuasioni, di qualunque tipo esse siano, possano diventare virali. ¹⁹

Dall'altro abbiamo, molto più che in altre stagioni, la presenza di un forte meticcio culturale, reso possibile, oltre che dalla facilità delle comunicazioni che hanno reso il mondo un unico villaggio globale, anche dai potenti flussi migratori, che mettono oggi più di ieri a contatto persone di culture e religioni differenti.

Che fare davanti a questa complessità? Una proposta che a nostro avviso non è stata ancora pienamente sviluppata, almeno in ambito italiano, è l'apporto che può dare la semiotica per mettere in luce alcuni snodi comuni della produzione culturale attuale, che consentano poi l'interazione feconda con la teologia. ²⁰

La semiotica sembra particolarmente adatta a raggiungere lo scopo cercato, per almeno tre buoni motivi. In primo luogo essa è stata definita da U. Eco come la «logica della cultura». ²¹ La semiotica ha infatti «a che fare con qualsiasi cosa possa essere assunta come segno». ²² Detto altrimenti e un po' provocatoriamente, è la disciplina che studia tutto ciò che può essere usato per mentire: «Se qualcosa non può essere usato per mentire, allora non può neppure essere usato per dire la verità: di fatto non può essere usato per dire nulla». ²³ In secondo luogo, la semiotica è giunta per così dire a maturazione proprio nella nostra epoca, nonostante la sua presenza, come riflessione sul fenomeno del

¹⁵ H.U. VON BALTHASAR, «Il messaggio di salvezza e il presente», *Humanitas*, 11(1961), 873.

¹⁶ P. ROSSI, «cultura» in www.treccani.it/enciclopedia/ (consultato il 28/08/24).

¹⁷ Per un'analisi critica, cfr. M. TIBALDI, *Annunciare Gesù. Invito al mistero cristiano*, ed. Kindle, 2020, 19-30; I. SANNA, *L'antropologia cristiana tra modernità e postmodernità*, Queriniana, Brescia 2004.

¹⁸ G. BIFFI, *Per una cultura cristiana*, Piemme di Pietro Marietti, Casale Monferrato (AL) 1985, 7-12.

¹⁹ P. BENANTI, *Digital age: Teoria del cambio d'epoca. Persona, famiglia e società*, San Paolo Edizioni, Edizione del Kindle.

²⁰ P. MARTINELLI, *La morte di Cristo come rivelazione dell'amore trinitario nella teologia di H.U. von Balthasar*, Jaca Book, Milano 1995, in particolare: 197-224; 367-390. M. TIBALDI, *Kerygma e atto di fede nella teologia di H. U. von Balthasar*, Pontificia Università Gregoriana, Roma 2005, 121- 240; ID., «Per una teologia del segno. Note a margine dell'approccio semiologico di mons. R. Fisichella», in G. PASQUALE - C. DOTOLÒ (edd.), *Amore e verità. Sintesi prospettica di Teologia Fondamentale. Studi in onore di Rino Fisichella*, Lateran University Press, Roma 2011, 653-674; ID., «La teologia al servizio della nuova evangelizzazione. Verso un approccio 'teosemiotico' alla Rivelazione», in *La Rivista del Clero Italiano*, Gennaio 2013, (XCIV), 28-42; U. VOLLI, *Domande alla Torah. Semiotica e filosofia della Bibbia ebraica*, L'Epos, Palermo 2012; A. PONSIO, *Qohelet o del signifiante. Proposta di interpretazione mistagogica*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2019.

²¹ ECO, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975, 13-45.

²² *Ivi*, 17.

²³ *Ivi*.

segno, sia presente fin dagli albori della filosofia stessa.²⁴ In terzo luogo essa sembra essere un vero e proprio ponte di collegamento con i testi fondativi del cristianesimo oltre che con gli sviluppi storici della teologia, che ne fanno un ampio uso.²⁵

3. Dalla Teologia alla Teosemiotica

Nel 2020 Michael L. Raposa, professore di *Religious studies* nell'Università di Lehigh in Pennsylvania, in un suo lavoro sulle possibili applicazioni della semiotica di C. S. Peirce conia il termine Teosemiotica,²⁶ dando così un nome al connubio tra il filosofo americano e la teologia.²⁷

A quel che ci risulta, in ambito italiano e più ampiamente europeo, se si esclude la Gran Bretagna, finora non sono ancora state colte le opportunità di questo nuovo approccio. La semiotica infatti consente, per così dire, di ritornare alle origini profonde del pensiero e dello stesso *logos*, che finora ha definito la prospettiva metodologica e filosofica della teologia.

Logos è un termine che copre molteplici significati, tra cui spiccano quelli di parola, discorso, ragione.²⁸ Ora da Aristotele ad Heidegger, per stare nel campo della filosofia, ci si è chiesto come funziona questa capacità propria dell'uomo. Aristotele ha imbastito la questione nel celebre passo del suo *Dell'espressione*²⁹ in cui troviamo la costituzione originariamente semiotica del *logos*. Se questo infatti si può descrivere come un giudizio che la mente compie in relazione alla realtà, il suo meccanismo di funzionamento dipende totalmente da una struttura di impianto semiotico. Per Aristotele infatti esistono delle affezioni dell'anima che sono immagini di oggetti comuni a tutti, che vengono però comprese e comunicate dall'intelletto attraverso i suoni della voce e le lettere che ne sono segni. I primi, le affezioni e gli oggetti ad esse corrispondenti sono universali e necessari per tutti, mentre i segni che le comprendono ed esprimono sono convenzionali e quindi arbitrari.

La semiotica si occupa di descrivere come funziona proprio il dispositivo della significazione, che consente di comprendere ed esprimere ciò che è comune a tutti, anche se con modalità differenti, che necessitano quindi di costante interpretazione.

Martin Heidegger, nel commentare il passo di Aristotele,³⁰ mette in luce con grande chiarezza la dimensione fenomenologica del *logos*, che rende manifesto, visibile ciò di cui si discorre. Ad esso corrisponde una concezione della verità intesa non tanto come adeguazione del pensiero ad un modello di realtà, ma come un lasciar apparire, ciò che era nascosto, per cui verità è *aletheia* intesa come un mostrare, un lasciar emergere liberamente, senza precomprensioni, ciò che c'è. Il contrario di questo atteggiamento è il coprire ciò che si manifesta, il volerlo tenere nascosto, il non volerlo vedere e quindi

²⁴ C. PAOLUCCI, *Strutturalismo e interpretazione*, Bompiani, Milano 2019, ed. del Kindle, 26.

²⁵ Per l'epoca antica cfr. come esempi: GIOVANNI DI SAN TOMMASO, *Trattato sui segni*, (ed. a cura di F. Fiorentino) Bompiani, Torino 2010; C. MARMO, *La semiotica del XIII secolo*, Bompiani, Torino 2010.

²⁶ M.L. RAPOSA *Theosemiotic: Religion, Reading, and the Gift of Meaning*, Fordham University Press, New York 2020; l'Autore da tempo aveva indirizzato i suoi studi al rapporto tra la teologia e la filosofia di Peirce come testimonia: ID., *Peirce's Philosophy of Religion*, Indiana University Press, Bloomington 1989.

²⁷ Nel mondo anglofono tale riflessione annovera già molti contributi. Ricordiamo a mo' di esempio: P. OCHS, *Peirce, Pragmatism, and the Logic of Scripture*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; D. L. GELPI, "The authentication of doctrines: hints from C. S. Peirce" in «Theological Studies» 60, 1999, 261-293; R. S. CORRINGTON, *A Semiotic Theory of Theology and Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 2000; W. P. O'BRIEN, "The Eucharistic Species in Light of Peirce's Sign Theory" in «Theological Studies» 75(1), 2004, 74-93.

²⁸ *Logos* in [https://www.treccani.it/enciclopedia/logos_\(Dizionario-di-filosofia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/logos_(Dizionario-di-filosofia)/) (consultato il 28-08-24).

²⁹ ARISTOTELE, *Dell'Espressione* 1, 16 a, *Opere*, vol I, Laterza, Bari 1973, 51.

³⁰ M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, 52-53.

mentire. Ricordiamo a tal proposito la definizione di Eco della semiotica come ciò che serve per per mentire, come anche di poter dire la verità. Vedremo tra poco, come la semiotica di Peirce può gettare luce proprio sul dinamismo del mostrare, del rendere visibile ciò che si offre alla comprensione, cosa che in Heidegger è rimasta sotto traccia.

Se adesso volgiamo il nostro sguardo alle Scritture, possiamo facilmente notare l'abbondante riferimento in esse presente alle categorie del «segno» (*semeion*)³¹ e del processo comunicativo da esso generato, descritto dal termine «significare» (*semaino*),³² come si vede esemplarmente nell'incipit dell'Apocalisse, in cui troviamo riassunti per così dire i contenuti e il metodo della Rivelazione:

«Rivelazione (*apokalupsis*) di Gesù Cristo, al quale Dio la consegnò per mostrare ai suoi servi le cose che dovranno accadere tra breve. Ed egli la manifestò (*esemanen* lat. *signum do*) inviandola per mezzo del suo angelo al suo servo Giovanni, il quale attesta la parola di Dio (*logon tou Teou*) e la testimonianza di Gesù Cristo, riferendo ciò che ha visto. Beato chi legge e beati coloro che ascoltano (*oi akouontes*) le parole di questa profezia e custodiscono (*terountes*) le cose che vi sono scritte: il tempo infatti è vicino» (Ap 1,1-2).

In questi versetti, troviamo descritto un poderoso processo di comunicazione³³ articolato in due fasi distinte anche se collegate. Nella prima, abbiamo Dio come emittente e Gesù come destinatario di un messaggio (la rivelazione) concernente «le cose che devono presto accadere». Nella seconda, abbiamo Gesù come emittente e i suoi servi (di Dio e/o di Gesù) come destinatari del medesimo messaggio. Nel secondo processo, a differenza del primo che non ne fa menzione, la descrizione del canale è molto più articolata. Si parla, infatti, di un angelo che Gesù ha inviato al suo servo Giovanni che diviene così l'intermediario ultimo della Rivelazione. Questo angelo, che compare spesso nell'Apocalisse, ha la funzione non solo di trasmettere ma anche di interpretare a Giovanni il senso di quanto vede.³⁴

La comunicazione implica al suo interno un processo di significazione, come ricordato nell'uso del verbo *esemanen* reso nella traduzione CEI con «manifestò», mentre, in modo più aderente al testo, U. Vanni lo rende con «espresse in segni».³⁵ La Rivelazione quindi si configura come un poderoso processo di comunicazione, innervato dai meccanismi della significazione ovvero di processi che, sulla base di regole soggiacenti, fanno sì che qualcosa materialmente presente alla percezione del destinatario stia per qualcosa d'altro.³⁶ È questa la logica di funzionamento del segno che, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, implica sempre un rapporto triadico con la realtà: a) il *quid* che si manifesta, b) le immagini che si generano nella mente e c) l'interpretazione che ne viene data. Questo processo interpretativo accomuna le scienze della natura, il fenomeno della conoscenza in generale come anche la rivelazione, restando aperto e sempre riformulabile, pena l'impoverimento della realtà di cui parla. La terminologia utilizzata nella traduzione CEI conferma poi l'indole fenomenologica del segno, che ha sempre una dimensione di visibilità tale da renderlo iconico.

Nell'Apocalisse, tutto questo si tocca con mano ad ogni pagina, essendo il testo composto di continue immagini e simboli che provocano ad un costante lavoro di interpretazione. Lo stesso si può dire allora più ampiamente di tutta la Rivelazione che, come ricorda la lettera agli Ebrei, si compone di molti modi di manifestazione (Eb 1,1), per

³¹ K. H. RENGSTORF, «σημεῖον», in *Grande Lessico del Nuovo Testamento*, Paideia, Brescia 1979, XII, 17-171.

³² ID., «σημαίνω», in *ivi*, 171-181.

³³ ECO, *Trattato di semiotica generale*, 49-61.

³⁴ U. VANNI, *Apocalisse di Giovanni*, Cittadella, Assisi 2018, vol. 2, 37.

³⁵ ID., *Apocalisse di Giovanni*, Cittadella, Assisi 2018, vol. 1, 70.

³⁶ ECO, *Trattato di semiotica generale*, op cit., 24.

culminare nel segno per eccellenza: la morte e risurrezione di Gesù (Lc 11,29-32). La centralità della categoria di segno e dello strumentario che esso implica si distende poi per tutta la storia della teologia, con particolare attenzione nella sacramentaria e oggi nel rapporto con la fenomenologia.

4. Le opportunità offerte dalla Teosemiotica

Elenchiamo ora a mo' di esempio alcuni temi decisivi per la sorte della teologia, che possono essere ulteriormente arricchiti, se ripensati da un approccio teosemiotico come quello che stiamo delineando.

a) Una nuova comprensione della Trinità

Una tematica che da diversi decenni tormenta la teologia è il superamento della metafisica classica che, fino alle soglie del Novecento, le è servita come impalcatura teorica. È nota la polemica, scatenata da M. Heidegger, per il quale unire le due dimensioni della metafisica e della teologia genera l'ibrido infecondo dell'*onto-teo-logia*, incapace di rendere ragione di entrambe.³⁷ Opportunamente tra gli altri, E. Falque ricorda che il modello prospettato da Heidegger, per consenso unanime, non è mai esistito storicamente, anche se il problema di come superare o aggiornare la metafisica classica è certamente presente e decisivo per le sorti della teologia nei prossimi anni.³⁸ Per Falque l'approccio fenomenologico, che lui applica anche ai testi della teologia medioevale, contiene interessanti spunti relativi al ripensamento della relazione tra teologia e filosofia, che per lui devono rimanere, per dirla con R. Guardini, in una feconda tensione polare. Un tentativo interessante è stato quello compiuto da Agostino che, nel V libro del suo celebre *De Trinitate*, introduce una riflessione sulla categoria di relazione, presentata come decisiva per descrivere la Trinità, con modalità che superino le obiezioni che ad essa venivano mosse dagli ariani. Se questi infatti attaccano le posizioni del cattolicesimo attraverso un uso capzioso ma in parte giustificato delle categorie di sostanza e accidente, nerbo della metafisica classica, Agostino cerca di argomentare come nella Trinità gli attributi delle tre persone possano essere pensati non solo all'interno di quelle categorie, ma anche attraverso la valorizzazione di un diverso modo di descrizione, dato proprio dall'assunzione della relazione, anche se poi nel libro VII torna ad argomentare secondo le disposizioni classiche incentrare sulla sostanza.

Ciò che forse mancava ad Agostino era una solida teoria della relazione, cosa che può fare la semiotica di cui stiamo parlando.

Nella visione di Peirce, infatti, tutta la realtà è composta sempre da una relazione triadica. Detto altrimenti la relazione è il vero costitutivo della realtà. Qui il filosofo americano si sta confrontando per criticarlo contro ogni forma di intuizionismo, a partire dalla posizione di Cartesio, che riteneva di poter trovare il fondamento della realtà in una sorta di punto di Archimede isolato da tutto il resto. Questo fondamento invece, essendo costitutivamente relazionale, lo si può trovare solo in una logica di tipo ternario, come quella disegnata in *Una nuova lista delle categorie* (1867) così identificate: «primità, secondità, terzità». Con questi termini, viene indicata:

- a) l'origine reale di un qualcosa di già presente che si offre alla conoscenza: la primità detta anche da Peirce il *Ground* o l'*Oggetto immediato* o anche il *rapresentamen*,
- b) la reazione che esso suscita in termini di immagini e rappresentazione, la

³⁷ HEIDEGGER, «La struttura onto-teo-logica della metafisica» (1957), in *Identità e differenza* (a cura di G. Gurisatti), Adelphi, Milano 2009, 76-77.

³⁸ E. FALQUE, *Dio, la carne e l'altro: da Ireneo a Duns Scoto*, Le Lettere, Firenze 2015, 41-45.

- secondità, definita anche come *icona* o *Oggetto dinamico* che è segno, sotto certi aspetti, dell'origine da cui è partita la riflessione,
- c) la *terzità* intesa come interpretazione di quanto reso presente dalle prime due categorie.³⁹

Nonostante la novità introdotta però, a giudizio di Claudio Paolucci, che anche noi seguiamo come interprete di Peirce, qui il filosofo americano ragiona ancora all'interno del sistema classico, che si basava sulla formulazione di proposizioni intese come rapporto tra soggetto e predicati collegati dalla forma logica dell'inferenza. La vera svolta del pensiero di Peirce avviene alcuni anni dopo, con l'introduzione della «logica dei relativi», che è il motore segreto della sua semiotica e, a giudizio di Paolucci, la sua principale e non ancora valorizzata chiave di volta. Solo questa logica consente di superare quella che Peirce definiva la «sintassi ariana». Il superamento avviene attraverso l'introduzione di un modo di ragionare che Peirce desume analogicamente dalla chimica, in cui ogni elemento assume valore in relazione agli altri, in base alla posizione che occupa all'interno della composizione. In questa, nessun elemento è più importante di un altro, perché ciò che è determinante è il legame che si instaura tra loro, ovvero la loro relazione. Per questo, conclude Paolucci, «nella Logica dei relativi, il centro della proposizione non è più il *soggetto* che esprime la sostanza (così nella *New List*), bensì, il verbo che esprime l'evento e la sostanza non solo perde quella centralità che possedeva in *On a New List of Categories*, bensì diventa l'effetto di una combinazione di relazioni».⁴⁰

Conseguentemente a queste nuove acquisizioni, Peirce anche inverte, dal punto di vista fenomenologico, l'ordine con cui aveva presentato le tre categorie della *New List*. Il punto decisivo è ora la cosiddetta «terzità», che descrive le leggi di regolarità che connotano la realtà. Da questo sfondo infatti è possibile far emergere, per opposizioni, nuove percezioni, sensazioni che generano poi dei segni mentali che le descrivono, come si può vedere nell'esempio della bruciatura da caffettiera citato da Eco, in cui in buona sostanza ci si accorge di essersi scottate le dita perché normalmente questo non succede, nella successione di operazioni quotidiane con cui si prepara il caffè mattutino.⁴¹

Tralasciando ora le complesse analisi dell'evoluzione del pensiero di Peirce, ritorniamo alle possibili applicazioni alla teologia, riprendendo il filo dei tentativi agostiniani di cui parlavamo.

Secondo le tre categorie illustrate, il Padre come origine ingenerata è la *terzità*, il fondo eterno, il fondamento da cui tutto ha origine, da cui si staglia, da sempre, il Figlio come generato a sua immagine (Gv 12,45) e descrivibile con la categoria di *secondità*, intesa non in senso temporale, e lo Spirito che come amore è sia intratrinitariamente l'interprete e il frutto della loro relazione e sia, in relazione a noi, il comunicatore per eccellenza («vi insegnerà ogni cosa» (Gv 14,26). Dal punto di vista fenomenologico, lo Spirito si configura così per noi come una primità perché solo lo Spirito abilita l'uomo a entrare in relazione con il Figlio e con il Padre.⁴²

- b) La valorizzazione dell'amore come costitutivo dell'identità cristiana

³⁹ M. BONFANTINI, *Introduzione* a «La semiotica cognitiva di Peirce», in ID., (ed.), *Charles Sanders Peirce. Opere*, Bompiani, Milano 2011, 19-36.

⁴⁰ PAOLUCCI, «Logica dei relativi, semiotica e fenomenologia. Per un Peirce "non-standard"», in M. BONFANTINI - R. FABBRICHESI - S. ZINGALE, (edd.), *Su Peirce. Interpretazioni, ricerche, prospettive*, Bompiani, Milano 2015, 110.

⁴¹ *Ivi*, 120.

⁴² VON BALTHASAR, *Teologica. II, Verità di Dio*, Jaca Book, Milano 1987, 5.

L'identità di Dio-Trinità è ben descritta da Giovanni come amore (1Gv 4,16). Il passaggio dalle categorie ontologiche della sostanza e degli accidenti alla centralità del verbo, nel secondo Peirce, consente di avere una logica in grado di valorizzare a pieno la centralità dell'amore.⁴³ In questo modo, viene riconosciuto il giusto ruolo, anche dal punto di vista epistemologico, al dinamismo dell'amore che implica movimento e non staticità.⁴⁴ Le relazioni tra le persone della Trinità implicano infatti un movimento continuo in cui, per grazia, viene introdotto ogni uomo e in una certa misura anche il creato. Per questo, l'identità del cristiano si gioca nel fare l'esperienza di essere amato incondizionatamente, così come la sua missione si identifica nel rimettere in circolo l'amore che ha ricevuto. Non è sufficiente scoprirsi staticamente "figli di Dio", se questa acquisizione non si traduce in una prassi, espressa da verbi ben precisi, come descritto chiaramente nel discorso delle beatitudini (Mt 5,1-48) o negli indicatori del giudizio finale (Mt 25,31-46).

c) Una teologia capace di entrare in dialogo con le scienze

La semiotica di Peirce è a fondamento di un'altra delle sue più famose elaborazioni teoriche della realtà: la teoria del «sinechismo». Con questo termine, si indica il fatto che tutta la realtà è connessa e con essa sono connessi anche i nostri pensieri, senza soluzione di continuità.⁴⁵

Ciò che qui ci preme sottolineare è la capacità della semiotica di Peirce e quindi della teologia che la assume come suo impianto categoriale, di entrare in dialogo fecondo con la scienza, come si può vedere nella ripresa delle sue teorie elaborate dal matematico e filosofo René Thom, nella sua teoria delle catastrofi.⁴⁶

Più ampiamente, ci sembra che la visione della realtà introdotta da Peirce possa essere utilmente messa in relazione con le acquisizioni della fisica quantistica,⁴⁷ che stanno riscrivendo sotto i nostri occhi, e senza che in molti se ne stiano accorgendo, le categorie fondamentali di natura, vita, morte, spazio e tempo, solo per citarne alcune.

Per non concludere

Dai rapidi cenni mostrati, ci sembra così fondata l'ipotesi di poter percorrere, anche in una versione più italiana o quantomeno europea, i suggerimenti provenienti da oltre oceano di utilizzare la semiotica peirciana come piattaforma concettuale per la riformulazione di alcuni temi decisivi della teologia in relazione con le scienze umane, con quelle esatte e più ampiamente con il mondo della cultura postmoderna.

⁴³ *Ivi*, 17-49.

⁴⁴ VON BALTHASAR, *Teodrammatica*. IV *L'azione*, Jaca Book, Milano 1986, 300-301.

⁴⁵ PAOLUCCI, *Strutturalismo e interpretazione*, Bompiani, Milano 2019 Edizione del Kindle, 78.

⁴⁶ *Ivi*, 99.

⁴⁷ C. ROVELLI, *La realtà non è come ci appare. La struttura elementare delle cose*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, 118.

LA CREAZIONE TRA SCIENZA E FEDE IN DAL BIG BANG AI BUCHI NERI DI STEPHEN HAWKING

Vincent TOGO¹

Abstract

L'articolo esplora il dialogo tra scienza e fede sul tema della creazione attraverso l'analisi dell'opera di Stephen Hawking *Dal big bang ai buchi neri*. Dopo una breve biografia dell'autore e una presentazione del suo contributo scientifico, viene presentata la creazione dell'universo con la lente della fede e della scienza. Vengono descritte in particolare la teoria del Big Bang e l'evoluzione del pensiero di Hawking riguardo alla creazione, dalla sua iniziale adesione alla teoria del Big Bang alla successiva posizione su un universo non creato e infinito. L'articolo si conclude con una sintesi delle diverse posizioni sulla creazione dell'universo, in particolare sul ruolo di un Dio creatore, suggerendo che scienza e fede, sebbene spesso percepite in conflitto, possono offrire prospettive complementari su alcune delle domande profonde come quella delle origini del mondo.

Parole chiave: big bang, creazione, fede, Hawking

Introduzione

Con il suo libro *Dal big bang ai buchi neri*, Stephen Hawking, astrofisico e cosmologo, affronta la questione dell'origine dell'universo. Il suo lavoro intreccia considerazioni scientifiche e religiose, inserendosi così nel dibattito plurisecolare tra scienza e fede.

Nella prima parte dell'articolo si presenta una breve biografia di Hawking, mettendo in luce il suo contributo all'astrofisica e alla cosmologia, e si descrive il suo libro, che offre una visione divulgativa sull'origine dell'universo.

Nella seconda parte si esamina la questione della creazione dell'universo, partendo dallo sviluppo storico fino alla teoria del big bang che sostiene che l'universo abbia avuto origine da una singolarità calda e densa, che esplose circa 15 miliardi di anni fa, dando inizio all'espansione dell'universo.

Si analizzano, nella terza parte, i punti di vista di Hawking sulla creazione e sul ruolo di Dio. Inizialmente sostenitore della teoria del big bang, Hawking propone poi un universo non creato, infinito e senza confini, decostruendo l'idea tradizionale di creazione. Vengono esposte anche le opinioni di alcuni scienziati come Albert Einstein e Georges Lemaître, e viene fatta una sintesi dei vari approcci sulla creazione dell'universo.

1. L'autore e la sua opera

La vita di Stephen William Hawking (1942 -2018) è stata segnata da una malattia degenerativa: «Mi era stato diagnosticato il morbo di Lou Gehrig, una malattia dei motoneuroni, e mi si era lasciato intendere che mi restavano solo uno o due anni di vita». ² Nonostante la progressione della malattia, Hawking ha dato un contributo notevole alla scienza. Ha elaborato una teoria secondo la quale i buchi neri possono emettere radiazioni

¹ Dottore di ricerca in fisica nucleare e subnucleare all'Università di Bologna. Dipendente dell'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare, Sezione di Bologna. Coautore di libri di favole multietniche e di "Africa occidentale. Ritratto di un'Africa che cambia", Pàtron, Bologna (2013). Coinvolto in esperimenti scientifici internazionali al Gran Sasso, Fermilab (USA) e CERN. Diacono permanente dal 2022. Iscritto alla Magistrale della FTER.

² S. W. HAWKING, *Dal big bang ai buchi neri*, BUR Rizzoli, Milano 2020, 69.

e quindi evaporare, comportando implicazioni profonde per la fisica delle particelle e la teoria quantistica dei campi. Hawking ha lavorato a lungo per cercare di combinare la teoria della relatività generale di Einstein con la meccanica quantistica, una delle sfide più significative nella fisica teorica. Per quanto riguarda l'origine dell'universo, Hawking ha sostenuto in un primo tempo l'ipotesi del big bang e in un secondo momento il concetto di un universo auto-generato, atemporale e senza confini.

Hawking ha avuto un ruolo di rilievo anche nell'ambito della divulgazione scientifica attraverso pubblicazioni come il best-seller *Dal big bang ai buchi neri*, opera con la quale Hawking vuole «viaggiare nel tempo» e offrire un quadro generale della nostra immagine dell'universo. Un'attenzione particolare viene data alla definizione e alle implicanze cosmologiche della teoria del big bang. Secondo questa teoria, l'universo è stato originato dall'esplosione di uno stato «singolare» estremamente caldo e denso circa 15 miliardi di anni fa e che, da allora, si è espanso continuamente. Anche ai buchi neri, formazioni cosmologiche che nascono dal collasso di stelle massive, viene dato ampio spazio nel libro. La conoscenza approfondita di questi due fenomeni può facilitare la comprensione complessiva della formazione dell'universo. Hawking si sofferma sul probabile ruolo di Dio o di un Essere supremo nella creazione dell'universo.

2. La questione degli inizi e della creazione dell'universo: Sviluppo storico

Il concetto di creazione dell'universo si trova in molte culture e tradizioni religiose. Le cosmogonie antiche e le religioni abramitiche (ebraismo, cristianesimo e islam) condividono l'idea che l'universo abbia avuto un inizio in un passato non troppo remoto, con il ruolo primordiale di un Creatore. Nella mitologia greca, il mondo fu creato da divinità come Urano e Gea; in quella egizia, il dio Ra era il creatore dell'universo e dell'umanità, e in quella babilonese, il poema Enuma Elish narra la creazione attraverso conflitti divini. Miti simili si trovano tra i Dogon del Mali, dove il dio Amma è il creatore del mondo.

Nella Grecia antica, Anassimandro, ad esempio, riteneva che ci fosse un principio eterno, l'*Arche*, da cui tutto avrebbe avuto origine mentre Aristotele e la maggior dei filosofi non amavano l'idea di una creazione, poiché in essa vi era il sapore di un intervento divino e credevano, perciò, che il genere umano e il mondo esistessero da sempre, e che avrebbero continuato a esistere.

Nella visione di filosofi come Immanuel Kant, la creazione può essere vista come un atto divino con la conseguente deduzione che l'universo abbia avuto un inizio nel tempo, con la possibilità di un'antitesi che sosterebbe l'esistenza perpetua dell'universo. In ambedue i casi, la comprensione della questione delle origini del mondo è fuori dalla portata del ragionamento umano.

Nell'era moderna si ha avuto una notevole evoluzione nella comprensione dell'origine dell'universo, in particolare attraverso la teoria del big bang.

3 La creazione nei contesti della fede e della scienza

L'approccio alla questione delle origini e la sua comprensione variano notevolmente dal punto di vista della fede e della scienza: «La procedura dello scienziato e quella del teologo si distinguono per il loro obiettivo, per il linguaggio ed i modi di rappresentazione [...]. Se è essenziale sottolineare che la conoscenza acquisita con la fede e quella acquisita con la scienza sono differenti, sono però evidenti, nell'attuale cultura tecnico-scientifica - che presenta ricchezze, aperture, domande ma anche ambiguità - anche numerose interferenze tra i due campi».³

³ G. TANZELLA-NITI, A. STRUMIA (a cura di), *Dizionario interdisciplinare di scienza e fede*, Urbaniana University Press e Città Nuova Editrice, Roma 2002, vol1, 267.

3.1 Fede e creazione: l'opera di un Creatore

«La nozione di “creazione” appartiene in prima istanza al linguaggio della Rivelazione biblica. La sua originalità nel contesto della religione, della filosofia e delle scienze, viene colta esplicitandone la specificazione *ex nihilo*, creazione dal nulla».⁴

Nell'ambito religioso, l'opera di creazione avviene spesso attraverso un atto straordinario oppure per mezzo della sola parola del Dio creatore: «In un gran numero di tradizioni religiose, la parola sacra, la parola detta da Dio, appare nel primo momento della creazione».⁵ Così, nella Bibbia, quando si dice «Dio creò», non viene esplicitato in che modo e come avviene l'atto di creazione: è un atto straordinario puramente divino e fuori dalla comprensione umana. L'uso della parola come «vettore di creazione» si evince nel proseguo dell'atto divino di creazione: «Dio disse: “Sia la luce!”. E la luce fu» (Gn 1, 3). D'altronde, il Prologo del vangelo di Giovanni si apre con il riferimento alla parola creatrice: «In principio era il Verbo, il Verbo era presso Dio e il Verbo era Dio. Egli era in principio presso Dio: tutto è stato fatto per mezzo di lui, e senza di lui niente è stato fatto di tutto ciò che esiste» (Gv 1, 1-3).

Una delle implicanze fondamentali della creazione dal nulla è la nozione di tempo che «nasce» con la creazione stessa. Sant'Agostino introduce una visione lineare del tempo, secondo la quale vi è un inizio e una fine con il Giudizio universale. Egli individuò anche una «data di nascita» dell'universo: «Agostino sottolineò che la civiltà progredisce e che noi ricordiamo chi fece una certa cosa o sviluppò una certa tecnica. Perciò l'uomo - e quindi forse anche l'universo - non poteva esistere da un tempo molto lungo. Sant'Agostino accettò come data per la creazione dell'universo il 5000 a.C. circa, secondo calcoli fondati sul libro della Genesi».⁶

3.2 Scienza e creazione: singolarità primordiale e big bang

Il termine "creazione", sebbene originariamente religioso, è oggi utilizzato anche nella letteratura scientifica, soprattutto nella cosmologia e si riferisce a un evento cosmico straordinario che ha dato inizio all'espansione dell'universo e conosciuto come "big bang". La creazione dell'universo essendo un evento irripetibile e non osservabile direttamente mette in evidenza che la capacità degli scienziati di analizzarla è limitata. La scienza può tuttavia misurare alcuni effetti riconducibili all'origine del mondo; dall'adeguata interpretazione di queste osservazioni, si può estrapolare e costruire un accurato quadro delle origini.

Georges Lemaître, cosmologo e sacerdote belga, fu uno dei primi a proporre una formulazione fisica dell'universo dinamico; egli introdusse l'ipotesi dell'atomo primitivo, una singolarità dalla quale l'universo sarebbe stato generato attraverso una catastrofica esplosione di energia. Questa ipotesi trovò conferma con la scoperta della radiazione cosmica di microonde e del fenomeno della recessione delle galassie dalla cui velocità si può stimare che il big bang sia avvenuto circa 15 miliardi di anni fa. Il termine "big bang", coniato ironicamente da Fred Hoyle nel 1949, designa l'evento iniziale suggerito da Lemaître.

Dalla Fig. 1, illustrazione artistica della storia dell'universo, si osserva che, andando indietro nello spazio e nel tempo, si incontrano una successione di fasi o di stadi sempre più caldi e più densi. Il limite teorico di questi stadi che può essere calcolato facendo ricorso a modelli

⁴ G. TANZELLA-NITI, A. STRUMIA (a cura di), *Dizionario interdisciplinare di scienza e fede*, vol1, 301.

⁵ M. ELIADE, I. P. COULIANO (a cura di), *Dizionario dei simboli*, Jaca Book, Milano 2017, 100.

⁶ S. W. HAWKING, *Dal big bang ai buchi neri*, 18.

specifici di universo rappresenta il big bang, uno dei modelli scientifici più accettati per spiegare l'origine dell'universo.

4. Stephen Hawking e la questione dell'origine dell'universo e del ruolo di Dio nella creazione

Uno dei lavori più noti di Hawking sulla comprensione delle origini dell'universo è quello sviluppato insieme a Roger Penrose, in cui hanno dimostrato l'inevitabilità di una singolarità iniziale nei modelli fisico-matematici della cosmologia. Pubblicato nel 1970⁷, ha fornito evidenze a supporto della teoria del big bang ed ebbe un ampio successo. Hawking ha poi cercato di superare questi concetti, considerandoli troppo vicini all'accettazione di una mansione di Dio come creatore: «È forse un'ironia che, avendo cambiato parere, io cerchi ora di convincere altri fisici che in realtà non ci fu alcuna singolarità all'inizio dell'universo: come vedremo tale singolarità potrà sparire qualora si tenga conto di effetti quantistici». ⁸ Egli ha quindi proposto l'idea che una teoria più completa, capace di unificare la relatività generale e la meccanica quantistica, possa fornire una spiegazione più adeguata delle condizioni iniziali dell'universo.

Nel libro *Dal big bang ai buchi neri*, Hawking fa frequenti riferimenti a Dio, non per discutere della sua esistenza, ma per esaminare le implicazioni del concetto di un creatore. Un aneddoto riportato nel libro racconta di un incontro tra Hawking e Papa Giovanni Paolo II durante un convegno sulla cosmologia organizzato dai gesuiti nel 1981. Il Papa aveva espresso che lo studio dell'universo dopo il big bang era lecito, ma che indagare l'istante stesso del big bang, considerato il momento della Creazione, era oltre i limiti che la scienza dovrebbe esplorare. Hawking si sentì un po' come Galileo: «Fui lieto che il papa non sapesse quale argomento avessi trattato poco prima nella mia conferenza al convegno: la possibilità che lo spazio-tempo fosse finito ma illimitato, ossia che non avesse alcun inizio, che non ci fosse alcun momento della Creazione. Io non provavo certamente il desiderio di condividere la sorte di Galileo, pur essendo legato a lui da un forte senso di identità, dovuto in parte alla coincidenza di essere nato esattamente 300 anni dopo la sua morte!». ⁹

Il punto di vista di alcuni scienziati riguardo alla creazione e il ruolo di Dio

Albert Einstein ha dato un contributo fondamentale alla comprensione della struttura dello spazio-tempo attraverso la teoria della relatività generale, ma non ha affrontato direttamente l'origine dell'universo. Egli era scettico riguardo all'idea di una singolarità iniziale poiché implicava un momento di creazione. Rifiutava tuttavia l'idea che l'universo fosse governato dal caso, riassumendo il suo pensiero nella celebre frase: "Dio non gioca a dadi".

Georges Lemaître, sacerdote e cosmologo, è noto per aver proposto il modello da cui è derivato la nozione di big bang. Nonostante alcuni colleghi ritenessero che la sua fede religiosa influenzasse le sue teorie scientifiche, Lemaître ha sempre mantenuto una chiara distinzione tra la sua fede e il suo lavoro scientifico. Egli ha criticato il "concordismo", ovvero l'interpretazione della Bibbia in modo da armonizzarla con la scienza contemporanea, sottolineando che la teoria del big bang è una teoria fisica indipendente da questioni metafisiche o religiose.

Antonino Zichichi, fisico e uomo di fede, sostiene che scienza e fede non sono in contraddizione, ma entrambi sono doni di Dio. Egli afferma che non esiste alcun teorema

⁷ S. W. HAWKING, R. PENROSE, *The singularities of gravitational collapse and cosmology*, Proc. Roy. Soc. Lond. A. 314, 529-548 (1970).

⁸ S. W. HAWKING, *Dal big bang ai buchi neri*, 70.

⁹ S. W. HAWKING, *Dal big bang ai buchi neri*, 141.

scientifico che possa negare la fede come dono divino, e sostiene che la scienza non porta alla negazione di Dio o del suo ruolo nella creazione dell'universo.

Big bang e creazione a confronto: una sintesi

Uno dei nodi cruciali nel confronto tra fede e scienza risiede nel linguaggio. Il big bang e la narrativa della creazione affrontano la questione delle origini dell'universo con prospettive diverse e "creazione" non comporta lo stesso significato per i due ambiti. Alcuni vedono la teoria del big bang e la narrativa della creazione come conciliabili, considerando il big bang come il meccanismo attraverso il quale un essere supremo ha dato inizio all'universo e quindi una conferma decisiva dell'idea di creazione. Tuttavia, altri preferiscono mantenere separati gli approcci scientifici e religiosi per non cadere nel «concordismo». A tale proposito, Hawking dichiara: «Un universo in espansione non preclude un creatore, ma pone dei limiti circa il tempo in cui egli potrebbe aver compiuto questo lavoro!».¹⁰

L'idea che il tempo abbia avuto un inizio non è condivisa da tutti, probabilmente perché questa nozione fa pensare a un intervento divino, come lo dichiarò papa Pio XII nel 1951. Tuttavia, nemmeno la teoria quantistica della gravità che prospetta un universo infinito, auto-generato e senza confini, può escludere un intervento divino: «Ancora una volta debbo ribadire che non esiste alcuna scoperta scientifica che possa condurre a concludere che Dio non esiste».¹¹

Ai giorni nostri, malgrado i successi della scienza, ad andare a ritroso per scoprire gli istanti iniziali dell'universo, facendo una sorta di «archeologia cosmica», si ci imbatte in una zona di «sfocatura quantistica» le cui caratteristiche sfuggono totalmente agli scienziati e non permettono quindi di affermare con certezza che il big bang sia l'origine dell'universo. La situazione di incertezza sulla singolarità primordiale e la prospettiva di una nuova teoria che possa dare risposta agli interrogativi sull'inizio dell'universo hanno portato Hawking a interrogarsi: «La teoria unificata è così cogente da determinare la sua propria esistenza? Oppure ha bisogno di un creatore e, in tal caso, questi ha un qualche altro effetto sull'universo? E chi ha creato il creatore?».¹²

Conclusione

Nel suo libro *Dal big bang ai buchi neri*, Hawking cerca di offrire una breve storia dell'universo e tenta di rispondere a questioni fondamentali come la natura dell'universo e la causa primaria della sua origine. Le sue risposte sono cariche di implicanze scientifiche e teologiche: aprono alla comprensione di una «singolarità primordiale» la cui straordinaria esplosione - il big bang - avrebbe dato origine all'universo, circa 15 miliardi di anni fa, e si focalizzano su un ipotetico ruolo di Dio come creatore.

Nell'interpretazione degli avvenimenti primordiali della vita dell'universo, la scienza concettualizza un inizio, la fede crede in una creazione, ma hanno comunque alcuni aspetti comuni:

- Straordinarietà dell'evento: Dio crea con un intervento straordinario e il big bang scaturisce da un evento cosmico straordinario.
- La nozione di tempo e di eternità: la dimensione temporale nasce con l'universo ma la nozione di eternità di Dio non ha nulla a che vedere con l'eternità dell'universo ipotizzata da Hawking e che sarebbe soltanto un perdurare indefinito di ciò che è temporale.

¹⁰ S. W. HAWKING, *Dal big bang ai buchi neri*, 21.

¹¹ A. ZICHICHI, *Perché io credo in Colui che ha fatto il mondo. Tra fede e scienza*, Il Saggiatore, Ed. Mondolibri, Milano 1999, 151.

¹² S. W. HAWKING, *Dal big bang ai buchi neri*, 204.

- Impossibilità di conoscere con esattezza le condizioni delle nostre origini perché l'infinito non si può trattare né con un atto di fede, né con dei modelli scientifici.

Per l'uomo di fede, non esiste alcuna incompatibilità tra un universo perpetuo e il fatto che esso sia creato da Dio; pensava così anche san Tommaso d'Aquino.¹³ La creazione non è una causalità temporale ma una situazione di relazione ontologica permanente con il Creatore: «La creazione non riguarda come siano iniziate le cose, ma che cosa sta succedendo. Dio è il Creatore tanto oggi quanto lo era quindici miliardi di anni fa. Egli sostiene l'universo nell'essere».¹⁴

In termini rigorosi non è dimostrabile, né scientificamente né teologicamente, che l'universo abbia un inizio oppure che sia eterno. L'attuale visione cosmologica della teoria del big bang favorisce certamente l'idea di un inizio assoluto, ma non lo dimostra in maniera incontrovertibile. Nella comprensione della creazione dell'universo, le riflessioni della fede e della scienza s'intrecciano: «La fede e la ragione sono come le due ali con le quali lo spirito umano s'innalza verso la contemplazione della verità».¹⁵

L'universo, che sia stato opera di una creazione per mano di un Creatore oppure che abbia avuto origine da una singolarità primordiale e di un successivo big bang, continua a essere, per la fede e la scienza, fonte di un meravigliarsi quotidiano carico di speranza per alcuni e di desiderio d'infinito per altri.

¹³ G. TANZELLA-NITI, A. STRUMIA (a cura di), *Dizionario interdisciplinare di scienza e fede*, vol2, 1369.

¹⁴ J. C. POLKINGHORNE, *Quark, caos e cristianesimo. Domande a scienza e fede*, Claudiana Editrice, Torino 1997, 24.

¹⁵ GIOVANNI PAOLO II, *Fides et Ratio, I rapporti tra fede e ragione*, Piemme, Casale Monferrato (AL), 1998, 47.

Storia dell'Universo



Fig. 1: Illustrazione artistica della storia dell'universo

Fonte: CERN

DOSTOEVSKIJ E LA QUESTIONE DELLA “VITA”: UN CONFRONTO CON NIETZSCHE

Cecilia Boni¹

Abstract

È noto il modo in cui Nietzsche ha inteso il nichilismo sia come processo di disgregazione della metafisica occidentale, sia come negazione dei valori vitalistici da parte della tradizione cristiano-platonica. Se il progressivo svuotamento da parte della filosofia occidentale delle proprie certezze descritto da Nietzsche è indubbio, meno certe sono le ragioni per le quali il filosofo tedesco abbia visto nel pensiero cristiano una posizione necessariamente contraria alla vita. Si può infatti ravvisare nell'esistenzialismo cristiano contemporaneo, in particolare nel pensiero di Dostoevskij in quanto precursore del filone russo di tale prospettiva, un tentativo di recuperare la centralità del singolo e delle sue concrete esperienze di vita nel fenomeno religioso. Si tenterà dunque di mostrare come la profonda aderenza alla vita caratterizzi le riflessioni dostoevskiane facendo riferimento alle opere *Memorie del sottosuolo*, *L'idiota*, *I demoni* e *Diario di uno scrittore*.

Parole chiave: Dostoevskij, Nietzsche, Confronto, Nichilismo

È noto l'interesse nutrito da Nietzsche, a partire dal 1880, verso la tematica del nichilismo, dovuto allo studio delle opere di Schopenhauer, von Hartmann, Tolstoj, Turgenev e soprattutto Dostoevskij. La definizione data dal pensatore del nichilismo inteso come logica della decadenza, cioè come processo interno di disgregazione della stessa metafisica occidentale, è la seguente: «*Nichilismo*: manca il fine; manca la risposta al “perché?”; che cosa significa nichilismo? – *che i valori supremi si svalorizzano*». ²

A tale accezione di “nichilismo”, bisogna aggiungere un ulteriore modo di intendere il termine, la cui storia viene tracciata da Nietzsche nel *Crepuscolo degli idoli*³ e che coinvolge il pensiero occidentale dalla metafisica di Socrate e Platone in poi, in particolare il pensiero cristiano. Alla tradizione cristiano-platonica, infatti, viene rivolta l'accusa di aver svuotato la vita del proprio significato in nome della fedeltà a un “mondo vero” soprasensibile, non esperibile:

«Il concetto cristiano di Dio – Dio come divinità dei malati, Dio come regno, Dio come spirito – è uno dei concetti più corrotti di Dio mai raggiunti al mondo; addirittura esso rappresenta forse, nel processo di degradazione del tipo divino, l'indice del livello più basso. Dio degenerato a *contraddizione della vita*, invece che esserne la trasfigurazione e l'eterno sì!». ⁴

Nel cristianesimo viene dunque individuata una prospettiva contraria alla vita intesa come divenire, come flusso ininterrotto di enti di cui, data la loro intrinseca finitezza, non è possibile cogliere il significato ultimo. Nella prospettiva nietzscheana tale insensatezza va invece vissuta virilmente fino in fondo, in quanto rappresenta la possibilità per l'individuo di

¹ Docente di Filosofia morale all'ISSRE (Modena), di Filosofia e Storia al Liceo Scientifico "A. Tassoni" (Modena).

² F. NIETZSCHE, *Frammenti postumi*, in *Opere*, a cura di G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano 1964, volume VIII, tomo II, 12.

³ Cfr. ID., *Crepuscolo degli idoli*, trad. it. di M. Olivieri, Newton, Roma 2006, 116.

⁴ ID., *L'Anticristo*, trad. it. di P. Santoro, Newton, Roma 2006, 39.

realizzarsi mediante la libera, arbitraria attribuzione di significati che hanno valore esclusivamente per il singolo e che accrescono la sua vitalità.

Se il progressivo svuotamento da parte della filosofia occidentale delle proprie certezze descritto da Nietzsche è indubbio, meno certe sono le ragioni per le quali il filosofo tedesco abbia visto nel pensiero cristiano una posizione necessariamente contraria alla vita. È mia opinione, infatti, che si possa ravvisare nell'esistenzialismo cristiano contemporaneo, in particolare nel pensiero di Dostoevskij in quanto precursore del filone russo di tale prospettiva, un tentativo di recuperare la centralità del singolo e delle sue concrete esperienze di vita nel fenomeno religioso. Si tenterà dunque di mostrare come la profonda aderenza alla vita, in quanto esperienza della finitezza e della caoticità, ma anche della libertà dell'individuo, caratterizzi le riflessioni dostoevskiane, prendendo le mosse dalla stessa interpretazione che Nietzsche propone dello scrittore russo.

L'amore per i "lati terribili e problematici dell'esistenza"

La scoperta di Dostoevskij da parte di Nietzsche risale almeno al 1887 e si concretizza nella lettura certa di quattro opere fondamentali del romanziere russo: *Memorie del sottosuolo*, *Memorie di una casa morta*, *Umiliati e offesi* e *I demoni*. Tale lettura lo impressiona fortemente, tanto da indurlo a descriverla in numerose lettere e a riportare le sue riflessioni in appunti parzialmente confluiti nelle sue ultime opere e in gran parte pubblicati postumi. Ciò che Nietzsche apparentemente ammira di Dostoevskij è la capacità di ritrarre in modo approfondito dal punto di vista psicologico i pensieri e i moti contraddittori celati nell'animo umano. In particolare, egli definisce *Memorie del sottosuolo* «un vero colpo di genio di psicologia»⁵ e vede in *Memorie di una casa morta*, opera tratta dall'esperienza di Dostoevskij nel carcere siberiano, la descrizione di uno dei "tipi psicologici" a cui il filosofo maggiormente si interessa in vista della trasvalutazione dei valori mediante il metodo genealogico e dell'elaborazione della metafisica della volontà di potenza. Tale prospettiva lo porta, infatti, a intravedere in ogni individuo l'azione di una forza vitale auto-espansiva che lo conduce fuori da sé, un moto che si concretizza nel mondo naturale nell'occupazione dell'ambiente circostante, mentre negli esseri umani nella capacità di attribuire arbitrariamente significati al reale. Il "tipo psicologico" che a suo avviso viene valorizzato da Dostoevskij è quello del criminale, visto come possibile espressione della volontà di potenza:

«Dostoevskij, l'unico psicologo, tra l'altro, dal quale ho imparato qualcosa: lo annovero tra i più bei casi fortunati della mia vita, ancor più della scoperta di Stendhal. Quest'uomo *profondo* (...) ha percepito in modo assai diverso da quanto egli stesso si aspettava i deportati siberiani, in mezzo ai quali visse a lungo, tutti criminali incalliti per i quali non esisteva più alcuna via di ritorno nella società».⁶

In contrapposizione con la prospettiva a suo avviso nichilistica della morale tradizionale, Nietzsche sembra ravvisare in Dostoevskij una profondità derivante dal suo coraggio nel far emergere il carattere caotico dell'esistenza, individuabile nelle psicologie più oscure, che portano in loro quelle caratteristiche che la società e la ragione scientifica tendono a reprimere. Generalizzando tali considerazioni, lo studioso Antonio Iuliano individua nel brano che riporto di seguito, dal titolo *La mia nuova via verso il "sì"*, un ulteriore riferimento possibile all'opera dostoevskiana da parte di Nietzsche:

⁵ Lettera a Overbeck del 7 marzo 1887, riportata in A. IULIANO, *Filosofia come esistenza: Dostoevskij – Nietzsche*, cit. 13.

⁶ NIETZSCHE, *Crepuscolo degli idoli*, cit. 158-159.

«La mia nuova concezione del pessimismo consiste nella volontaria esplorazione dei lati terribili e problematici dell'esistenza; con questo mi divennero chiare le figure affini del passato. "Quanta "verità" sopporta e osa uno spirito?" Problema della sua forza. (...) Valutare i soli lati dell'esistenza finora *affermati*; isolare ciò che in tali casi propriamente dice di sì (l'istinto dei sofferenti anzitutto, l'istinto del gregge d'altra parte e quel terzo istinto: l'istinto dei più contro l'eccezione)».⁷

In queste righe si può scorgere una descrizione della posizione di Nietzsche intesa come "nichilismo attivo", ovvero come affermazione dionisiaca della vita nel suo carattere diveniente e finito. Anche nel caso in cui i riferimenti diretti a Dostoevskij non fossero nelle intenzioni dell'autore, rimane indubbio che quei lati dell'esistenza considerati rilevanti da Nietzsche al fine dell'affermazione dell'esistenza in quanto tale (in primis la questione della sofferenza) trovino piena espressione nelle opere del romanziere russo, il quale risulterebbe dunque lontano da qualsiasi prospettiva "nichilistica" di svuotamento o mascheramento del carattere diveniente dell'esistenza. Analizzerò di seguito come tale rappresentazione totale e, per certi versi, cruda della problematicità della vita sia presente nel romanzo di Dostoevskij, pubblicato nel 1864, *Memorie del sottosuolo*, un'impetosa descrizione sotto forma di confessione delle contraddizioni insite nella coscienza umana, intesa come sede dei pensieri, delle aspirazioni e, ove ricercato, del contatto con l'Assoluto. Nel corso della narrazione il protagonista esplica il carattere caotico dell'interiorità umana, presentato dallo stesso Dostoevskij in un appunto nella definizione del "sottosuolo":

«Io solo ho svelato tutta la tragicità del sottosuolo, che consiste in sofferenze, autopunizioni, nella coscienza del bene e nell'impossibilità di raggiungerlo, e soprattutto nella netta convinzione di questi infelici, che tutti siano così e che quindi, forse, non vale la pena di correggersi».⁸

L'uomo viene qui descritto come un essere scisso, caratterizzato dalla tensione tra l'appartenenza al Principio, che gli conferisce coscienza morale, e l'impossibilità di fare di tale tensione un ordine mondano concretamente realizzabile. La condizione dell'essere umano in quanto tale pare dunque quella della sofferenza, derivante dall'esperienza quotidiana della finitezza e dalla tensione verso l'Assoluto. Altro elemento di rilievo che emerge nel romanzo è l'impossibilità di trasporre la ricerca della perfezione interiore in un ordine socio-politico adeguato, che soddisfi pienamente tutti i bisogni concreti e le esigenze degli individui di uguaglianza e riconoscimento sociale. In aperta contraddizione con i movimenti nichilistici russi dell'epoca, che miravano alla realizzazione dello stato socialista, Dostoevskij teorizza dunque l'impossibilità di ordinare definitivamente in senso politico l'esistenza attraverso la metafora dei "logaritmi":

«Non mi meraviglierei per nulla se a un tratto, di punto in bianco, in mezzo all'universale saggezza futura emergesse un qualche gentleman dall'aspetto ignobile o, per meglio dire, retrogrado e beffardo, si mettesse le mani sui fianchi e dicesse a noi tutti: ebbene signori? Non dobbiamo buttar giù tutta questa saggezza d'un colpo, con una pedata, mandandola in polvere, col solo scopo che tutti questi logaritmi se ne vadano al diavolo e che noi si possa di nuovo vivere secondo la nostra sciocca volontà? (...) All'uomo non occorre altro che una volontà *indipendente*, qualunque cosa costi questa indipendenza e a qualunque cosa conduca».⁹

Con questa metafora Dostoevskij pare irridere la possibilità per la razionalità logico-scientifica, basata su verità universali e necessarie, di soddisfare tutti i desideri dell'essere umano e placare la sua insoddisfazione, derivante dalla sua originaria appartenenza al

⁷ Id. *Frammenti postumi*, in *Opere*, volume VIII, tomo II, cit. 106-107.

⁸ Cfr. S. GRACIOTTI - V. STRADA (a cura di), *Dostoevskij e la crisi dell'uomo*, Vallecchi, Firenze 1991, 278.

⁹ F. DOSTOEVSKIJ, *Memorie del sottosuolo*, trad. it. di A. Polledro, Einaudi, Torino 2002, 26.

soprasensibile. L'esistenza appare dunque come una dimensione irriducibilmente priva di ordine e di significato, segnata dalla sofferenza derivante dal limite e dalla contraddizione. Nonostante abbia messo in luce i "lati problematici e terribili dell'esistenza", Dostoevskij pare però rappresentare un mondo sterile e caotico, lasciato vuoto da Dio in cambio della sola promessa dell'esistenza di una vita dopo la morte. Se così fosse, il suo pensiero rientrerebbe pienamente nell'accezione di cristianesimo che Nietzsche accusava di nichilismo.

La dottrina dell'eterno ritorno e l'"aura"

Il particolare interesse nutrito da Nietzsche per il romanzo *I demoni*, pubblicato da Dostoevskij nel 1873, è dimostrato dal titolo riportato su una sezione dei frammenti nietzscheani del 1888, "Bési", ovvero la traslitterazione del titolo originale del romanzo dostoevskiano. C. A. Miller ha svolto un'attenta analisi filologica di questa sezione nell'articolo *The Nihilist as Tempter-Redeemer: Dostoevsky's "Man-God" in Nietzsche's Notebooks*. L'autore mostra come, nonostante numerosi interpreti¹⁰ abbiano successivamente visto nel personaggio di Kirillov de *I demoni* una critica "ante litteram" alle dottrine nietzscheane dell'oltreuomo e dell'eterno ritorno, Nietzsche lasci da parte il tema della tentata redenzione dell'umanità in senso "superomistico" operata da Kirillov e colga solo una presunta somiglianza tra la posizione del personaggio e quelle di Gesù e dello stesso Dostoevskij. Ciò che accomuna ai suoi occhi Kirillov, Dostoevskij e Gesù è la seguente esperienza: «a "condition of the heart" defined by a radical interiority, a mood of supreme "felicity" (Seligkeit) realized as the apotheosized "inner world"»¹¹. In seguito alla rivalutazione della figura di Cristo operata grazie alla lettura di Tolstoj, Nietzsche vedrebbe sia in Gesù, sia nell'epilettico Dostoevskij e nei suoi personaggi una fuga dal carattere diveniente del mondo in uno stato psicologico di pace e tranquillità interiore, paragonabile all'esperienza del Nirvana buddhista. Nietzsche accomuna dunque l'insegnamento di Gesù e il pensiero di Dostoevskij a quel ritrarsi della psiche dal mondo, proprio anche della religiosità orientale e della filosofia di Schopenhauer, che costituisce la forma passiva del nichilismo, quella forma che non sa farsi carico dell'insensatezza del reale in quanto non ha la forza di attribuire significati innovativi al divenire. Risulta dunque rilevante analizzare la figura di Kirillov, in modo tale da verificare la teoria nietzscheana che vi sia nel pensiero di Dostoevskij un nichilistico rifiuto del mondo.

Kirillov, come gli altri due principali personaggi de *I demoni*, Šatov e Verchovenskij, ricava le sue idee dal contatto con Stavrogin, emblema di ciò che per Dostoevskij rappresenta il nichilismo filosofico, ovvero l'indifferentismo morale. Il proposito di Kirillov è suicidarsi, attraverso un sacrificio che stravolge quello di Cristo, per mostrare agli uomini l'inesistenza di Dio e, di conseguenza, la totale libertà e sovranità degli esseri umani sul mondo. Egli mostra un grande ottimismo antropologico: il personaggio sostiene la piena capacità dell'essere umano, una volta smascherate le menzogne sull'esistenza di una vita ultraterrena, di realizzarsi pienamente dal punto di vista morale. L'interpretazione di Nietzsche concernente il rifugiarsi di Kirillov in una felicità esclusivamente interiore si basa sulla modalità in cui il personaggio presenta la propria "scoperta":

«"Quando l'avete saputo di essere così felice?"

"La settimana scorsa, martedì, no, mercoledì, perché era già mercoledì, di notte."

"In che occasione?"

¹⁰ Tra questi si ricordano Berdjaev, Camus, Evdokimov, Gide, Girard, Guardini, Merežkovskij.

¹¹ C. A. MILLER, «The Nihilist as Tempter-Redeemer: Dostoevsky's "Man-God" in Nietzsche's Notebooks», in *Nietzsche-Studien IV* (1975), 175.

“Non mi ricordo; così...Camminavo per la stanza...fa lo stesso. Fermai l’orologio, erano le due e trentasette”». ¹²

Il gesto di fermare l’orologio non è casuale: Kirillov manifesta la convinzione di poter eternizzare l’esistenza terrena, di renderla cioè in sé completa e perfetta attraverso il solo atto di volizione, generato dalla consapevolezza della totale indipendenza umana. Tale gesto, più che manifestare un rifugio nell’interiorità, richiama fortemente la dottrina nietzscheana dell’eterno ritorno intesa come la decisione, perpetuata attraverso l’esercizio della volontà di potenza, di attribuire al divenire il carattere dell’essere¹³ proiettando significati arbitrari sul reale e realizzando così la forma attiva di nichilismo. Inoltre, Kirillov potrebbe difficilmente essere il portavoce di Dostoevskij sia perché le sue idee sono discordanti dalle opinioni espresse dal romanziere nel *Diario di uno scrittore* e negli *Epistolari*, sia a causa delle condizioni fallimentari in cui il personaggio realizza il suo suicidio, collaborando all’uccisione dell’inerte Šatov e senza sortire alcun effetto sul destino del genere umano. Risulta dunque più conveniente, al fine di analizzare i presunti stati di felicità interiore teorizzati da Dostoevskij, spostare l’attenzione su un altro personaggio che esperisce simili stati di beatitudine e che è epilettico come Kirillov, ma che pare più vicino alla prospettiva religiosa dello scritto russo: il principe Myškin, protagonista de *L’idiota*.

Myškin è un giovane immensamente buono e disponibile, ma reso “идиот” (nel senso arcaico del termine, che denota una separazione dal resto del mondo) da una grave forma di epilessia, la cui cura aveva reso necessario un lungo soggiorno in Svizzera. Il romanzo ha inizio col ritorno del principe in Russia; a causa di questa provenienza da un ambiente lontano, della sua indole e dei continui rimandi al dipinto di Holbein *Corpo di Cristo morto nella tomba* alcuni interpreti hanno visto in questo personaggio un’immagine di Cristo. Sono di particolare rilievo le descrizioni che Myškin dà dell’“aura”, ovvero quella forte impressione psicologica che lo colpisce subito prima di un attacco epilettico:

«Gli venne in mente un fenomeno che immancabilmente si manifestava alla vigilia di un attacco epilettico. In questo frangente, nonostante la tristezza, l’oppressione e il buio dell’anima, il cervello gli si infiammava e le energie vitali esplodevano con estrema violenza. (...) In quel secondo, egli era sicuro che avrebbe potuto dare la vita pur di assaporare ancora quella celestiale voluttà che lo riempiva. In quel secondo si poteva capire il vero significato della frase “Verrà tempo, in cui non esisterà più il tempo”». ¹⁴

Se Kirillov doveva i suoi stati di felicità alla decisione di fare dell’esistenza il terreno di piena realizzazione dell’essere umano e la sua epilessia veniva citata di sfuggita, in Myškin l’esperienza dell’aura è strettamente legata allo stato patologico, in continuità col legame tracciato da Dostoevskij in *Memorie del sottosuolo* tra l’esperienza del limite e quella dell’appartenenza alla dimensione soprasensibile. In un mondo apparentemente vuoto e caotico, nel quale gli individui hanno piena libertà d’azione e la mano di Dio sembra assente, appare dunque la possibilità di sperimentare la gioia del contatto col divino.

Vi è un altro personaggio de *L’idiota* che richiama l’esperienza della piena felicità, di genere però terreno: la bella e sensibile Nastasja (da αναστασις, “resurrezione”), che pare racchiudere in sé tutte le meraviglie del creato. Ivanov è l’interprete che ha maggiormente sottolineato gli influssi della mitologia russa nei personaggi de *L’idiota*.¹⁵ Se in Myškin egli vede l’immagine del “folle in Cristo”, nella “bellezza metafisica” di Nastasja coglie le

¹² *Ivi* 175.

¹³ Si fa riferimento all’interpretazione della complessa questione dell’eterno ritorno presente nell’opera M. HEIDEGGER, *Nietzsche*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1994.

¹⁴ DOSTOEVSKIJ, *L’idiota*, in *Grandi romanzi*, trad. it di F. Malcovati, Newton, Roma 2010, 730-731.

¹⁵ Cfr V. IVANOV, *Dostoevskij. Tragedia-Mito-Mistica*, trad. it. di E. Lo Gatto, Il Mulino, Bologna 1994.

caratteristiche della “Madre Terra”, che la rendono dunque una possibile allegoria del creato. Tra la donna e il principe, infatti, pare esistere un legame antico e misterioso:

«La vostra improvvisa apparizione mi ha sbalordito», balbettò il principe.

“E come avete fatto a riconoscermi? Quando ci saremmo incontrati? A dire la verità, la vostra faccia non mi è nuova...”¹⁶

La relazione tra i due si intensifica, in quanto Myškin prova per Nastasja un amore intenso e pietoso dovuto alle disgrazie della donna, la quale è stata violata in giovane età da un uomo più anziano che ha fatto di lei una concubina. Nonostante la sua dedizione, il principe dimostra la sua inettitudine ad agire nel mondo: non riesce a impedire l'uccisione di Nastasja da parte del passionale Rogožin. Oltre alle ripetute violazioni della donna, ciò che emerge dalla sua figura è la perfetta bellezza, che pare brillare con tanta più forza quanto più grandi sono le umiliazioni che subisce. Illuminante, in questo senso, è un dialogo che avviene tra Myškin e un'amica in seguito alla contemplazione del ritratto di Nastasja: «Non è facile giudicare la bellezza. Io non sono pratico. La bellezza è un mistero.” [...] “Una bellezza come questa è una forza che può cambiare il mondo”, rispose Adelaida».¹⁷

Il significato apparentemente misterioso di questa affermazione è stato chiarito da Tat'jana Kasatkina, la quale ha mostrato la maggiore vicinanza di Dostoevskij rispetto ai suoi connazionali alla spiritualità occidentale.¹⁸ A suo avviso, infatti, l'attenzione per la bellezza, intesa secondo la caratterizzazione metafisica che emerge ne *L'idiota*, mostra la fede dello scrittore russo nella rivelazione di Dio attraverso gli enti. Nella religiosità orientale, invece, l'incontro col divino viene maggiormente legato all'ascesi, che caratterizza infatti la figura del pellegrino. Oltre al personaggio di Nastasja, ciò che spinge Kasatkina a fare queste affermazioni è il breve scritto *Il secolo d'oro in tasca*, pubblicato da Dostoevskij nel *Diario di uno scrittore* del gennaio 1876. L'autore descrive in esso una sala in cui è in corso un ballo, durante il quale sperimenta una sorta di epifania che spiega rivolgendosi ai partecipanti alla festa:

«La vostra disgrazia è che voi stessi ignorate quanto siate belli! Non sapete che ognuno di voi, se lo volesse, potrebbe subito render felici tutti in questa sala e trascinare tutti con sé? E questo potere esiste in ognuno di voi, ma così profondamente nascosto, che già da molto tempo ha cominciato a sembrare inverosimile. È mai possibile che il secolo d'oro esista soltanto sulle tazze di porcellana?».¹⁹

L'idea di Dostoevskij è che queste persone, più in generale tutte le persone, potrebbero rendersi completamente felici a vicenda se sapessero «quanta lealtà, onestà, quanta sincera e cordiale allegria, quanta purezza, quanti sentimenti generosi, quante buone intenzioni e intelligenza»²⁰ vi sono in loro. Riemerge qui la tematica dell'appartenenza dell'anima umana al divino, una divinità però ottenebrata dal “sottosuolo”, ovvero dal limite e dalla chiusura verso Dio. La venuta del “secolo d'oro”, della felicità in questa vita, pare dunque possibile grazie alla relazione con quel Dio che secondo lo scrittore può salvare dal sottosuolo, quel Dio che lascia agli uomini la libertà di scegliere se amarlo e la cui credibilità, come testimonia il dipinto di Holbein, risiede nell'aver condiviso la sofferenza dell'essere umano.

Lungi dal dare adito all'interpretazione nietzscheana e dal teorizzare la necessità per l'individuo di ritrarsi nella propria interiorità, i testi di Dostoevskij ci propongono dunque una

¹⁶ DOSTOEVSKIJ, *L'idiota*, cit. 652.

¹⁷ *Ivi* 636.

¹⁸ Cfr. T. KASATKINA, *Dostoevskij. Il sacro nel profano*, trad. it. di E. Mazzola, BUR, Milano 2012.

¹⁹ DOSTOEVSKIJ, *Diario di uno scrittore*, a cura di E. Lo Gatto, Sansoni, Firenze 1981, 222.

²⁰ *Ivi* 221.

visione appassionante della vita, che nella sua dimensione diveniente, nell'impossibilità di essere totalmente controllata dal punto di vista pratico, è però terreno di libere relazioni con gli altri individui e con Dio. Inoltre, se la dottrina dell'eterno ritorno richiede la libera attribuzione di significati al reale nella disperata, ma virile consapevolezza che il carattere diveniente dell'esistenza le impedisce di possedere un significato oggettivo, la prospettiva di Dostoevskij è radicalmente differente. Essa individua nell'apertura alla caoticità della vita la ricerca del suo significato unico e autentico attraverso le relazioni con gli altri e l'esperienza della propria essenziale limitatezza, che permette all'essere umano di cogliere la sua appartenenza a una dimensione soprasensibile. Ciò presuppone però la valorizzazione di un tipo di razionalità che non si basa su enunciati universalmente riconosciuti, ma su fatti probabili e che si fonda sull'esercizio di scelte libere che creano disposizioni ad aderire a un ideale piuttosto che a un altro; infatti, un Dio che lascia spazi di libertà alla creatura per poter essere volontariamente cercato e amato non può essere dimostrato attraverso un sillogismo. Che questa sia la prospettiva dostoevskiana pare confermato dalle parole di affetto rivolte da Aglaja al principe Myškin: «in voi, l'intelligenza propriamente detta è più evoluta che in tutti quelli che vi criticano, fino a toccare punti che questa gente non sogna nemmeno. D'altronde esistono due tipi d'intelligenza: quella principale e quella secondaria».²¹

L'amore appassionante che Dostoevskij sente per la vita intesa come terreno della libera ricerca di Dio spiega il grande monito, tratto dalla Scrittura, che ricorre ne *I demoni* e che si oppone all'essenziale indifferenza di Stavrogin verso l'esistenza: «Conosco le tue opere: tu non sei né freddo né caldo. Magari tu fossi freddo o caldo! Ma poiché sei tiepido, non sei cioè né freddo né caldo, sto per vomitarti dalla mia bocca».²²

²¹ DOSTOEVSKIJ, *L'idiota*, cit. 854.

²² Apocalisse 3, 15-16.

Maria Antonia Chinello¹

Abstract

L'articolo presenta criticamente il documento "Verso una piena presenza. Riflessione pastorale sul coinvolgimento con i social media" (2023) del Dicastero vaticano per la Comunicazione Sociale.

Il testo è frutto di una riflessione che ha coinvolto esperti, educatori, giovani professionisti e leader, laici, religiosi e clero, nella speranza di favorire una riflessione comune sulle esperienze digitali, incoraggiando sia gli individui sia le comunità ad adottare un approccio creativo e costruttivo, che possa favorire una cultura della prossimità. Una prossimità che è la "cifra" della presenza della Chiesa nel mondo della comunicazione.

Parole chiave: comunicazione, documento, prossimità, giovani

È nell'ottica dello "stare" che si dipana il Documento, pubblicato il 28 maggio 2023, dal Dicastero per la Comunicazione: "Verso una piena presenza. Riflessione pastorale sul coinvolgimento con i social media". È nella consapevolezza che la comunicazione, un processo dinamico che si costruisce nel tempo e nello spazio, oggi definisce la nostra epoca dinamica e complessa, segnata dall'accelerazione del tempo e dall'innovazione costante della tecnologia. Papa Francesco la definisce con un neologismo efficace "rapidazione", in cui cose, persone, relazioni umane invecchiano presto.

Viviamo «in uno di quei momenti nei quali i cambiamenti non sono più lineari, bensì epocali; costituiscono delle scelte che trasformano velocemente il modo di vivere, di relazionarsi, di comunicare ed elaborare il pensiero, di rapportarsi tra le generazioni umane e di comprendere e di vivere la fede e la scienza». ² Un contesto che rischia di essere appiattito sul presente, schiacciato e senza prospettive, senza orizzonti, senza futuro, tutto racchiuso nel "qui ed ora" e "tutto e subito".

Un documento "nuovo" che affronta dall'ottica pastorale, «alcune delle principali questioni che riguardano il modo in cui i cristiani dovrebbero utilizzare i social media» (n. 5) ritenuti «una componente del fenomeno molto più ampio e complesso della *digitalizzazione*» (n. 7), che intravede il progredire dei sistemi di tecnologie dell'Intelligenza Artificiale e il ruolo che avranno in un futuro che è già qui, presente (n. 8).

Il testo è «frutto di una riflessione che ha coinvolto esperti, educatori, giovani professionisti e leader, laici, religiosi e clero», nella speranza di «promuovere una riflessione comune sulle nostre esperienze digitali, incoraggiando sia gli individui sia le comunità ad adottare un approccio creativo e costruttivo, che possa favorire una cultura della prossimità» (n. 5).

Una prossimità che è la "cifra" della presenza della Chiesa nel mondo della comunicazione. Da sempre, una continuità lungo i secoli, con un pensare e agire attento alle persone e alle comunità immerse nei "segni dei tempi", impegnate a coglierli e a interpretarli, per narrare la cultura del rispetto, del dialogo, dell'amicizia.

Un comunicare quello della Chiesa che ha sviluppato ottiche differenti lungo i secoli, rispondenti ai contesti socio-culturali del tempo, ma che ha lentamente inteso i media non soltanto come "strumenti" quanto come "spazi" in cui incontrare e testimoniare il Vangelo.

Una riflessione che nell'apporto degli ultimi pontefici - in particolare con i messaggi per la Giornata Mondiale delle Comunicazioni sociali di Benedetto XVI e Francesco - si evidenzia

¹ Docente di Comunicazione Sociale, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Roma.

² FRANCESCO, *Discorso del Santo Padre Francesco alla Curia romana per gli auguri di Natale*, (21 dicembre 2019) in https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/december/documents/papa-francesco_20191221_curia-romana.html (05-11-2022).

con la scelta di tematiche che toccano la realtà della comunicazione quotidiana, quella che si vive nella famiglia, nella scuola, nei gruppi, nelle comunità ecclesiali. Ma che, ad una lettura più approfondita, si rivelano un manuale di comunicazione umana efficace e autentica, una grammatica della buona comunicazione e un “ABC” per il buon comunicatore.

È su questo scenario che si può aprire una riflessione, per continuare quella avviata dal documento in questione. Come far sì che nella società informazionale, la comunicazione non sia un problema; come non rischiare l'insignificanza delle parole, l'ambiguità dei gesti? Come rigenerare, quella capacità di comunicare che così profondamente ci costituisce, dato che la persona è essere-in-relazione? Sappiamo bene che sia le parole che i gesti possono essere di per sé strumentali e violenti sotto tutte le apparenze; che si può parlare in un modo e agire in un altro, che non è certo l'essere *onlife* che frammenta la nostra vita, perché si può essere vicini, ma disconnessi, insieme, ma soli.

La convinzione che nella comunicazione il primato è dell'antropologico e non del tecnologico, porta a rifiutare determinismi e riduzionismi. L'essere *on* o *off*, dentro o fuori la rete, non ci rende più socievoli o più soli: il digitale ci scomoda e ci sbilancia, non è un alibi o un capro espiatorio per e di responsabilità che sono solo nostre.

In quest'ottica, il Vangelo ci offre un'altra icona di comunicazione, oltre a quella del Samaritano così ben messa a fuoco dal documento, che è incontro e dialogo. In quanto «in ogni situazione, al di là delle tecnologie, credo che l'obiettivo sia quello di sapersi inserire nel dialogo con gli uomini e le donne di oggi per comprenderne le attese, i dubbi, le speranze»,³ perché occorre «saper dialogare, entrando, con discernimento, anche negli ambiti creati dalle nuove tecnologie, nelle reti sociali, per far emergere una presenza che ascolta, dialoga, incoraggia».⁴

Il pellegrino di Emmaus che si affianca ai “discepoli del Signore” in fuga da Gerusalemme, è icona della comunicazione nel suo essere profondità e bellezza di dialogo e incontro.

La “cultura dell'incontro” così come papa Francesco ce la sta testimoniando, con gesti concreti, è prestare attenzione all'altro e non sottrarsi alla necessità «di fare compagnia, di andare al di là del semplice ascolto». È una Chiesa «che accompagna il cammino mettendosi in cammino con la gente; una Chiesa capace di decifrare la notte contenuta nella fuga di tanti fratelli e sorelle da Gerusalemme».⁵ È attenzione e prossimità alla concretezza del cammino quotidiano di uomini e donne; è confronto rispettoso per camminare insieme all'incontro con Cristo. Ma «occorre sapersi inserire nel dialogo con gli uomini e le donne di oggi, per comprenderne le attese, i dubbi, le speranze, e offrire loro il Vangelo, cioè Gesù Cristo, Dio fatto uomo [...]. La sfida richiede profondità, attenzione alla vita, sensibilità spirituale».⁶ È, ancora, disponibilità «a coinvolgersi pazientemente e con rispetto nelle loro domande e nei loro dubbi, nel cammino di ricerca della verità e del senso dell'esistenza umana».⁷

³ FRANCESCO, *Discorso ai partecipanti all'Assemblea Plenaria del Pontificio Consiglio delle Comunicazione sociali*, (21 settembre 2013), in https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130921_plenaria-pccs.html (12-03-2024).

⁴ ID., *Discorso ai partecipanti all'Assemblea Plenaria del Pontificio Consiglio delle Comunicazione sociali*, (21 settembre 2013), in https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130921_plenaria-pccs.html (12-03-2024).

⁵ ID., *Incontro con l'episcopato brasiliano* (27 luglio 2013), in https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2013/july/documents/papa-francesco_20130727_gmg-episcopato-brasile.html (12-03-2024).

⁶ ID., *Incontro con l'episcopato brasiliano* (27 luglio 2013), in https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2013/july/documents/papa-francesco_20130727_gmg-episcopato-brasile.html (12-03-2024).

⁷ BENEDETTO XVI, *Reti sociali: porte di verità e di fede; nuovi spazi di evangelizzazione. Messaggio per XLVII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali* (12 maggio 2013), in

Sempre nel Vangelo troviamo un fatto di “comunità”, perché il comunicare e la comunicazione autentica creano relazione, ospitalità, fiducia. Di fronte alla constatazione che manca il pane per tutti, i discepoli i discepoli si rivolgono a Gesù.

1. «C'è qui un ragazzo che ha cinque pani e due pesci»

Sono ragazzi e ragazze, bambini, preadolescenti e adolescenti che incontriamo ogni giorno nella missione formativa di insegnanti. Nella loro vita la *dimensione online e quella offline* sono ormai intrecciate in modo indissolubile.⁸ Noi e loro viviamo *onlife*.⁹

I sistemi di tecnologie dell'Intelligenza Artificiale, in particolare quelle generative e conversazionali stanno rimodellando il settore della produzione e diffusione dei contenuti digitali, aprendo a nuovi scenari, soprattutto all'audio digitale e del video intrattenimento, dell'informazione e degli eBook. Secondo l'*Osservatorio Digital Content* del Politecnico di Milano sono in aumento i fruitori di “podcat” (musica e audiolibri): nel 2023 12 milioni di ascoltatori al mese, per circa 4 ore settimanali di media a persona.¹⁰ Anche *Ipsos Digital Audio Survey*, rileva che i fruitori di podcast sono circa 11,9 milioni, il 39% tra i 16 e i 60 anni, in crescita rispetto al 36% dell'anno precedente.¹¹ Una richiesta di ascolto *anywhere e anytime*, che questo format sembra intercettare.

Uno studio americano allerta riguardo al fatto che oggi soprattutto i bambini, i ragazzi e i giovani sembrano non aver bisogno di ricordare, in quanto basta sapere dove trovare le cose. L'utilizzo di smartphone, tablet e computer per qualsiasi tipo di informazione ha reso la funzione della memoria quasi superflua. La memoria umana viene “delocalizzata” nei dispositivi digitali, archivio esterno e portatile di informazioni. Immagini, suoni, parole, ma anche emozioni, affetti, ricordi diventano accessibili, estesi e amplificati nei flussi delle applicazioni.¹² L'*Ipsos Global Trends 2023*, che misura e monitora i cambiamenti nei valori e atteggiamenti delle persone, sostiene che nel 2023, il 27% degli intervistati presumeva che sarebbe stato possibile servirsi di un impianto cerebrale per ripristinare i ricordi perduti.

La ricerca qualitativa sulla *violenza onlife nelle relazioni intime tra adolescenti in Italia*, realizzata da *Save the Children* nel 2024 in collaborazione con IPSOS “Le ragazze stanno bene?”,¹³ riporta veri campanelli d'allarme che non possono essere ignorati: «il 30% degli adolescenti sostiene che la gelosia è un segno di amore. Quasi 1 adolescente su 5 pensa possa succedere che in una relazione intima scappi uno schiaffo ogni tanto. E in effetti, quando si passa dalle opinioni alle esperienze, il 19% di chi ha o ha avuto una relazione

https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/messages/communications/documents/hf_ben-xvi_mes_20130124_47th-world-communications-day.html (12-03-2024).

⁸ Cfr. SAVE THE CHILDREN, *Tempi digitali. Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia*, a cura di Vichi De Marchi, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiv-atlante-dellinfanzia-rischio-tempi-digitali.pdf> (12-03-2024).

⁹ Cf L. FLORIDI, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2017.

¹⁰ Cfr. *Osservatori.net Digital Innovation*, in https://blog.osservatori.net/it_it/video-entertainment?_gl=1*68rpk*_ga*MTE0ODc3Mjk1OC4xNzA4NjU4Nzg3*_ga_8JFFBZLKC3*MTcwODY1ODc4Ni4xLjEuMTcwODY1ODg5OC40OS4wLjA (10-03-2024).

¹¹ IPSOS DIGITAL AUDIO SURVEY, *I podcast sono qui per restare. Il pubblico li vuole valorizziamoli!*, in https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-09/Ipsos%20Digital%20Audio%20Survey%202023_.pdf (08-03-2024).

¹² Cfr. D. KERCKHOVE, *Cose imparare da McLuhan per insegnare*, in A. F. DE TONI - R. MASIERO – S. TAGLIAGAMBE (a cura di), *Per un manifesto del digitale nella scuola*, Sesto San Giovanni (MI), Mimesis 2022, 49-69.

¹³ Cfr. SAVE THE CHILDREN, *Adolescenti e violenza di genere onlife: le ragazze stanno bene?*, in <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/adolescenti-e-violenza-di-genere-onlife-le-ragazze-stanno-bene> (12-03-2024). Il rapporto di ricerca completo è disponibile in rete al seguente indirizzo: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/le-ragazze-stanno-bene_1.pdf.

intima, dichiara di essere stato spaventato dal/dalla partner con atteggiamenti violenti, come schiaffi, pugni, spinte o lanci di oggetti».

Il Covid-19 ha colpito duramente le bambine, i bambini e le/gli adolescenti. E le conseguenze sono evidenti. Secondo alcuni autori, i ragazzi provano ansia e depressione già a 7 anni. La pandemia ha però fatto emergere una nuova forma di povertà educativa, quella digitale, fino ad ora poco considerata. In un mondo dove le tecnologie digitali fanno sempre più parte della sfera personale, educativa e relazionale, l'utilizzo della didattica a distanza, ha rivelato la presenza, nel nostro paese, di forti disuguaglianze "digitali", non solo nella disponibilità di connessioni o dispositivi, ma anche e soprattutto nelle competenze e capacità nell'utilizzo di media e dispositivi. Per crescere in un mondo globalizzato e sempre più connesso, dove il digitale è parte integrante dei minori, essere competenti digitali si riferisce non soltanto ad apprendere grazie alle tecnologie, ma anche alla definizione, attraverso le stesse, della propria immagine e del proprio, essere, del rapporto con gli altri e con il mondo circostante.

È tempo di decentrarsi e cambiare il punto di vista, di ascolto dell'orizzonte che abbiamo davanti ogni giorno? Forse occorre considerare quell'attitudine mai sopita dell'essere umano di tacere per fare spazio alla parola dell'altro, alle sue narrazioni al suo racconto e riappropriarsi del silenzio e della parola nel loro reciproco fecondo rapporto. Si ha bisogno di imparare nuovamente a parlare, a dire parole "parlanti" e non solo "parlate"; non violente e svuotate; di imparare a tacere non per chiudersi nella prigione delle solitudini, ma per lasciarsi raggiungere dalla parola che evoca, abita, attira, trasforma; di imparare ad ascoltare in modo attivo, mite, generativo, perché non diventiamo sterili, chiusi, indifferenti. Perché se non c'è spazio per Cristo non c'è spazio per l'uomo, immagine e somiglianza di Dio. Se non c'è connessione per annunciare il Vangelo, non c'è nemmeno rete per raccontare l'amore con parole e gesti.

2. «Chi spezzerà loro il pane?»

Come e cosa fare come insegnanti, educatori? Il nostro mondo è difficile da decifrare. Si potrebbe correggere il famoso detto di Eraclito "tutto scorre" in "tutto corre". Ma si aprono molti dubbi, soprattutto quelli che accompagnano il percorso educativo. Quali convinzioni coltivare, quali competenze promuovere in noi e nei ragazzi, nei giovani? È importante ricordare che:

1. La Rete non è stata pensata dal punto di vista pedagogico. Le sue regole, i suoi algoritmi, i suoi *business* non sono disegnati per i bambini, i ragazzi, gli adolescenti che abitano gli ambienti e le piattaforme. È urgente, allora, "ridisegnarla" su misura dell'infanzia e dell'adolescenza, per rendere sicuri e protetti gli spazi di fruizione e espressione.
2. Due. Le disuguaglianze di accesso non possono essere ascritte solo al possesso o meno dei dispositivi, ma vanno ampliate nel considerare a che cosa viene precluso come opportunità di sapere, di esperienza, di relazione e di socialità, di padronanza di competenze.
3. In questo tempo di "cambiamento d'epoca", c'è bisogno di una forte responsabilizzazione del mondo degli adulti, a partire dai genitori, dagli educatori e dagli insegnanti.

C'è bisogno di competenza comunicativa, in quanto cambiano i ruoli e le forme del comunicare. È una sfida comunicativa quella che ci pongono oggi le tecniche di *machine learning* e l'uso dei *big data*, poiché l'autonomia della comunicazione si è spinta un passo più avanti dei processi psichici di chi interagisce e partecipa. Adottare allora un concetto di comunicazione che sia in grado di tener conto anche della possibilità che il partner

comunicativo non sia un essere umano ma un algoritmo è indispensabile. Il risultato che può essere già osservato oggi è una condizione in cui disponiamo di informazioni di cui spesso nessuno può ricostruire né comprendere la genesi, ma che ciononostante non sono arbitrarie. Le informazioni generate autonomamente dagli algoritmi non sono affatto casuali e sono del tutto controllate, ma non dai processi della mente umana». ¹⁴

Gli algoritmi come i dati non si vedono; non sappiamo come funzionano e quali dei nostri dati utilizzano; non sappiamo nemmeno a chi li cedono e chi li utilizzerà. È fuori dubbio che possano “pensare”, ma sembra più sicuro che possano fungere da partner comunicativi. Come controllare tutto questo, per noi a volte incomprensibile? Come dare risposte serie? Come discernere? Come stare dentro a tutto questo? Se le macchine partecipano alla comunicazione, vuol dire che sono diventate umane, o almeno hanno imparato a riprodurre l'intelligenza degli esseri umani? ¹⁵ Il “comunicare” ha bisogno di spazio e tempo, di reciprocità, di ascolto e di gesti, di silenzio e di parole, di “passaggi” di anima, come affermava Henry Bergson.

C'è bisogno di adulti che tornino ad assumere pienamente e con responsabilità la loro adultità, proprio perché si evidenzia il profilo di una società in forte disagio, soprattutto in difficoltà a giocare ancora una funzione educativa significativa. All'educatore oggi viene richiesto di essere “mediatore”, per dare alle nuove generazioni (e ai loro genitori) un riferimento chiaro e soprattutto credibile, risposte, attraverso conoscenze, abilità e atteggiamenti ridefiniti nel tempo della comunicazione.

Non basta che l'adulto sappia usare i dispositivi dal punto di vista tecnico, deve soprattutto saper “stare accanto” in una relazione di accompagnamento; ascoltare e narrare, in un vicendevole educarsi; crescere e resistere in un processo di reciprocità. Quasi un nuovo patto intergenerazionale. È qui che il bisogno educativo dell'incontro con l'adulto può trovare una risposta: un educatore - mediatore responsabile e competente. ¹⁶

I giovani regalano il loro “saper fare”: insegnano come funziona, alfabetizzano a un linguaggio che ormai non può più restare totalmente estraneo; l'adulto dona loro la “sapienza” del fare, lo sguardo di chi ha già percorso un pezzo di cammino, di chi può aiutarli a vedere con occhi diversi, offrendo criteri di discernimento e orientamento, accompagnandoli a porre la questione irrinunciabile del senso.

C'è bisogno di narratori e narratrici. *Virtual*, una rivista fondata nel 1993 e diretta da Stefania Garassini, in uno dei primi numeri rifletteva sul significato e sul senso del virtuale. Trent'anni dopo, questo termine ha incorporato in sé molte riflessioni, studi, esperienze che ci conducono a stare dentro la realtà in cui viviamo, a permettere quell'accadere che può diventare presenza e testimonianza, annuncio e celebrazione di una vita più grande di noi.

Se riconosciamo che il virtuale diventerà il paradigma dominante del prossimo secolo, è allora urgente e strategico riflettere, fra molte questioni, sulla nuova attitudine culturale necessaria, in particolare nel campo dell'educazione, un settore assolutamente prioritario. Il virtuale è una terra incognita, un continente immaginario, inesplorato, che adesso occorre incominciare a solcare, come facevano un tempo i navigatori dei mari reali.

Di che genere di esploratori abbiamo bisogno? Quale educazione dare alle generazioni emergenti perché siano capaci di padroneggiare questi vasti spazi cognitivi?

Sembra che la cultura virtuale emergente possa distinguersi dalla cultura caratteristica della società industriale sotto molti aspetti.

¹⁴ E. ESPOSITO, *Comunicazione artificiale. Come gli algoritmi producono intelligenza sociale*, Milano, Bocconi University Press 2022, 8.

¹⁵ Cfr. FLORIDI, *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2022.

¹⁶ Cfr. C. PANCIROLI – P. C. RIVOLTELLA, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Brescia, Editrice Morcelliana 2023.

È una cultura di nomadi e di navigatori piuttosto che di sedentari e di coltivatori. I percorsi, le strade, i crocevia, le vie di comunicazione diventano una posta molto più importante rispetto alle riserve, alle fortezze inespugnabili, alle scorte accumulate. Persino questa metafora del “percorso” o del “crocevia” è inadeguata perché ancora troppo terrestre e non abbastanza marittima... L'uomo del virtuale è un marinaio piuttosto che un contadino. I mari di oggi sono più vasti di quelli di Cristoforo Colombo e di Magellano. Come fare quindi a preparare i ragazzi e noi stessi ad affrontare questi mari agitati da furiose tempeste? Dobbiamo insegnare ad essere capitani di lungo corso, in grado di fidarsi delle stesse, di tenere la barra del timone con qualsiasi tempo, dobbiamo regalare il desiderio delle isole lontane, degli arcipelaghi affioranti, delle destinazioni mitiche. Dobbiamo dare il senso pratico indispensabile per adattarsi a un territorio in continuo movimento ma soprattutto comunicare gli elementi di una saggezza lungimirante. Poiché i mari di oggi sono infiniti e questo rende ancora più difficile e rischioso avvistare la colomba con il ramo d'ulivo che annuncia la terraferma. Terraferma? Dobbiamo sapere che il virtuale ci condanna a trovare la terraferma soltanto in noi stessi e nei nostri sogni.

Crediamo che l'educare e il mettersi a fianco dei giovani, dei ragazzi, dei piccoli, a tutte le età della vita, è formazione o semplicemente non lo è. E questo non ci sembra mai così vero come per l'oggi.¹⁷ In questo contesto di passaggio in cui ci è dato vivere, non possiamo perdere l'entusiasmo, ma ci è chiesto di raccogliere in piena consapevolezza le sfide in atto, e trasmettere ai giovani e alle persone che si affidano a noi il coraggio e la gioia insiti nell'avventura in corso. C'è bisogno di maestri ed educatori che non posseggano sempre tutte le risposte, ma conoscano qualche segreto pratico e concreto per vivere senza troppa paura, e per continuare a fidarsi della rotta che di notte ci offre soltanto la stella polare.

«C'è qui un ragazzo che ha cinque pani e due pesci» è lo stupore della scoperta. «Chi spezzerà loro il pane?». È la consegna che esige azione.

¹⁷ Cfr. M. BENASAYAG - T. COHEN Teodoro, *L'epoca dell'intranquillità. Lettera alle nuove generazioni*, Milano, Vita e Pensiero 2023.

ALLA RICERCA DI PAROLE NUOVE PER UNA FEDE COMPRENSIBILE E DESIDERABILE

Elena Vallara¹

Abstract

Il cambiamento è parte integrante della storia, il suo motore; Il linguaggio è sempre coinvolto, a volte travolto dal cambiamento. La Chiesa oggi stenta a trovare la via del rinnovamento e il linguaggio ecclesiale riflette un certo immobilismo, specchio di una generale incapacità – o una scarsa volontà – di lasciare andare ciò che oggi risulta irricevibile per l'umano che abita il nostro mondo, di ripensare e ri-dire la fede in modo più comprensibile e attraente, non già per smania di proselitismo ma per continuare a offrire l'annuncio del Vangelo a una umanità che oggi ha tanto bisogno di riscoprirlo. Occorre, ancora e sempre, ripartire da Gesù, dal suo «stile»; riconoscere nel mistero dell'Incarnazione il punto di incontro tra Dio e l'umano di ogni tempo e luogo; assumere che nella voce, nelle richieste più o meno espresse, nei desideri e nei bisogni dell'umano risiede la voce dello Spirito che orienta il cammino dell'umanità e della Chiesa.

Parole chiave: linguaggio, incarnazione, Chiesa, realtà

1. Il contesto

Oggi si assiste ad un progressivo allontanamento dalla religione. Questo allontanamento ha spesso la forma del rifiuto esplicito della proposta religiosa nel suo complesso, motivato da una forte sfiducia nelle istituzioni di cui vengono sottolineati i limiti, le carenze e gli aspetti problematici e critici. Il fenomeno è stato studiato nei decenni scorsi sotto il nome di «secolarizzazione» ma questa definizione non basta a rendere ragione dei cambiamenti in atto. Oggi si parla più opportunamente di *esculturazione*² del cristianesimo, una dinamica per la quale la società, senza clamore e senza rimpianto, espelle ed elimina progressivamente ogni riferimento alla religione fino a renderla, semplicemente, irrilevante. Il riscontro di questa definizione è concreto e quotidiano: di fatto oggi per molte persone la proposta religiosa, non solo cristiana cattolica, è diventata insignificante per la vita.

In un recente dossier pubblicato dalla rivista *Jesus*³ la teologa Stella Morra, il professor Gaetano Piccolo s.j., Flavia Trupia, esperta in comunicazione e la scrittrice e saggista Mariapia Veladiano hanno dialogato lungamente sul tema del linguaggio evidenziando i molti nodi da sciogliere, i numerosi fardelli che ostacolano un rinnovamento complessivo dello stile comunicativo della Chiesa.

A partire da un diffuso senso di rassegnazione e chiusura nei confronti delle giovani generazioni, passando per una «pigrizia del pensare» e del parlare che impoverisce il linguaggio teologico e lo svuota di senso, la comunicazione ecclesiale inciampa nella tentazione di scimmiettare il linguaggio degli *influencer*, evitando di affrontare temi più decisivi come la preparazione dei presbiteri, la mancanza di luoghi di confronto e un generale rifiuto della complessità che porta al «culto dell'esattezza dottrinale» a discapito del riconoscimento della forza creativa dello Spirito che, sempre, anche in questi tempi difficili, soffia abbondante.

¹ Docente di IRC al Liceo Classico Europeo e Scientifico del Convitto Nazionale Maria Luigia di Parma. Membro del Centro Ignaziano di Spiritualità "Carlo Maria Martini" (PR).

² Ci riferiamo all'espressione coniata da D. HERVIEU-LEGÉR citata in A. FOSSION, *Il Dio desiderabile. Proposta della fede e iniziazione cristiana* (Fede e annuncio 59), EDB, Bologna 2010, 31.

³ G. FERRÒ – P. RAPPELLINO, «Parole nuove per dire la fede» in *Jesus. Inchieste e dibattiti sull'attualità religiosa* 4 (2024) 29-39.

Stando a contatto con gli adolescenti della Scuola secondaria di secondo grado ci si rende conto – non senza un certo stupore – che questi ragazzi e ragazze, in larga maggioranza, non solo hanno abbandonato qualsiasi pratica religiosa, personale o comunitaria, ma hanno perso familiarità con il linguaggio e le forme religiose, non li conoscono e non li capiscono più, non dicono più nulla alle loro vite, sono parole e immagini legate ad una storia che non è la loro.

Questo «scollamento», ovviamente, non nasce dal nulla. È stato generato *nella* storia, la sua genesi coinvolge molteplici aspetti e soggetti, ha a che vedere con il cammino del pensiero e della vita della società e della Chiesa e la relazione tra quest'ultima e «il mondo» che in tempi rapidissimi si è trasformato, e continua a trasformarsi, emancipandosi quasi del tutto dai «doveri» imposti dalla religione.⁴

Questo «cambiamento d'epoca» – come lo ha più volte definito papa Francesco⁵ – può essere rigettato come sommamente negativo, alzando difese e chiudendosi al riparo delle proprie presunte sicurezze, alimentando rappresentazioni, narrazioni e pratiche che hanno finito col rendere l'annuncio cristiano poco significativo per la vita, poco comprensibile e quindi poco desiderabile; oppure può essere accolto come un'occasione propizia – vero *kairòs* – senza per questo negare gli aspetti critici e anche dolorosi che questo momento storico porta con sé. Ciò che è assolutamente da evitare – e che invece costituisce una delle tentazioni più insidiose negli ambienti ecclesiali – è di rimpiangere le famigerate «cipolle d'Egitto». Al riguardo riportiamo una acuta osservazione del teologo francese Delumeau che afferma provocatoriamente che «è erroneo parlare di “scristianizzazione” in quanto un'epoca completamente cristianizzata non è mai esistita e, probabilmente, a una lettura meno pregiudiziale, quella che riteniamo essere “la fede viva di un tempo” forse non era sempre così viva, allo stesso tempo di come oggi ci sono spazi di fede più ampi di quanto pensiamo: “Il Dio dei cristiani era un tempo molto meno vivo di quanto si credesse e oggi è meno morto di quanto non si dica”». ⁶

2. Imparare a stare nel cambiamento: in ascolto della realtà

Si tratta di mettersi in ascolto della realtà, per scorgere in essa la Parola di Dio, il Dio della storia che *nella* storia si è rivelato, ha realizzato compiutamente la sua rivelazione nell'umanità piena di Gesù di Nazareth e continua a rivelarsi nell'umano di ogni tempo, inabitato una volta per sempre dallo Spirito del Risorto.

La realtà è un dato che occorre saper guardare, osservare in modo critico ma onesto. Papa Francesco sin dall'inizio del suo pontificato esorta il popolo di Dio in questo senso: «La realtà semplicemente è, l'idea si elabora. Tra le due si deve instaurare un dialogo costante, evitando che l'idea finisca per separarsi dalla realtà. È pericoloso vivere nel regno della sola parola, dell'immagine, del sofisma. Da qui si desume che occorre postulare un terzo principio: la realtà è superiore all'idea. Questo implica di evitare diverse forme di

⁴ Cfr. P. L. BERGER, «Modernità e religione», in *Note di pastorale giovanile* 04 (1994), https://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=7065:modernita-e-religione&catid=315&Itemid=1011 (25 -05- 2024); C. DOTOLÒ, *L'utopia cristiana dell'umano. Idee per un umanesimo differente*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2022; A. MATTEO, *Opzione francesco. Per una nuova immaginazione del cristianesimo futuro*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2023; A. RICCARDI, *La chiesa brucia. Crisi e futuro del cristianesimo* (Tempi Nuovi), Laterza Editori, Bari 2011; G. ZANCI, *Rimessi in viaggio. Immagini da una Chiesa che verrà*, Vita e pensiero, Milano 2018; ⁴.

⁵ FRANCESCO, *Discorso del Santo Padre Francesco alla Curia Romana per gli auguri di Natale*, 21 dicembre 2019, https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/december/documents/papa-francesco_20191221_curia-romana.html. (Data dell'ultima consultazione: 25 -05- 2024).

⁶ F. COSENTINO, *Sui sentieri di Dio. Mappe della nuova evangelizzazione*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2012, 31.

occultamento della realtà [...]. L'idea staccata dalla realtà origina idealismi e nominalismi inefficaci, che al massimo classificano o definiscono, ma non coinvolgono. Ciò che coinvolge è la realtà illuminata dal ragionamento. Bisogna passare dal nominalismo formale all'oggettività armoniosa. Diversamente si manipola la verità. [...] Vi sono politici – e anche dirigenti religiosi – che si domandano perché il popolo non li comprende e non li segue, se le loro proposte sono così logiche e chiare. Probabilmente è perché si sono collocati nel regno delle pure idee e hanno ridotto la politica o la fede alla retorica. Altri hanno dimenticato la semplicità e hanno importato dall'esterno una razionalità estranea alla gente».⁷

La realtà è il luogo di Dio. Assumere questo come punto di partenza mette in crisi un certo modo di vivere il cristianesimo, fatto di confini precisi, definizioni, formule e norme da seguire; lo stile di Gesù di Nazareth, uomo libero, aperto, disponibile alla relazione, amante della vita in ogni sua forma, destabilizza oggi le forme irrigidite del cristianesimo così come il suo avvento storico sconvolse la vita della comunità ebraica di Gerusalemme. Gesù, «perturbatore» dell'ordine costituito, generatore di novità e inventore di nuovi linguaggi, nuove parole per parlare al cuore delle persone, riporta la Parola al suo stato primigenio, parola che restituisce all'umano la responsabilità della sua storia, che accompagna l'umano e genera la sua vita.

Mettersi alla sequela di Gesù orienta in due direzioni: la prima è quella di seguire il suo stile, «fare come ha fatto lui», imitarlo nelle parole e nei gesti, attualizzando il suo stile nei contesti della vita quotidiana; la seconda è quella di accogliere il mistero dell'incarnazione come criterio di lettura della realtà. L'umanità di Gesù – umanità di Dio che in questo modo decide di rivelarsi completamente e definitivamente all'umanità – restituisce all'umano la dignità «dell'immagine e somiglianza»; l'umanità abitata da Gesù è una umanità capace di accogliere e rivelare Dio: in Gesù portata alla pienezza, ha in sé la possibilità di essere luminosa e continuare a comunicare la bellezza di Dio-amore.

3. Un nuovo «stile di comunicazione»

Comunicazione è una parola-chiave nell'annuncio del Vangelo. Comunicare è azione complessa, comprende pensieri, parole, gesti, implica una sapiente lettura del contesto e una capacità emotiva e relazionale che non si improvvisa. Comunicare il Vangelo, in questo tempo, vuol dire mettersi in ascolto della realtà e, aiutati dall'esempio di Gesù che giunge a noi dalle pagine dei Vangeli, sperimentare un nuovo *linguaggio*, o meglio potremmo dire «stile di comunicazione», che renda ragione della bellezza dell'annuncio evangelico, nutrendo i desideri profondi che abitano il cuore dell'umano.

Ed è indubitabile che oggi sul fronte della comunicazione – ma non solo, sia chiaro – la Chiesa stia vivendo un momento di grande disorientamento e difficoltà.

Così si esprime Paola Bignardi riguardo al rapporto tra giovani e linguaggio della Chiesa: «C'è una legge del tempo che, oltre a far invecchiare noi umani, fa invecchiare anche le culture, le tradizioni, anche le più sacre e consolidate»;⁸ e ancora, citando Timothy Radcliffe: «Per milioni di giovani il linguaggio della fede semplicemente non ha significato. È antiquato come una macchina da scrivere. Appartiene ad un altro mondo, è un'altra lingua».⁹

Ora, è opportuno sottolineare che quando si dice «antiquato» non si fa riferimento solo alle parole desuete di cui teologia e liturgia sono traboccanti. Il linguaggio nutre l'immaginazione, è quello strumento meraviglioso che ri-crea nella mente la realtà che si desidera comunicare. Ma se ciò che viene evocato in una conversazione è un'immagine fuori dall'orizzonte dell'esistenza o, peggio, una visione disturbante, colpevolizzante, che

⁷ FRANCESCO, *Evangelii Gaudium*, n. 232.

⁸ P. BIGNARDI, *Metamorfosi del credere*, 165.

⁹ Il testo citato dalla Bignardi è T. RADCLIFFE, *Accendere l'immaginazione. Essere vivi in Dio*, EMI, Verona 2021, 15.

richiama un mondo irraggiungibile o *naïf*, si capisce come il linguaggio, bloccato nella palude del fraintendimento e dell'incomprensione, diventi immediatamente strumento divisivo, respingente.

Da un lato, dunque, si tratta di ricostruire una relazione di fiducia con le persone per riuscire a parlare del Vangelo in modo comprensibile, cercando il modo per far cadere pregiudizi e precomprensioni; dall'altro però è necessario da parte della Chiesa mettere in discussione la plausibilità stessa dell'annuncio di fede.

Papa Francesco, in diverse occasioni ha auspicato la ricerca di parole nuove secondo il criterio di una maggiore aderenza alla realtà, a partire dalla vita delle persone. Nel 2017, nel suo *Discorso ai partecipanti all'incontro promosso dal pontificio consiglio per la promozione della nuova evangelizzazione* in occasione del 25° anniversario della promulgazione del Catechismo della Chiesa Cattolica, Francesco si esprime con una immagine molto efficace: «La Tradizione è una realtà viva e solo una visione parziale può pensare al deposito della fede come a qualcosa di statico. La Parola di Dio non può essere conservata in naftalina come si trattasse di una vecchia coperta da difendere dai parassiti! No. La Parola di Dio è una realtà dinamica, sempre viva, che progredisce e cresce perché è tesa verso un compimento che gli uomini non possono fermare».¹⁰

Da queste parole si comprende come per «linguaggio» non si intenda solo la traduzione formale dei contenuti della fede in una lingua più attuale. Il processo da avviare è soprattutto quello di un ripensamento in vista di una riappropriazione più consapevole e coinvolgente della tradizione e di una proposta di annuncio più comprensibile, e di conseguenza più desiderabile, per l'uomo di oggi.

Infatti, un elemento non di poco conto è che il messaggio veicolato dal linguaggio verbale e non verbale della Chiesa – la sua testimonianza in parole e opere – nella storia ha prodotto anche risultati controversi, nutrendo immagini di Dio molto lontane dall'*Abbà* narrato da Gesù. Al momento presente possiamo rilevare un analfabetismo religioso diffuso, dovuto certamente al contesto generale di indifferenza e disinteresse e al venir meno della trasmissione generazionale della fede, ma anche – e questo è il punto su cui possiamo e dobbiamo lavorare! – ad un annuncio poco curato, sciatto, frutto di rassegnazione e apatia pastorale.

Il lavoro che ci aspetta è dunque duplice: occorre da un lato decostruire e far evolvere rappresentazioni distorte, frutto di mala educazione, catechismi insufficienti anche solo a livello di socializzazione religiosa; dall'altro, è fondamentale e urgente rileggere e aggiornare alcuni snodi teologici secondo categorie di pensiero attuali e in prospettiva interdisciplinare per renderli comprensibili, desiderabili ed effettivamente portatori di quella pienezza di vita che è aspirazione di ciascuno. È lo stesso Francesco a porre la domanda, a ipotizzare un percorso, immaginando un futuro possibile: «Quale linguaggio usare? [...] Certo non quello dell'abitudine. Il linguaggio della vera tradizione è vivo, vitale, capace di futuro e di poesia. Il linguaggio dell'abitudine è invece stantio, noioso, cerimonioso, ovvio. La Chiesa deve stare attenta a non cadere nella trappola del linguaggio banale, delle frasi che si ripetono in modo meccanico e stanco. Il Vangelo deve essere fonte di genialità, di sorpresa, capace di scuotere nel profondo. [...] Quanto sono importanti le parole! Gli artisti, gli scrittori, proprio per la natura della loro ispirazione, sono in grado di custodire la forza del discorso evangelico. [...] Abbiamo bisogno della genialità di un linguaggio nuovo, di storie e immagini potenti, di scrittori, poeti, artisti capaci di gridare al mondo il messaggio evangelico».¹¹

¹⁰ FRANCESCO, *Discorso ai partecipanti all'incontro promosso dal pontificio consiglio per la promozione della nuova evangelizzazione*, Aula del Sinodo, Mercoledì, 11 ottobre 2017, https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/october/documents/papa-francesco_20171011_convegno-nuova-evangelizzazione.html. (Data dell'ultima consultazione: 25-05-2024).

¹¹ ID., *prefazione* a A. SPADARO, *Una trama divina. Gesù in controcampo*, Marsilio Editori, Venezia 2023, 9-10.

4. Essere e agire come Gesù

Si tratta di incarnare lo stile di Gesù, fare come lui ha fatto, parlare il suo linguaggio, comunicare ciò che lui ha comunicato, perché in quel modo Lui ha mostrato il volto di Dio e nello stesso tempo ha mostrato la strada della vita piena e pienamente umana.

Il papa sottolinea che «non si tratta ovviamente di cercare il cambiamento per il cambiamento, oppure di seguire le mode, ma di avere la convinzione che lo sviluppo e la crescita sono la caratteristica della vita terrena e umana». ¹² È per aiutare le persone a vivere in pienezza e portare la gioia del Vangelo ovunque e a tutti e tutte che è necessario un cambio di prospettiva complessivo.

Le ragioni di questa necessità oggi imprescindibile sono radicate nell'esperienza di Gesù, Dio-con-noi e nutrite dal desiderio della Chiesa di aiutare l'umanità nell'unico cammino di fedeltà a Dio e a se stessa.

Ripensare la fede, iniziare a parlare una nuova lingua sono compiti che la Chiesa può (e deve) assumere con rinnovata responsabilità, ponendo in dialogo tutte le dimensioni del credere e della vita, per rivitalizzare l'umanità e collaborare all'opera di creazione continua che Dio ha affidato all'umano.

La realizzazione concreta di questo nuovo modo di pensare la fede e di comunicarla e trasmetterla passa da una rinnovata coscienza della dimensione e della portata dello stile di Gesù: il suo modo di relazionarsi con la realtà personale di coloro che ha incontrato lungo la sua vita, la scelta delle parole, la libertà e il desiderio di valorizzare il bene che abita in ciascuno, di far emergere la somiglianza con Dio. Gesù, in questo senso, operò scelte controcorrente, al limite e oltre il limite del consentito, fino a perdere se stesso e la sua stessa vita. Il punto è proprio questo. La possibilità di mantenere vivo e operante il messaggio del Vangelo dipende da quanto e come la Chiesa sarà disposta a incarnare e vivere lo stile di Gesù, a lavorare, come papa Francesco ha più volte ricordato «in perdita», senza pensare ai numeri né alla propria sopravvivenza e al proprio potere, tesa solo al bene delle persone, alla loro liberazione, alla loro salvezza.

¹² FRANCESCO, *Discorso del Santo Padre Francesco alla Curia Romana per gli auguri di Natale*, 21 dicembre 2019.



FOCUS IRC



LA REALTÀ VIRTUALE COME SUPPORTO ALL'IMMAGINAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

Stefano Golinelli¹

Abstract:

L'immaginazione è una fondamentale facoltà di raccordo tra la conoscenza sensitiva e quella intellettuale e si dimostra essere un prezioso strumento di apprendimento nella preadolescenza, quando il pensiero operativo concreto si appresta a passare a quello formale. Partendo da un'analisi attualizzante degli *Esercizi Spirituali* di sant'Ignazio di Loyola, che vede in essi un modello di lettura interattiva paragonabile a ciò che accade nei mondi digitali, cercheremo di mostrare l'utilità e l'efficacia della realtà virtuale nella didattica della Religione Cattolica come supporto all'immaginazione. Se collocato nell'ottica di una formazione integrale della persona umana, che pone al centro la relazione col reale e con gli altri, questo mezzo può agganciare il linguaggio degli studenti, invitandoli ad uscire dallo specchio narcisistico dello schermo.

Parole chiave: immaginazione, preadolescenza, virtuale, didattica

1. Premesse antropologiche²

Secondo il modello epistemologico aristotelico-tomista la conoscenza parte dai sensi esterni, che hanno la capacità di passare dalla potenza all'atto tramite l'acquisizione intenzionale dei rispettivi sensibili, i quali vengono rielaborati dai sensi interni prima di subire il processo di astrazione, che fornirà all'intelletto il concetto universale: *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*.³ In questa complessa catena, che va dal particolare della sensazione all'universalità della scienza, l'immaginazione svolge il ruolo di anello di congiunzione tra l'inizio e la fine del processo. Infatti «l'immaginazione contribuisce a unificare l'oggetto perché nella percezione noi integriamo gli aspetti attualmente sentiti con altri che abbiamo sentiti altre volte e che abbiamo il potere di ripresentarci, di far rivivere nella nostra coscienza». ⁴ Con altre parole sant'Agostino diceva che «le immagini sono originate dalle cose corporee e per mezzo delle sensazioni: le quali, una volta ricevute, si possono con grande facilità ricordare, distinguere, moltiplicare, ridurre, estendere, ordinare, sconvolgere, ricomporre in qualunque modo piaccia al pensiero». ⁵ Per entrambi i dottori poi, l'immagine, come prodotto di questa facoltà, avrà un ruolo fondamentale nell'antropologia teologica, quando si tratterà di cercare nell'uomo le tracce della Trinità, o meglio di provare

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

² Per la complessa storia del termine «immaginazione», cfr. N. ABBAGNANO, *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino 2006, *sub voce*, a cui siamo debitori per la nostra breve e parziale ricostruzione.

³ Cfr. ARISTOTELE, *L'anima*, a cura di G. Movia, Bompiani, Milano 2003; S. TOMMASO D'AQUINO, *La Somma Teologica*, a cura della Redazione delle ESD, 6 voll., ESD, Bologna 1996, I, in modo particolare I, qq. 77-79.

⁴ R. LUCAS LUCAS, *L'uomo spirito incarnato. Compendio di filosofia dell'uomo*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, 108.

⁵ SANT'AGOSTINO, *De Vera Religione*, a cura di N. Cipriani, Mursia, Milano 2022, 10 § 18.

ad intuire il mistero trinitario partendo dall'uomo, fatto a immagine e somiglianza di Dio (Gn 1,26).⁶

Passando direttamente al romanticismo, notiamo la distinzione semantica tra immaginazione e fantasia, venendo quest'ultima ad indicare un'immaginazione sregolata e sbrigliata, fino ad assumere con l'idealismo tedesco, rispetto all'immaginazione semplicemente ri-produttiva, un valore creativo della realtà, tale da distanziarsi nettamente dalla gnoseologia classica di stampo realistico. Senza più questa contrapposizione tra immaginazione e fantasia, Husserl riconoscerà poi all'immaginazione, come capacità contemplativa in grado di ripresentare le esperienze passate in modo finzionale, un ruolo fondamentale nel darsi della riduzione eidetica ad opera della fenomenologia.⁷

Con la psicoanalisi di Lacan vediamo invece un interessante approfondimento delle precedenti considerazioni non solo nella dinamica conoscitiva dell'uomo già formato, ma anche nel processo di sviluppo del bambino. Per lui infatti le dimensioni dell'esperienza umana si articolano nella triade di «immaginario, simbolico e reale», caratteristiche sempre presenti nel modo in cui il soggetto si colloca nel mondo. In modo particolare l'immaginario viene ad avere un ruolo costitutivo della persona nel periodo che va dai sei ai diciotto mesi di età, in quella fase che lo psicoanalista chiama «stadio dello specchio».⁸ Qui il bambino è ancora immerso nella diade materna e, proprio attraverso l'immaginazione che si esercita sulla propria immagine speculare, impara a costruire un primo schizzo di soggettività e a riunificare la percezione frammentaria della propria corporeità in uno schema unitario. Solo allora può intervenire più esplicitamente il registro simbolico, strettamente correlato al linguaggio e alla cultura condivisi, attraverso cui, mediante il superamento del complesso edipico, si accede all'autocostituzione del soggetto e al suo ingresso nella civiltà. Il reale rimane invece ciò che non può immaginarsi, né dirsi, ma che non si può non avvertire: esso può turbare, perché non può essere collocato immediatamente dentro un significato, ma è inevitabile fare i conti con esso.

Una faticosa ricostruzione della propria personalità⁹ non avviene però solamente nei primi anni di vita, ma anche nel delicatissimo passaggio tra fanciullezza e adolescenza, momento in cui, secondo la teoria stadiale di Piaget, si colloca il passaggio dal pensiero operatorio concreto a quello più formalizzato. L'ingresso nella preadolescenza e nell'adolescenza determina poi una situazione di vera e propria crisi, che secondo Erikson nasce dallo scontro tra il definire una propria identità e il rischio di fallire in questo compito, che sfocia nella confusione di ruolo. L'adolescenza è il momento in cui la persona «fa le prove» tra varie possibili identità e gioca con i ruoli, alla ricerca di quel «vestito su misura» che lentamente porterà alla costituzione del sé adulto. Il processo di esplorazione implica un continuo uso dell'immaginazione per calarsi in situazioni possibili e vedersi con nuovi *look*, per proiettarsi in scuole, lavori, amori che possano adattarsi alle proprie aspirazioni in un continuo confronto col pensiero ipotetico-deduttivo in via di perfezionamento e con il principio di realtà.

Per chi insegna a studenti in questa fascia d'età è dunque essenziale capire chi si ha di fronte e su quali strategie fare leva per instaurare un rapporto educativo efficace.

2. Gli *Esercizi spirituali* e la realtà virtuale

L'insegnante di Religione Cattolica conosce la sfida di far appassionare ai contenuti della propria disciplina studenti spesso completamente digiuni da qualsiasi elemento

⁶ Cfr. ID., *La Trinità*, a cura di G. Beschin, Città Nuova, Roma 2006, in modo particolare i libri IX-XII; Cfr. S. TOMMASO D'AQUINO, *La Somma Teologica*, I, q. 93, a. 9.

⁷ Cfr. E. HUSSERL, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, 2 voll., Einaudi, Torino 2002.

⁸ Cfr. J. LACAN, *Scritti*, a cura di G. Contri, 2 voll., Einaudi, Torino 1978.

⁹ Cfr. L. CAMAIONI – P. DI BLASIO, *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2007, §§ IV, VIII.

pregresso, ma sa anche che, specialmente nella fascia della preadolescenza, una freccia al proprio arco è rappresentata senza dubbio dal pensiero narrativo¹⁰ e dallo *story telling*. Più che tentare la sterile strada diretta della concettualizzazione, risulta più coinvolgente per i preadolescenti stimolare la loro immaginazione attraverso racconti, che li aiutino gradualmente a formalizzare i contenuti appresi con ragionamenti più universali. Puntare sull'immaginazione significa quindi sostenere il processo di superamento del pensiero operatorio concreto, facilitando l'ingresso in quello astratto. La *Bibbia* in questo senso è una maestra del pensiero pedagogico, perché non spiega Dio attraverso formule logicamente concatenate, ma lo racconta.

Tra le guide più significative che hanno saputo valorizzare l'immaginazione come strumento per entrare nel pensiero biblico, vogliamo citare sant'Ignazio di Loyola che, con i suoi *Esercizi Spirituali*,¹¹ può fornire dei validi spunti anche a chi si trova ad insegnare nell'era digitale. Secondo M. L. Ryan¹² infatti, gli *Esercizi Spirituali* non sono un libro «da leggere» ma «da fare», in quanto il suo obiettivo non è informativo, ma performativo. Sant'Ignazio invita l'esercitante ad usare i sensi interni e l'immaginazione per calarsi dentro la scena evangelica e viverla in un'immedesimazione che gli permetta di interagire con la grazia, la vera protagonista degli *Esercizi*. Spadaro, commentando la Ryan, dice che «l'esercitante dunque è chiamato a entrare in un vero e proprio ambiente virtuale, che è la cosiddetta *composición viendo el lugar*, composizione vedendo il luogo (*ES*, n. 47), una vera e propria visione stereoscopica totale»¹³, motivata dal santo col fatto che Cristo stesso si è reso visibile con l'incarnazione: «Qui è da notare che nella contemplazione o meditazione visiva, com'è contemplare Cristo nostro Signore che è visibile, la composizione sarà vedere con la vista dell'immaginazione il luogo fisico, dove si trova la cosa che voglio contemplare».¹⁴

Questa interazione totale con il testo, *medium* attraverso cui il fedele collabora attivamente con la grazia, il fatto che l'esercitante sia stimolato ad usare l'immaginazione come supporto al sentire e al conoscere le mozioni dell'anima,¹⁵ la generazione di un nuovo testo prodotto da chi svolge gli esercizi per annotare i frutti dell'esame di coscienza fanno sì – secondo la Ryan - che gli *Esercizi* prefigurino diversi temi presenti nella semiotica della realtà virtuale.

Oggi con la svolta tecnologica della Didattica Digitale Integrata è possibile utilizzare diversi programmi gratis e *on line* che possono supportare il processo di insegnamento-apprendimento, inculturandosi nel linguaggio dei preadolescenti per favorire, anche mediante la tecnologia, la loro formazione integrale in quanto persone. Per far questo sarà però necessario munirsi di un punto di vista epistemologico di tipo realista, affinché la realtà virtuale non sia concepita narcisisticamente come uno specchio che rimanda alla propria soggettività, ma come strumento attraverso cui conoscere il mondo che ci circonda con i problemi reali che coinvolgono l'attualità. Per san Tommaso infatti il concetto, frutto di tutto il processo conoscitivo, non è *id quod cognoscitur* (ciò che è conosciuto), ma *id quo cognoscitur* (ciò con cui si conosce l'essenza della cosa reale). In questo senso, anche per ciò che riguarda l'immaginazione, abbandoniamo l'accezione romantica di «fantasia sregolata», per riprendere quella classica che la vede come strumento che ricava i suoi materiali dal reale, sia in fase di completamento degli oggetti parzialmente percepiti sia in fase di invenzione.

¹⁰ Cfr. *Ivi*, 107-110.

¹¹ Cfr. SANT'IGNAZIO DI LOYOLA, *Esercizi Spirituali*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2014.

¹² Cfr. M. L. RYAN, *Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*, Baltimore-London, The John Hopkins University Press, 2003, *cit.* in A. SPADARO, *La pagina che illumina. Scrittura creativa come esercizio spirituale*, Ares, Milano 2024.

¹³ A. SPADARO, *La pagina che illumina*, 45.

¹⁴ Cfr. SANT'IGNAZIO DI LOYOLA, *Esercizi Spirituali*, n. 47.

¹⁵ Cfr. *ivi*, 313.

3. I frutti di un uso personalista della realtà virtuale

Date queste premesse, che da un lato valorizzano l'uso della tecnologia e dall'altro lo relativizzano come strumento al servizio della persona, possiamo capire come la realtà virtuale possa diventare un prezioso alleato per chi si dedica all'IRC. Programmi come *Framevr.io* o il più avanzato e a pagamento *CoSpaces Edu* possono infatti aiutare il preadolescente nel processo conoscitivo, attraverso «un'immaginazione digitale» che ricostruisce un ambiente ricco di foto, video, audio, testi, consentendo un apprendimento immersivo, coinvolgente ed interattivo.¹⁶



Figura nr. 1

Il primo frutto di questa tecnica didattica è la sperimentazione e la meta-riflessione condotta in classe sulla propria identità digitale. In *Framevr.io* infatti la prima cosa che si fa quando si imposta il programma è la modellazione di un proprio *avatar* che accompagnerà l'utente all'interno del mondo. Le possibilità consentite dagli strumenti di lavoro¹⁷ sono veramente amplissime e permettono allo studente di scegliere l'acconciatura e il colore dei capelli, i lineamenti del volto e del corpo, i vestiti e gli accessori. Il «gioco» della sperimentazione di un'identità digitale va dall'imitazione più realistica delle proprie effettive caratteristiche fisiche all'invenzione di un personaggio completamente diverso se non opposto a sé: questo processo ludico, se sfruttato dall'insegnante attraverso la mentalizzazione del corpo adolescente, può portare lo studente a riflettere sui cambiamenti che sta subendo a livello bio-psico-sociale, sul dono della vita e sulla vocazione a crescere come persona adulta con un'identità irripetibile, sul rapporto tra apparenza e realtà nell'uso che si può fare delle foto sui *social network*.

¹⁶ Cfr. figura nr. 1.

¹⁷ Cfr. figura nr. 2.

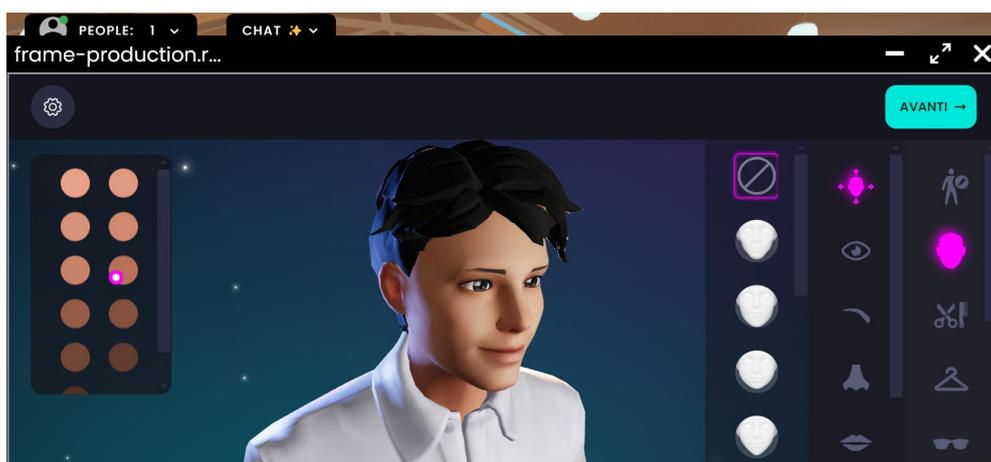


Figura nr. 2

Un secondo frutto nasce dalla possibilità di scoprire il proprio peculiare stile di apprendimento secondo le varie intelligenze multiple teorizzate da Gardner: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo cinestetica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica.¹⁸ La possibilità di integrare all'interno della realtà virtuale anche programmi di quiz, giochi di memoria, domande multimediali, che lo studente può creare per il resto della classe, consente al discente di vedere il dietro le quinte di una verifica, divenendo più consapevole delle strategie e delle scorciatoie per lo studio.

Anche se il modello costruttivista non è l'unico approccio praticabile, questo tipo di programmi si presta molto ad una visione pedagogica in cui lo studente è protagonista del processo di apprendimento, sostenuto dalla funzione facilitatrice dell'insegnante, visto come regista delle attività didattiche.¹⁹ Costruttivismo, dal punto di vista in cui ci siamo collocati, non significa costruire *ex nihilo* la conoscenza, ma partecipare in modo attivo alla selezione, al vaglio, alla scoperta del sapere con un orientamento sempre rivolto al reale e alle relazioni. In questo senso il *cooperative learning*, implicato nell'approccio costruttivista, diventa un'utile palestra per imparare a vivere i rapporti personali, specie per quelle ragazze e quei ragazzi che sono a rischio di ritiro sociale, i cosiddetti *hikikomori*: se questi da un lato beneficeranno di relazioni non solo virtuali ma reali con gli altri compagni in classe e a casa, dall'altro lato saranno valorizzati per le loro abilità digitali che possono insegnare ai meno competenti, con notevoli conseguenze di autoefficacia e autostima.

Infine l'utilizzo della programmazione mediante *CoBlocks*,²⁰ un linguaggio che permette in alcune realtà virtuali di far compiere azioni agli oggetti digitali attraverso un *coding* che simula la sintassi naturale, consente allo studente di approcciarsi in modo graduale alla concettualizzazione più formalizzata, e all'insegnante di proporre una riflessione comparativa tra il linguaggio della scienza, quello simbolico della religione, quello iconico dell'arte, favorendo un procedere interdisciplinare che permette l'acquisizione di competenze spendibili nella vita concreta di ogni giorno.

¹⁸ Cfr. H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1991.

¹⁹ Cfr. M. OCCHIONI, «Techland: Math and Science in a Virtual World», in MANAGEMENT ASSOCIATION, *Virtual Reality in Education: Breakthroughs in Research and Practice*, Information Resources, Hershey, PA: IGI Global, 2019, <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8179-6>, 423-424. Cfr. anche il sito a cura di M. OCCHIONI: <https://www.virtualscience.it/it>.

²⁰ Cfr. figura nr. 3.



Figura nr. 3

DALLA DAD ALLA DIDATTICA DIGITALE. TRE “INDICAZIONI DI VIAGGIO” PER INSEGNARE RELIGIONE CATTOLICA AI NATIVI DIGITALI

Emmanuele Magli¹

Abstract

La rivoluzione digitale ha profondamente trasformato la società in cui viviamo, e rappresenta oggi un'importante sfida e opportunità per il mondo della didattica. Partendo dall'esperienza della DAD, soluzione emergenziale temporanea e tutt'altro che perfetta, in questo articolo vengono proposte tre indicazioni per un utilizzo consapevole e vivificante di queste risorse digitali all'interno dell'insegnamento, in particolare IRC. Tre suggerimenti per poter mettere in atto una *didattica digitale* in grado di rendere l'apprendimento più efficace, coinvolgente e personalizzato, che valorizzi le nuove tecnologie senza dimenticare la dimensione relazionale dell'insegnamento.

Parole chiave: Didattica, tecnologia, DAD, nativi-digitali

1. La rivoluzione digitale

Negli ultimi trent'anni il mondo è cambiato molto, la nostra quotidianità è stata, ad una velocità impressionante, travolta e trasformata dalle continue innovazioni tecnologiche. Smartphone, notebook, Internet, social media e intelligenza artificiale hanno mutato profondamente la società e le nostre abitudini, tanto che ci troviamo oggi ad essere testimoni, e protagonisti, di un «cambio d'epoca»² senza precedenti: la *rivoluzione digitale*. Una rivoluzione tecnologica che, per portata e rapidità, non ha eguali. In neanche mezzo secolo praticamente tutti i settori e gli ambiti della nostra vita, dall'economia alle relazioni sociali, hanno subito trasformazioni. Come sintetizzato molto bene dall'ultima assemblea generale ordinaria del Sinodo dei Vescovi: la cultura digitale «rappresenta un cambiamento fondamentale nel modo in cui concepiamo la realtà e ci relazioniamo con noi stessi, tra di noi, con l'ambiente che ci circonda e anche con Dio. L'ambiente digitale modifica i nostri processi di apprendimento, la percezione del tempo, dello spazio, del corpo, delle relazioni interpersonali e il nostro intero modo di pensare»³.

Dobbiamo quindi constatare, per quanto questo possa spaventare, che siamo di fronte ad un mutamento molto più profondo del semplice “utilizzo di nuovi dispositivi”. Ad essere cambiate non sono solo alcune nostre abitudini, il modo in cui facciamo acquisti (*e-commerce*) o come lavoriamo (*smart-working*), ma sono mutati anche i *processi di apprendimento*, in particolare quelli delle nuove generazioni. Infatti, l'utilizzo della tecnologia, con le sue logiche (multitasking, rapidità, superficialità, movimento...), incide sul modo con cui i giovani si approcciano al mondo, si relazionano, apprendono e trovano il sapere. La tecnologia è talmente diffusa e presente che chi vi nasce immerso ne è profondamente influenzato, tanto da poter parlare ora di una generazione post-rivoluzione

¹ Docente IRC nelle Scuole Secondarie di Primo grado I.C. Castello di Serravalle – Savigno e IC di Marzabotto (BO).

² Cf. FRANCESCO, *Discorso in occasione dell'incontro con i rappresentanti del V convegno nazionale della Chiesa italiana*, 10 novembre 2015, in: https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151110_firenze-convegno-chiesa-italiana.html (30-11-2023).

³ *Relazione di Sintesi della prima Sessione della XVI Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo dei Vescovi*, 28 ottobre 2023, n. 17, in <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2023/10/28/0751/01653.html> (10-11-2023).

tecnologica, la generazione dei *nativi digitali*⁴: bambini e ragazzi che «parlano un'altra lingua», figli di una nuova era, con caratteristiche e peculiarità uniche.

Essendo gli studenti di oggi diversi da quelli di un tempo, con inediti stili di apprendimento, sorge allora spontanea la domanda: e la scuola? Come ha risposto a questi mutamenti l'istituzione scolastica?

2. La scuola e le nuove tecnologie – dalle resistenze al lockdown

Il rapporto tra la scuola italiana e la tecnologia è stato per molti anni conflittuale. Il mondo digitale ha trovato non poche resistenze all'interno della didattica. I motivi sono diversi: carenza di dispositivi e infrastrutture di rete all'avanguardia; strutture scolastiche pensate e costruite per un insegnamento esclusivamente frontale; una scarsa formazione del comparto docente e una forse eccessiva prudenza nei confronti delle nuove tecnologie (a volte sfociata in vera e propria fobia). Fino a qualche anno fa, per le ragioni appena elencate, si è quindi rimasti, a parte qualche raro caso, fedeli ad una didattica quasi completamente analogica. Ora però la situazione è cambiata. Il punto di svolta è avvenuto, come spesso accade, con una crisi: l'epidemia da COVID-19.

La pandemia, con il conseguente isolamento e distanziamento sociale, ha contribuito a velocizzare il processo di digitalizzazione, obbligando chi ancora non lo aveva fatto a "sbarcare nel mondo virtuale". Durante questo periodo anche i più scettici hanno potuto constatare l'utilità e le potenzialità delle risorse digitali, gli strumenti che ci hanno consentito di rimanere in *contatto*, connessi con gli altri, nonostante la distanza. In particolare, è stata proprio la scuola ad aver sperimentato 'in prima persona' le potenzialità di queste risorse digitali.

Tutto ha avuto inizio il 9 marzo 2020, quando l'allora presidente del Consiglio dei Ministri, Giuseppe Conte, ha annunciato in conferenza stampa⁵ che l'Italia intera, a causa dell'aumento dei contagi da COVID-19, sarebbe diventata "zona rossa", vietando assembramenti e spostamenti. Iniziava così il «*lockdown*», termine da allora diventato terribilmente familiare. Tra i vari provvedimenti, presenti nel Dpcm del 9 marzo, si disponeva la chiusura di tutte le scuole, con la sospensione delle attività didattiche di ogni ordine e grado. Ci si è così trovati a dover iniziare una didattica per cui nessun insegnante era stato preparato. Nello specifico: una *Didattica a Distanza (DAD)*, sigla che ancora oggi risveglia incubi a molti docenti, studenti e genitori.

Nonostante le mille difficoltà, i problemi e i limiti di questa provvisoria soluzione emergenziale, è grazie al supporto delle nuove tecnologie se l'istruzione è potuta andare avanti. Chi in quei mesi ha vissuto la scuola in prima persona (docenti, studenti e genitori), lo sa bene: in un contesto critico come quello pandemico, in cui generalmente anche l'istruzione si ferma, le risorse digitali (Internet, i dispositivi e le varie piattaforme web), unite all'impegno di insegnanti innamorati e appassionati, hanno invece permesso di continuare a "fare scuola". Nonostante i banchi vuoti, il cuore della scuola ha continuato a battere.

Sono state innumerevoli le iniziative che i docenti hanno messo in atto per fare fronte all'emergenza. Ad esempio, diversi insegnanti hanno iniziato ad utilizzare un canale comunicativo che è risultato molto efficace: i *video*⁶. Brevi filmati autoprodotti, arricchiti da didascalie e immagini, che in pochi minuti riescono a condensare i concetti chiave delle varie lezioni. Questi video, facilmente condivisibili con i propri studenti attraverso le diverse

⁴ Cfr. M. PRENSKY, (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, 9(5),1-6, in: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20)

⁵ Cfr. *Dichiarazioni alla stampa del Presidente Conte, 9 marzo 2020*, in:

https://www.youtube.com/watch?v=1PWfsNs0bDw&ab_channel=PalazzoChigi (11-11-2023).

⁶ Alcuni esempi di canali YouTube per la didattica IRC nati durante la pandemia: *Religione 2.0*; *Lorenzo Galliani – Religione Online*; *Maestra Clío*; *Martina Sanna*.

piattaforme di streaming, hanno permesso a molti docenti di continuare ad avere un volto e una voce: gli studenti hanno potuto in questo modo “vedere e sentire il loro insegnante”. Una prerogativa in un contesto didattico normale, ma per niente scontata in quella situazione emergenziale, in cui la prima cosa a venire meno è stato proprio il contatto visivo tra docente ed alunni. Ed è forse questa la ferita più grande, a livello pedagogico-relazionale, di cui ancora oggi vediamo le conseguenze: quei mesi di isolamento hanno inevitabilmente creato una barriera tra gli alunni e i loro insegnanti. Le quattro pareti di casa sono diventate a tutti gli effetti le mura di cinta, una protezione, non solo *dal covid* ma, di riflesso, anche *dagli altri*.

Durante il lockdown, nella reclusione di quelle mura di casa, i video, come tante altre iniziative e strumenti didattici, sono stati in grado di aprire delle brecce, delle feritoie da cui far entrare un po' di luce. Gli schermi si sono trasformati in finestre da cui potersi affacciare per ricordare che il mondo era più di quello rinchiuso nelle quattro pareti domestiche. I video, le videochiamate, le chat o i semplici messaggi audio, hanno permesso a tanti docenti di *esserci*, di risintonizzarsi con i propri studenti, anche se solo virtualmente. Hanno consentito di ricreare quella base sicura in cui poter accogliere e comprendere le paure e i dubbi che abitavano i loro cuori.

Ma non solo, perché queste nuove risorse didattiche sono risultate ottimi supporti per l'apprendimento anche in presenza. I video, ad esempio, vengono ancora oggi utilizzati per introdurre un argomento, per riassumerlo o per lo studio individuale.

E allora perché la parola «DAD» incute così tanto timore? Perché appena tornati alla normalità l'abbiamo, il più rapidamente possibile, mandata in pensione? Significa che non c'è spazio per la tecnologia nella scuola?

3. Dalla “*didattica a distanza*” alla “*didattica digitale*”

Assolutamente no. Ma a tal proposito è doveroso fare subito una precisazione: quando si parla di «*didattica a distanza*» e di «*didattica digitale*» ci si riferisce a due cose distinte.

La DAD è l'azione didattica che si svolge esclusivamente a distanza, nata come *risposta temporanea* all'impossibilità di svolgere lezioni in presenza. Il suo obiettivo principale è quello di garantire il diritto all'istruzione in situazioni eccezionali, come la chiusura della scuola per un'emergenza sanitaria. È quindi, ribadiamo, una soluzione temporanea.

Quando si parla di *didattica digitale*, invece, ci si riferisce a tutte quelle metodologie e strategie didattiche che implementano le nuove tecnologie, sia in presenza che a distanza. Si tratta di un approccio ampio e dinamico che abbraccia una vasta gamma di strumenti: dall'utilizzo di piattaforme e risorse online all'integrazione di contenuti multimediali nelle lezioni.

La DAD fa quindi parte del vasto mondo della didattica digitale, ma non la esaurisce. Ridurre la didattica digitale alla didattica a distanza sarebbe un grosso errore. La pandemia ci ha lasciato infatti la consapevolezza di avere tra le mani strumenti in grado di offrire molto più di una provvisoria e precaria didattica a distanza.

La scuola di oggi si deve confrontare con studenti che parlano «un'altra lingua» e queste risorse digitali ci possono aiutare a trovare le giuste parole: non si tratta di tradire il contenuto della materia che insegniamo, quanto piuttosto di *tradurre* nella lingua dei nativi digitali quella conoscenza che per noi è stata stella polare e alla quale abbiamo deciso di dedicare la vita. Le nuove tecnologie ci consentono di renderla comprensibile, viva e vitale anche per loro, come lo è per noi. Ma come fare? Ecco tre semplici “indicazioni di viaggio”, tre consigli per un utilizzo consapevole e «vivificante» di queste risorse digitali all'interno della didattica, in particolare quella IRC.

3.1 La meta

Prima di partire per un lungo viaggio bisogna avere ben chiara la meta, lo scopo, il motivo che spinge a mettersi in cammino. Ogni volta che, come insegnanti e educatori, progettiamo, agiamo e valutiamo, dobbiamo sempre ricordare qual è il nostro scopo: il bene di chi ci è stato affidato. Il bene dei nostri alunni deve essere la bussola che guida ogni nostra scelta, anche in materia di didattica digitale.

3.2 La preparazione

Prima di levare l'ancora e salpare è necessario *prepararsi*: imparare a leggere le mappe, conoscere le correnti, saper governare la nave e approvvigionarsi. Allo stesso modo per riuscire nella grande impresa, educare attraverso l'istruzione e la didattica digitale, è necessario avere tutto l'occorrente per il lungo viaggio e sviluppare quelle capacità che permettano di orientarci, di prendere giuste decisioni e di affrontare le "tempeste" - che certo non mancheranno - senza "naufragare".

Molte scuole, grazie ai numerosi investimenti fatti durante la pandemia e agli ingenti fondi europei⁷, hanno potuto ampliare il proprio ecosistema digitale (PC, infrastrutture di rete, tablet ecc.), offrendo agli studenti dispositivi e locali scolastici che consentono di apprendere e sviluppare quelle competenze digitali fondamentali per poter abitare il mondo odierno. Ma non basta «usare le tecnologie a scuola» per riuscire a «insegnare con le tecnologie». Dispositivi e piattaforme sono *strumenti*, dipende tutto da come decidiamo di utilizzarli. Se questi non vengono inseriti in un orizzonte metodologico chiaro e delineato rimangono strumenti fini a sé stessi. Il rischio è quello di trovarci con scuole dotate di dispositivi di ultima generazione ma nessuno in grado di utilizzarli; oppure di iniziare ad usare queste risorse senza un progetto, senza un obiettivo specifico, pensando basti fare entrare un computer in un'aula per rendere la didattica più digitale e coinvolgente. Niente di più errato.

Per rispondere ai nuovi stili di apprendimento dei nativi digitali «la didattica e la pedagogia contemporanea hanno sviluppato nuovi approcci che promuovono, tra l'altro, strategie di apprendimento più attive, costruttive e personalizzate»⁸. Nuove modalità e nuove strategie che possono essere integrate in modelli di apprendimento già esistenti, potenziandoli e arricchendoli grazie all'utilizzo delle nuove risorse tecnologiche. In particolare, in ottica di IRC, tra le strategie didattiche che implementano l'utilizzo delle nuove risorse tecnologiche possiamo certo elencare le seguenti: *Classe capovolta*, *Apprendimento collaborativo*, *WebQuest*, *Gamification*, *Circle time*, *peer education*, e *Digital storytelling*. Per riuscire ad implementare in modo efficace tutte queste strategie didattiche è indispensabile una formazione continua dei docenti. Una *formazione tecnica* che consenta di conoscere gli strumenti che si vanno ad utilizzare, così da sfruttarne tutte le potenzialità e, al contempo, prevenire e gestire le eventuali criticità. Ma non è solo questione di tecnica, serve anche una solida *formazione relazionale* per un *insegnamento incarnato*⁹: un percorso formativo che aiuti a sviluppare competenze interpersonali per poter stabilire relazioni significative, positive e autentiche, con gli studenti, i colleghi e gli altri membri della comunità educativa. Questa duplice formazione è indispensabile per essere insegnanti in grado non solo di saper utilizzare le risorse digitali, ma di integrarle efficacemente dando vita ad una didattica digitale *incarnata e vivificante*.

⁷ I finanziamenti del "Piano nazionale di ripresa e resilienza" (PNRR).

⁸ P. FERRI – S. MORIGGI, *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Mondadori Università, Città di Castello 2018, 115.

⁹ 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 Scienze Umane*, Torino, 2012.

3.3 Il coraggio

Lasciare il porto delle proprie sicurezze, fatto di certezze e abitudini, per prendere il largo in un mare troppo vasto per essere domato, come quello dell'*oltremondo*,¹⁰ spaventa e incute timore anche nei più audaci. La paura ci è compagna, ci protegge, non averne vorrebbe dire essere incoscienti. La barca però non è fatta per restare attraccata in porto, per questo per partire è sempre indispensabile una buona dose di coraggio, che non è incoscienza, ma fiducia nelle proprie capacità (*preparazione*) e sguardo fisso sullo scopo (*meta*).

Dispositivi, software e piattaforme offrono molteplici vantaggi ma, essendo strumenti, prevedono anche alcuni *rischi e pericoli* da conoscere e saper riconoscere per poterli evitare, prevenire e gestire. Se tra i vantaggi possiamo annoverare l'*accessibilità*, la *personalizzazione*, la *collaborazione*, il *potenziamento delle competenze digitali* e il *coinvolgimento degli studenti*; tra i rischi di questo tipo di didattica possiamo invece citare il *divario digitale*, i *problemi di sicurezza e privacy*, il *sovraccarico di informazioni*, la *dipendenza dalla tecnologia* e la *qualità dell'insegnamento*.

È inutile negarlo, utilizzare la tecnologia a scuola comporta dei rischi. Abbiamo però il dovere di *osare*, di "sporcarci le mani", vigili e cauti, ma pieni di speranza e fiducia. Durante la pandemia, grazie a questa intraprendenza, siamo riusciti ad essere presenti nonostante il distacco, vicini malgrado la lontananza, abbiamo trasformato una sfida in un'occasione. Gli studenti hanno così potuto imparare la lezione più importante: una ferita può diventare feritoia, ogni avvenimento, anche quello più drammatico, nasconde in sé una *bellezza collaterale* da cercare e custodire.

Le nuove tecnologie hanno tracciato un'infinità di nuove strade, nuove vie per l'apprendimento, molte delle quali ancora inesplorate. Forse, proprio una di queste rotte, che nessuno ha ancora imboccato, è quella che conduce al cuore e alla mente dei nostri studenti, quei bambini e ragazzi che ci sembrano così distanti, irraggiungibili, ma che hanno solo bisogno di essere trovati.

La mappa l'abbiamo, gli strumenti pure, non ci resta che prepararci e salpare.

¹⁰ Cfr. A. BARICCO, *The game*, Einaudi, Torino 2018, 84.

USARE LA DIDATTICA PER INDAGARE IL REALE: LA METODOLOGIA DEBATE

Federico Solini¹

Abstract

L'articolo intende presentare la metodologia debate tentando di sottolinearne innanzitutto i vantaggi a livello didattico per formare studenti e studentesse competenti per affrontare le sfide della vita: nello specifico, si procederà mostrando il collegamento fra il debate e le life skills. Si noterà come, seguendo regole e protocolli specifici, il dibattito non sia uno scambio semplice di opinioni, nel quale si rischia di far emergere quella meglio presentata al di là della sua aderenza alla realtà, bensì un modo per integrare l'arte di argomentare con una ricerca dettagliata e approfondita su temi che spesso toccano problemi reali e concreti. L'obiettivo è far emergere la verità in tutta la sua forza, o meglio cercare di avvicinarvisi essendo consapevoli della complessità del reale e quindi, di conseguenza, che spesso posizioni contrapposte possono avere comunque uguale dignità.

Parole chiave: *debate, didattica, ricerca, complessità*

1. Introduzione: l'importanza delle *life skills*

Qual è il compito della scuola? Questo interrogativo aleggia e risuona nelle sale insegnanti da sempre, nelle discussioni e nei pensieri di tanti docenti che si ritrovano a compilare documenti, a firmare fiumi di carte e, perché no, ogni tanto anche a guidare – *dūcĕre* in latino – studenti e studentesse alla ricerca di un posto nel mondo. Per questo motivo come insegnanti dovremmo a nostra volta farci guidare seriamente da questa domanda senza sottovalutarla, per non cadere nei soliti *cliché* che conducono verso un unico centro di gravità: la propria disciplina. Se così fosse, il compito della scuola sarebbe allora la somma di una serie di obiettivi legati alle singole materie, messi in parallelo come compartimenti stagni. Purtroppo succede spesso che nelle parole, ma soprattutto nella prassi concreta, di molti insegnanti ci sia l'interesse esclusivo o fortemente preponderante per l'insegnamento di una serie di contenuti appartenenti alla propria materia, o peggio ancora per la semplice e meccanica trasmissione della stessa, per cui «io questo argomento l'ho spiegato, se gli studenti non lo capiscono e sono quasi tutti insufficienti non è colpa mia».

Una scuola fondata su queste basi come può preparare un bambino, un preadolescente o un adolescente ad affrontare le sfide della vita, che non hanno certo l'accortezza di presentarsi di fronte alla persona divise per materia? Per questo motivo, accanto alla legittima e necessaria preoccupazione per le proprie discipline, i docenti sono chiamati a sollecitare gli studenti anche sull'apprendimento di competenze trasversali come le cosiddette *life skills*, elaborate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 1993.² Il loro obiettivo è il benessere psicofisico dei bambini e degli adolescenti, senza il quale affrontare la quotidianità e puntare alla propria autonomia diventa un'impresa molto complessa. Per utilizzare una metafora, se l'apprendimento delle materie scolastiche corrisponde ad una serie di binari paralleli, le *life skills* sono un ponte che permette allo

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

² WORLD HEALTH ORGANIZATION, «Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes», in https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y (27-08-2024).

studente di affrontare la scuola con uno sguardo diverso sul proprio percorso e su questi stessi binari. Ci si muove su un'altra dimensione, insomma: non si tratta di collegamenti e giunture ma di veri e propri attraversamenti 'dall'alto'. Questo ragionamento sarà sicuramente più chiaro quando si vanno a guardare quali sono:

- capacità di prendere decisioni
- risoluzione di problemi
- pensiero creativo
- pensiero critico
- comunicazione efficace
- relazioni efficaci
- consapevolezza di sé
- empatia
- gestione delle emozioni
- gestione dello stress.

Non ci sono discipline che, per loro natura, insegnano queste abilità, ma allo stesso tempo nessun insegnante deve ignorarle nello svolgimento del proprio lavoro. Come fare dunque? Esistono alcune metodologie didattiche che possono essere adottate per portare avanti i contenuti delle proprie discipline sollecitando contemporaneamente le *life skills*. Una di queste è la metodologia *debate*.

2. Cos'è un *debate*: le regole base

Il *debate* (in italiano, dibattito) è l'erede moderno della *disputatio* medievale portata avanti in università e monasteri, anche se questa pratica trova attualmente maggiore diffusione non alle nostre latitudini, bensì nel mondo anglosassone. Esso consiste in un confronto dialettico che assume le sembianze di una vera e propria sfida di argomentazioni, con entrambe le controparti – generalmente è una sfida fra due squadre – che mettono in campo parole e strategie per dimostrare la fondatezza della propria tesi. Per questo motivo viene considerato anche uno sport intellettuale, oltre che una metodologia applicabile in ambito didattico. Queste poche righe di presentazione dovrebbero essere già sufficienti per capire – o, perlomeno, intuire – il legame fra il *debate* e le *life skills*, soprattutto per quanto concerne le competenze in ambito comunicativo, di gestione delle emozioni e di pensiero critico e creativo. È tuttavia necessario andare più a fondo: il *debate* ha delle regole e delle caratteristiche ben precise, che non possono essere ridotte alla semplice discussione dialettica fra due interlocutori che portano avanti posizioni antitetiche.

Nella quotidianità dell'azione educativa in classe già si assiste al confronto fra gli studenti con la mediazione dell'insegnante, ma perché le argomentazioni possano emergere in tutta la loro forza non si possono improvvisare. Innanzitutto, su cosa si dibatte? L'oggetto del *debate* è una mozione (*topic*) che viene posta come affermazione e non come domanda. Per esempio: «Per sconfiggere la violenza sulle donne è meglio potenziare l'educazione alle relazioni affettive e familiari che inasprire le pene e i controlli».

È essenziale che le due parti in opposizione – coloro che sostengono la tesi 'pro' e coloro che sostengono la tesi 'contro' – partano ad armi pari: le due posizioni contrapposte devono avere la stessa dignità, e in fase valutativa sarà necessario far emergere non tanto chi ha ragione, ma chi ha portato le migliori argomentazioni.³ Nel caso sovraesposto la tesi 'pro' – che, sostenendo la mozione, finirà per corrispondervi – sarà: «Per sconfiggere la violenza

³ Il motivo di questa apparente rinuncia alla ricerca di una risposta definitiva al dibattito, cioè chi ha ragione e chi ha torto in maniera oggettiva, sta nella necessaria e naturale mancanza di esaurimento della mozione su cui si dibatte: facendo riferimento all'esempio sovraesposto, come faremmo a dire di aver valutato tutte le implicazioni legate all'educazione, all'affettività, ai vari tipi di violenza sulle donne, ai vari sistemi di controllo, e via dicendo? Si tratta di molteplici direzioni di ricerca, ciascuna delle quali mai totalmente concluse.

sulle donne è meglio potenziare l'educazione alle relazioni affettive e familiari che inasprire le pene e i controlli» mentre la tesi 'contro' sarà: «Per sconfiggere la violenza sulle donne *non* è meglio potenziare l'educazione alle relazioni affettive e familiari che inasprire le pene e i controlli»⁴. A livello scolastico, la riuscita del *debate* dipende da quanto il *topic* sia in grado di 'scaldare gli animi' e creare interesse verso tematiche vicine al vissuto degli studenti e delle studentesse. Ciò porterebbe ad un maggiore coinvolgimento e quindi, di conseguenza, ad una maggiore attivazione degli alunni. È altresì importante che il tema scelto non sia troppo vasto – col rischio sempre in agguato della dispersione – ma anche che non sia circoscritto entro binari troppo stretti, per sollecitare meglio la *skill* del pensiero creativo. I *topic* possono essere ricondotti a tre tipologie:

- mozione di valore: è in discussione il giudizio morale, estetico, politico – e così via – di un'affermazione. Per esempio «Sarebbe giusto che un essere umano potesse accedere al suicidio assistito in caso di malattia degenerativa»;
- mozione di fatto: è in discussione la veridicità o meno di un fatto. Per esempio «Le centrali nucleari sono pericolose per i cittadini che vivono ad un raggio di 150 km»;
- mozione di *policy*, o piano d'azione⁵: è in discussione l'opportunità o meno di mettere in campo determinate azioni da parte di stati, governi, associazioni, enti, istituzioni e così via. Per esempio: «Il Comune di Bologna dovrebbe imporre la 'zona 30' su tutte le strade cittadine».

Come detto in precedenza, il *debate* non va improvvisato: esso segue delle regole e dei protocolli. Questi possono variare,⁶ ma solitamente prevedono la presenza di due squadre contrapposte, le quali hanno il compito di sostenere la tesi 'pro' e la tesi 'contro' in riferimento alla mozione. L'obiettivo è portare elementi a sostegno della propria tesi, al di là delle opinioni personali. È questa la forza di questa metodologia per uno studente: confrontarsi col fatto che, al di là delle proprie posizioni, possono esistere argomentazioni pertinenti anche di segno opposto.

Generalmente le squadre sono composte da tre elementi, o *speakers*, che si alternano seguendo uno schema che prevede sia l'apertura che la chiusura da parte dello stesso *team*.⁷ In realtà i turni di parola sono quattro: il primo o il secondo speaker di ogni squadra ha infatti il compito aggiuntivo di chiudere il dibattito per il proprio *team* con un'arringa finale. Ogni turno ha una durata di quattro minuti – due minuti per le arringhe – che è un punto di riferimento importante in sede di valutazione.

Per essere più chiari, il dibattito è aperto dal primo *speaker* 'pro', a cui segue il primo *speaker* 'contro'; stessa alternanza per i secondi e i terzi *speakers*, mentre il turno delle arringhe finali verrà aperto dalla squadra 'contro' – come detto, con uno dei primi due *speakers* – e chiuso dalla squadra 'pro'.

3. La valutazione del *debate*

⁴ Si noti la seguente sfumatura: la tesi 'contro' è l'esatto opposto della tesi 'pro', quindi la squadra dovrà dimostrare che è sbagliato sostenere che è meglio potenziare l'educazione alle relazioni affettive e familiari invece che inasprire le pene e i controlli. Eppure ciò non significa necessariamente che la bilancia deve pendere verso la seconda soluzione, cioè l'inasprimento di pene e controlli; per esempio si potrebbe sostenere che entrambe le strategie sono egualmente percorribili: basterebbe questo per negare che la tesi 'pro' sia sostenibile. Detto in termini logici, se la tesi 'pro' è A, la tesi 'contro' non è B: è non-A.

⁵ Si tratta della tipologia più diffusa, in quanto molto indicata per sollecitare gli studenti su questioni legate alla cittadinanza attiva.

⁶ Le variazioni sono molteplici, perciò diventa dispersivo proporre un ventaglio esaustivo. In questa sede verrà presentato il protocollo del *World School Debate Championship (WSDC)* in quanto abbastanza semplice e lineare, per non spostare l'attenzione sul motivo di questa analisi, cioè la comprensione della metodologia *debate* al fine di poterne cogliere l'importanza a livello didattico.

⁷ Il motivo è legato al vantaggio che si può avere nella chiusura del dibattito, cioè non avere un contraddittorio successivo, che equilibra lo svantaggio di dover aprire la disputa senza avere come appoggio le argomentazioni avversarie da poter criticare.

Valutare un dibattito è molto più complicato di quello che sembra, tanto che esistono dei corsi molto specifici per diventare giudici. È possibile comunque coinvolgere i propri studenti attraverso alcuni concetti base molto rapidi da apprendere; in sintesi, ciò che conta è prestare la massima attenzione allo svolgimento della disputa e, all'occorrenza, appuntarsi il maggior numero di informazioni possibili per giungere ad un giudizio corretto. Ma non sono solo le argomentazioni ad incidere: come detto in precedenza c'è per esempio da considerare il rispetto dei tempi, ma anche lo stile argomentativo o la comunicazione non verbale. Per essere più precisi vengono valutati:

- il contenuto: la qualità delle argomentazioni, la loro coerenza, la loro correttezza e il riferimento a fonti attendibili;
- la strategia: la capacità di confutare gli errori avversari, l'accettazione di eventuali domande – previste nel protocollo del WSDC in ogni momento della sfida ad esclusione del primo e dell'ultimo intervento di ogni squadra, e che gli *speakers* avversari chiedono alzando la mano – e il rispetto delle tempistiche;
- lo stile: tutto ciò che concerne la comunicazione non verbale, come per esempio il tono di voce e la postura.

Il momento valutativo è essenziale, perché può permettere il coinvolgimento di tutto il gruppo classe. Al di là dei giudici 'ufficiali', infatti, ogni studente e studentessa può essere chiamato ad una riflessione guidata su quanto dibattuto per stimolare l'ascolto attivo e il pensiero critico.

4. Nel cuore della questione

Non è semplice prevedere o immaginare lo svolgimento di un *debate* attraverso la semplice esposizione delle regole. Proviamo allora a portare un esempio concreto, a partire dal seguente *topic*: «L'Italia dovrebbe esercitare la censura nei confronti della serie TV *Squid Game*».

Si ricorderà che nel corso del 2021 la piattaforma *Netflix* ha pubblicato la suddetta serie televisiva, che si è distinta soprattutto per i contenuti che esibivano una violenza estrema, gratuita e cinica attraverso il meccanismo del gioco. Le polemiche sono cominciate quando molti bambini, dopo la visione della serie, hanno cominciato a giocare con i propri amici e compagni di scuola simulando quanto avveniva in *Squid Game*.

È chiaro che c'è da considerare l'innocenza e l'ingenuità infantili, tuttavia la normalizzazione della violenza, se non addirittura il divertimento e l'attrattiva connessi ad essa, hanno preoccupato molti osservatori, molte famiglie e molti insegnanti.

La tesi 'pro', in questo caso, segue alla lettera il *topic*, mentre la tesi 'contro' sarà la seguente: «L'Italia non dovrebbe esercitare la censura nei confronti della Serie TV *Squid Game*». La prima fase, preliminare allo svolgimento del dibattito⁸, è lo studio del *topic*. Questo significa innanzitutto 'acclimatarsi' al tema, cioè studiarlo, capirne le questioni sottese e i campi scientifici coinvolti. In questo caso abbiamo a che fare con varie discipline come per esempio la pedagogia, la psicologia, la politica, la filosofia, l'economia e il diritto⁹. In secondo luogo bisogna chiedersi quali sono i termini chiave del *topic*, ognuno dei quali richiedente un approfondimento *ad hoc*: qui notiamo immediatamente 'Italia', 'esercizio', 'censura', 'serie TV', '*Squid Game*', ma ad un livello secondario possiamo prendere in considerazione, per esempio, anche 'libertà' e 'sovranità'.

⁸ Come detto in precedenza, un *debate* non si improvvisa, salvo alcuni casi particolari. Per questo motivo è necessario un tempo congruo, anche mesi se necessario, per studiare il *topic* e preparare la linea argomentativa.

⁹ Da ciò si comprende facilmente quanto lo studio di un *topic* sia trasversale fra le materie scolastiche, e questo non fa che mostrare ancora di più l'importanza del *debate* per formare studenti competenti.

Successivamente è necessario collocare il *topic* nello spazio e nel tempo – chiedendosi, per esempio, da quanto è visibile la serie TV oppure qual è la piattaforma nella quale è possibile vederla, o ancora se alcuni stati hanno già creato un precedente censurandola – e individuarne gli *stakeholders*, cioè i soggetti interessati, come per esempio l'Italia – il Governo? Il Presidente della Repubblica? Il Ministero della Cultura? – i cittadini italiani – adulti? Bambini? – e *Netflix*.

Infine questa lunga fase preparatoria dovrà concludersi con l'analisi delle motivazioni e degli interessi delle parti coinvolte, per far emergere meglio chi può avvantaggiarsi e chi meno dalla realizzazione di quanto indicato nel *topic*, e delle modalità e dei mezzi di intervento. Come è evidente si tratta di un processo piuttosto complesso, ma necessario per entrare fino in fondo nel cuore della mozione. Dopodiché è necessario costruire la linea argomentativa della propria squadra, che verrà messa in pratica durante il dibattito. Solitamente i ruoli si dividono nel seguente modo:

- il primo *speaker* di ogni squadra presenta i termini della questione, ne evidenzia i concetti ed introduce le argomentazioni che verranno poi analizzate dai compagni. Può anche iniziare ad entrare dentro una di esse, come per esempio, per la squadra 'pro', «*Squid Game* presenta contenuti non adatti ai bambini». Si noti quanto detto in precedenza, cioè che il primo *speaker* 'contro' potrà già tentare di rispondere a quanto dichiarato dal primo *speaker* 'pro', magari sottolineando che la censura totale non è la soluzione per impedire ai bambini di guardare la serie;
- il secondo *speaker* continua ad argomentare la tesi della squadra aggiungendo elementi nuovi, come preannunciato dal suo predecessore, e tenta di confutare quanto già dichiarato dagli avversari. In questa fase, per esempio, lo *speaker* 'contro' potrebbe sostenere che la censura di *Squid Game* in Italia porterebbe all'aumento del download illegale della serie, chiamando in causa eventuali casi simili¹⁰;
- il terzo *speaker* generalmente non introduce nuovi argomenti, ma rafforza quanto detto dai compagni e tenta gli affondi più forti contro le tesi degli avversari. Il terzo *speaker* 'pro', per esempio, potrebbe smontare i casi citati in precedenza dal secondo *speaker* 'contro';
- le arringhe finali, compiute per entrambe le squadre da uno dei primi due *speaker*, ricapitolano i punti salienti del dibattito avendo cura di dimostrare che portano inevitabilmente verso la propria tesi. In questo caso, come detto, sarà la squadra 'contro' a iniziare il turno, cosicché la squadra 'pro' possa avere l'ultima parola e bilanciare lo svantaggio di non aver potuto appoggiarsi sulle argomentazioni avversarie durante il primo turno.

Si arriva infine alla valutazione compiuta dai giudici, su cui già si è scritto in precedenza. A livello didattico, tuttavia, non è tanto importante quale squadra vince, quanto invece sollecitare le *soft skills* dei *debaters* e permettere a tutti di entrare efficacemente dentro questioni che richiedono molto più approfondimento di quanto un semplice confronto improvvisato in classe può permettere.

5. Debate ed eristica

In conclusione, e in continuità con quanto detto in precedenza, è importante far emergere un punto fondamentale del *debate*, un apparente tallone d'Achille che può portare al sollevamento di alcuni dubbi sulla metodologia: non siamo pericolosamente vicini all'eristica? In fin dei conti, si tratterebbe di insegnare agli studenti e alle studentesse che

¹⁰ Per dare forza alle argomentazioni, ma ancora di più per rendere il *debate* realmente utile, è necessario appoggiarsi su fonti attendibili.

qualsiasi argomentazione, se ben sostenuta e ben espressa, può essere convincente e salire al rango di (post-)verità.

Questa obiezione sarebbe corretta se si dibattesse su mozioni la cui correttezza è evidente, come per esempio «In un'addizione, cambiando l'ordine degli addendi il risultato non cambia», anche se sarebbe dura pure per il miglior oratore del mondo riuscire a sostenere il contrario. Ad ogni modo, come detto in precedenza, i *topic* vengono proposti per far emergere la complessità del reale tipica della postmodernità. Purtroppo o per fortuna la verità su alcune questioni è sfumata, obnubilata, ombrosa, sfuggente, così da rendere necessaria un'analisi molto profonda per vederci chiaro¹¹.

Durante questa operazione è facile, se non addirittura necessario, confrontarsi col fatto che alcune posizioni contrapposte possono essere ugualmente sostenibili. Ecco allora che diventa ancora più importante scavare nei meandri del reale per sciogliere tutti questi nodi, sapendo che è un'impresa mai realmente conclusa.

Il *debate* dunque non è solo argomentazione: è l'uso di quest'ultima per mettere in discussione le nostre certezze su questioni molto più complesse di quanto, a volte, la nostra pigrizia intellettuale non ammetta. È l'occasione per comprendere che, se alcune opinioni diverse dalla nostra sono sostenibili e fondate, allora è necessario adottare un atteggiamento critico che possa permettere di cambiare idea o, perché no, anche di rafforzare quanto già si sosteneva a partire da basi più solide. È anche l'occasione per mettersi nei panni dell'altro: in una società sempre più chiusa nell'individualismo esasperato – ed esasperante – è dovere di ogni insegnante tornare a far volgere lo sguardo delle nuove generazioni al di là di sé, verso l'alterità incarnata dal prossimo, dal mondo naturale e anche dal divino.

Anche se può sembrare strano, o una conclusione troppo ardita, il *debate* permette quella plasticità mentale che è fondamentale non solo per aprirsi ad opinioni diverse dalla propria ma anche per non chiudere la porta al senso religioso incarnato in ogni essere umano, ma spesso messo sotto silenzio dai muri che mettiamo nel nostro sistema di pensiero e di relazioni.

Questo esercizio di decentramento, in aggiunta all'insistenza sulle *soft skills*, è un grande regalo che, come insegnanti, dobbiamo fare ai nostri studenti per dar loro gli strumenti per vivere una vita piena e realizzata, decostruendo muri e, con gli stessi mattoni, costruendo ponti.

11 Si veda la nota 2.

OUTDOOR EDUCATION E IRC: EDUCARE ALLA MERAVIGLIA E AL DONO

Clio Griso¹

Abstract

Le esperienze che si vivono all'aperto, a diretto contatto con gli elementi che ci circondano, producono benefici a livello fisico, emotivo ma anche cognitivo. L'ambiente, sia esso naturale o antropico, stimola motivazione ed interesse ad apprendere. L'insegnamento della religione cattolica, appoggiandosi al territorio e alla comunità, alla natura come alle strutture urbane, può offrire l'occasione di aprirsi alla meraviglia, all'idea di dono e alla responsabilità di prendersi cura che il dono stesso porta con sé. Dopo una prima parte di inquadramento storico e scientifico sull'*outdoor education* si intende fornire degli spunti pratici per progettare attività strutturate di IRC.

Parole chiave: *natura, territorio, comunità, apprendimento*

Nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo si legge: «L'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali».²

Queste affermazioni confermano come la scuola oggi debba necessariamente restare in connessione con l'ambiente in cui si trova: è inevitabilmente chiamata ad aprire le sue porte, ad essere una scuola che si collega alla vita del territorio.

Non è più possibile immaginare e pensare alla scuola come ad uno spazio "altro" separato dalla quotidianità e dalla vita esterna, adibita ad un mero passaggio prescrittivo e lineare delle conoscenze. Oggi lavoriamo per costruire un'idea di cultura comunitaria, condivisa, plurale, non elitaria. Per fare questo è necessario collegare la scuola alla realtà nella quale, anche fisicamente, è inserita, cercando di costruire ponti verso cultura e società. Nasce così la scuola dell'esplorazione, della comprensione, dell'interrogazione e della ricerca, vicina al mondo e alla quotidianità.

La richiesta che oggi viene fatta alla scuola è quella di costruire un curriculum aderente alla vita. Il fine ultimo è di portare gli alunni a maturare un sentimento condiviso di cura nei confronti di un ambiente che si deve sentire proprio, per poter così esercitare in modo proficuo la propria cittadinanza attiva.

Potremmo quasi pensare che questo sia un pensiero nato e sviluppatosi grazie ai più recenti studi di pedagogia; ma ad un'analisi più attenta ci rendiamo conto come tali intuizioni nascano soprattutto grazie al felice e proficuo connubio fra gli studi in campo pedagogico e delle neuroscienze. Tuttavia, è nel passato che, come spesso accade,

¹ Docente di IRC nella Scuola Primaria "S. Ferrari" e nella Scuola Primaria "C. Pavese" dell'Istituto Comprensivo 13 di Bologna. Membro del team innovazione dell'IC; referente dell'area digitale del plesso Ferrari.

² MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, 7.

troviamo le radici di queste più moderne intuizioni. Facendo qualche piccolo passo indietro, nella storia della pedagogia, possiamo scoprire che Giuseppina Pizzigoni scriveva, già nel 1961:

Il mio pensiero pedagogico? [...] è necessario allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo. è necessario convincersi che ogni cosa, ogni fatto, ogni uomo che venga a contatto con il bambino gli è maestro. è necessario che il maestro di classe veda il suo compito preciso nel procurare questi sani contatti, affinché da essi derivi quel fatto di Suprema bellezza che è l'educazione. è necessario sostituire al verbalismo scolastico l'esperienza personale del ragazzo, quale mezzo di apprendimento.³

Non possiamo poi, non citare le innovazioni nate nella scuola di Barbiana dove mancavano cattedra e banchi e dove il maestro don Milani, chiedeva la lettura del quotidiano per almeno due ore al giorno, dove il programma della giornata veniva deciso in base alle esigenze contingenti e dove l'aula era aperta, un tutt'uno con l'esterno. Ma soprattutto la scuola di Barbiana salvava gli alunni, nessuno si sentiva inadatto e obbligato a iniziare un lavoro prematuramente: era la scuola costruita sulle reali necessità dei ragazzi, che partiva dalle loro domande per trasmettere saperi vivi e autentici.

In questo panorama storico e culturale si inserisce l'*Outdoor Education* (OE), che non è semplicemente fare lezione fuori dall'aula, ma mette in pratica una metodologia che si discosta completamente dalla didattica tradizionale. L'OE raccoglie al suo interno una «grande varietà di esperienze pedagogiche impostate sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata».⁴

1. Un po' di storia

L'idea di un'educazione all'aperto ha radici molto antiche, possiamo risalire fino ad Aristotele e Platone per ritrovarne le origini più lontane.

Sarà poi il pensiero dei filosofi Locke e Rousseau a cavallo tra il XVI e il XVII secolo a individuare le linee di sviluppo dell'OE. Locke metterà in evidenza come lo sviluppo armonico della personalità sia strettamente legato alle attività aperte da considerarsi strumenti di conoscenza fin dalle prime fasi di vita del bambino. Rousseau con il suo Emilio propone l'idea che l'educazione non può essere scissa dalla natura.

Le esperienze pedagogiche anticipatrici di Comenio, Pestalozzi, Froebel, McMillan e Frohm aiuteranno a fornire un contributo alla connotazione di ciò che oggi chiamiamo OE. Comenio a metà del 600 propone il metodo della visione diretta basato sull'idea che sia necessario osservare il mondo con i propri occhi prima di affidarsi esclusivamente alla lettura dei testi: mette al centro del processo di conoscenza lo studente auspicando una sua partecipazione attiva. Pestalozzi vede nell'ambiente naturale un luogo privilegiato di ricerca e quindi conoscenza. Frobel, allievo di Pestalozzi, fonderà il primo kindergarten in cui gioco e natura sono protagonisti nella crescita dei bambini. Egli evidenzia, inoltre, la necessaria relazione tra attività *indoor* ed *outdoor*. Mc Millan, a Londra, fonda la prima "open air Nursery school", struttura per figli di operai, nata con l'intento di offrire ai bambini un ambiente salutare in cui imparare grazie all'esperienza sensoriale. In ultimo Frohm fonda la *Skogsmulle School*

³ G. PIZZIGONI, *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia, 1961, 27.

⁴ INDIRE, *Avanguardie educative, il Manifesto*, 2021, in <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto#>, (25/01/2024).

(prenderà il nome da un personaggio di fantasia abitante dei boschi), inaugura così la tradizione svedese delle scuole in natura.⁵

A questo punto si propone una piccola riflessione, basata sulle osservazioni di Bortolotti nel suo contributo “Questioni culturali e metodologiche attorno all’educazione scolastica all’aperto”. Bortolotti approfondisce la tematica del valore sociale della vita all’aria aperta. L’autore presentando alcune esperienze significative del Nord Europa mette in evidenza come il modo in cui entriamo in rapporto con il territorio e il paesaggio è fondamentale per identificare i modi in cui tale territorio viene utilizzato. Appare in conclusione una sorta di paradosso: l’OE si è sviluppata soprattutto laddove le condizioni esterne sono più difficoltose. Il paradosso è però solo apparente in quanto la conoscenza risulta strettamente legata al superamento delle problematiche e delle difficoltà quindi:

«l’affrontare e il superare tali situazioni difficoltose ha di conseguenza consentito di provare, studiare e definire l’impegno, gli sforzi, gli investimenti, permettendo di acquisire competenze specifiche e di elaborare un corpus di teorie e programmi affascinanti».⁶

2. I vantaggi dell’educazione all’aperto

L’OE vuole utilizzare lo spazio esterno come ambiente di apprendimento in maniera sistematica e non come eccezione, per rendere meno artificiali gli apprendimenti.

Diversi studi hanno evidenziato i benefici dello stare all’aria aperta, ponendo l’accento sulla necessità per i bambini (ma in realtà per ogni essere umano) di mantenere un certo contatto con la natura. Si può citare a tal proposito la teoria della rigenerazione dell’attenzione dei coniugi Kaplan, secondo la quale il contatto con la natura (inteso anche in maniera minima con la semplice visione di immagini naturali) rende più efficace la concentrazione e l’apprendimento successivi.

Oppure ancora l’ipotesi della biofilia di Kellert e Willson in cui si evidenziano una serie di vantaggi a livello psicologico, sociale, fisico ed educativo.⁷

Sono progressivamente e parallelamente aumentati gli studi relativi ai danni provocati dalla mancanza di natura. I medici Louv e Campbell rilevano come nel bambino abituato a vivere nella natura si manifestano numerose potenzialità che restano al contrario silenti in chi non ha questa opportunità.⁸

La natura costringe a risvegliare i sensi e a vivere esperienze primarie e non secondarie come può essere guardare la tv (in cui qualcun’altro agisce per loro), oppure esperienze, si primarie, ma completamente organizzate e progettate da adulti. Già Dewey, agli albori del Novecento, aveva evidenziato la necessità di proporre esperienze piene di difficoltà e non precedentemente preparate dai docenti.

Zavalloni, maestro, dirigente e pedagogista, lancia un’ulteriore sfida; parlando dei suoi “orti di pace” afferma: «Coltivare un orto a scuola significa imparare a rallentare, un’esperienza altamente educativa [...] significa soprattutto attenzione ai tempi di

⁵Cfr. INDIRE, *Linee guida per l’implementazione dell’Idea Outdoor education*, in *Avanguardie Educative*, 2021.

⁶ A. BORTOLOTTI, *Questioni culturali e metodologiche attorno all’educazione scolastica all’aperto, didattica all’aperto*, in Schenetti M., *Didattica all’aperto*, Centro Studi Erickson, Trento, 2022, 46.

⁷ INDIRE, *Linee guida per l’implementazione dell’Idea Outdoor education*, in *Avanguardie Educative*, 2021.

⁸ Cfr. F. ZUCCOLI, «Scuola e territorio», in E. NIGRIS et al, *Didattica generale*, 2 ed, Pearson, Milano, 2020, 347-350.

attesa, pazienza, maturazione di capacità previsionale. Lavorare la terra aiuta a riflettere sulle storie locali e familiari».⁹

L'OE si pone in un orizzonte di innovazione educativa. Non a caso il movimento "Avanguardie educative" nel suo manifesto individua 7 orizzonti educativi e l'OE riesce a dare una risposta a tutti.¹⁰

L'OE è caratterizzata da tre principi fondamentali, in parte già citati: la pedagogia dei luoghi, l'apprendimento esperienziale e l'approccio pluridisciplinare.

In quest'ottica possiamo ben comprendere come L'OE possa portare numerosi vantaggi alla didattica. Guardando la natura con occhi diversi e di ricerca permettono di integrare conoscenze e rispetto della natura. Gli alunni, trovandosi a contatto con l'esterno, possono vivere esperienze non programmabili e quindi imparano a misurarsi con l'inatteso e l'imprevedibile. Questo non può che portare a una maggiore cooperazione e coesione del gruppo nel rispetto di ogni diversità. Anche sul piano fisico non si possono che evidenziare gli apporti benefici di un maggiore movimento. In ultimo l'OE permette di relazionarsi con il territorio che viene considerato contenuto e ambiente di apprendimento.

3. Mantenere viva la meraviglia: l'IRC

Le teorie dell'OE hanno alla loro base il sentimento di stupore che è, per i bambini, motore di apprendimento. La natura e l'esterno sono per loro fonte inesauribile di scoperte e di meraviglia, questo grazie alla loro innata predisposizione alla gratitudine.

«La pratica del ringraziamento e quella del dono sono state realizzate in epoche e culture diverse in tutto il mondo fin dall'inizio dell'umanità. Entrambi i processi intensificano i legami relazionali e il senso di appartenenza a tutto ciò che è vivo e naturale intorno a noi».¹¹

I bambini di fronte al fenomeno naturale sperimentano la loro sete di ricerca e la loro creatività nel proporre ipotesi e soluzioni. A tal proposito vogliamo rileggere le Indicazioni nazionali per l'insegnamento della religione cattolica. A riguardo del primo ciclo si legge: «L'insegnamento della religione cattolica fa sì che gli alunni riflettano e si interrogino sul senso della loro esperienza per elaborare ed esprimere un progetto di vita, che si integri nel mondo reale in modo dinamico, armonico ed evolutivo».¹²

Risulta evidente come queste poche righe sollecitino a proporre un insegnamento coinvolgente. Riteniamo, infatti, che l'OE possa essere una strada percorribile per raggiungere tale obiettivo grazie alle sue caratteristiche e ai suoi processi fondanti che, mettendo lo stupore al primo posto, permettono a mente e cuori di aprirsi facendo così strada alla meraviglia.

Scrivendo Chesterton: «Le scuole e i saggi più ermetici non hanno mai avuto la gravità che alberga negli occhi di un neonato di tre mesi. La sua è la gravità dello stupore di fronte all'universo, e questo stupore non è misticismo, bensì buonsenso trascendente».¹³

⁹ G. ZAVALLONI, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Bologna, 2012, 11.

¹⁰ Cfr. INDIRE, *Il manifesto delle avanguardie educative*, in <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto#oriz4>, (25/01/2024).

¹¹ C. MANCINI, *Alla riscoperta del nostro legame biofilico*, in SCHENETTI M., *Didattica all'aperto*, Centro Studi Erickson, Trento 2022, p. 29.

¹² MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.

¹³ G. K. CHESTERTON, *L'imputato*, Lindau, Torino 2011, 113.

Lo stupore, dunque, e la meraviglia, uno sguardo bambino che rimanda evidentemente alle parole di Gesù nel vangelo di Luca (Lc 18, 15-17). Se, anche a scuola, non coltiviamo questo sguardo richiamo di rimanere ciechi all'umano e al divino.

4. Spunti metodologici e didattici.

Ogni territorio ha specifiche caratteristiche storiche, culturali, paesaggistiche e naturali che possono diventare fonte di lavoro in OE. Nella parte che seguirà si propone un percorso effettuato in una classe seconda primaria.

A partire dal tema del giardino gli alunni sono stati portati a riflettere sull'importanza della collaborazione e della capacità di cogliere la bellezza del particolare.

La progettazione interdisciplinare ha interessato IRC e attività alternativa, arte, ma anche geografia, scienze, italiano ed educazione civica.

Attività indoor - È stato presentato ai bambini il testo "il giardino" di B. Ferrero che li ha portati a riflettere sull'importanza della collaborazione, sul ruolo unico e fondamentale che ognuno riveste e sulla cura che possiamo avere nei confronti dell'esterno.

Attività outdoor - Gli alunni accompagnati dalle insegnanti si sono dunque recati in giardino, per un'osservazione diretta del luogo, per lasciarsi meravigliare ed andare alla ricerca di quel particolare, seppur piccolo, che doveva diventare protagonista delle loro opere d'arte e che li avrebbe chiamati ad un'attenzione particolare. Con l'ausilio di un dispositivo fotografico, ogni alunno ha quindi fotografato il particolare che aveva suscitato in lui/lei curiosità, stupore, meraviglia.

Attività indoor - Sono state riportate in classe le osservazioni sia delle emozioni suscitate nel momento di ricerca del particolare, sia relative alla cura dell'ambiente esterno, sia sulle caratteristiche relative alla stagione in corso. Gli alunni hanno realizzato quindi un elaborato grafico a partire da ciò che avevano osservato e fotografato.

L'elaborazione grafica si è tradotta quindi in un lavoro di intreccio in 3D. Gli alunni utilizzando una rete, stoffa e fili hanno riprodotto il disegno che avevano realizzato rientrati in classe. La classe ha quindi costruito una serie di quadrati intrecciati di tessuto che sono stati utilizzati per la realizzazione del presepe all'interno della scuola. A partire poi dai vari quadrati i bambini hanno creato un racconto condiviso "il tappeto fiorito".

Nello specifico le lezioni di IRC hanno toccato le tematiche della Creazione e della lode di san Francesco nei confronti della natura (Cantico delle creature).

Obiettivi raggiunti - Il percorso ha consentito di attivare una serie di interessanti riflessioni sulla cura dello spazio comune, anche grazie alla rielaborazione grafico-artistica del particolare.

L'attività è stata finalizzata al raggiungimento di particolari competenze:

- *disciplinari* in ambito linguistico, scientifico, religioso e artistico
- *trasversali*: comunicazione nella madrelingua, lavorare in gruppo in modo attivo, comprendere e valorizzare le diversità.

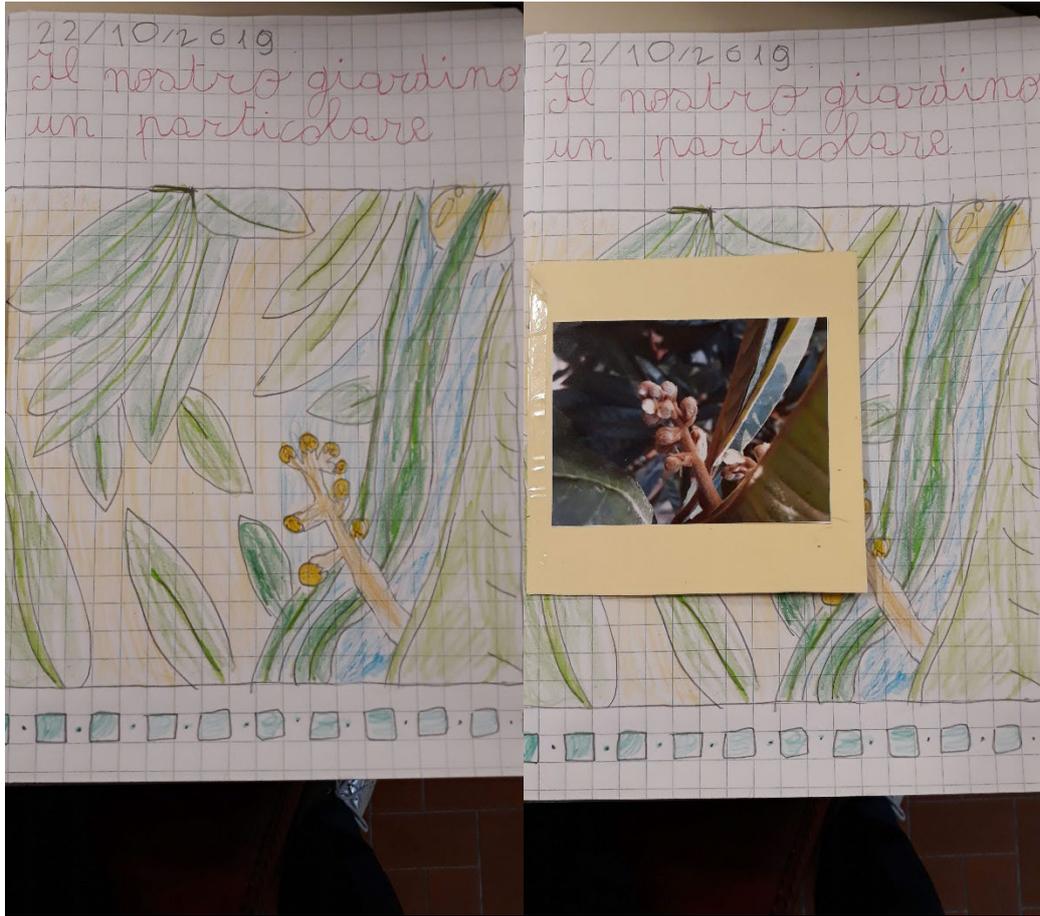
Gli obiettivi specifici dell'attività sono stati:

- sviluppare il senso di osservazione;
 - conoscere e interpretare vari generi letterari e artistici.
 - utilizzare l'attenzione al particolare e alla diversità per creare storie.
- per l'IRC: scoprire che per la religione cristiana Dio è creatore, riconoscere la natura come dono di Dio da custodire

La valutazione in itinere ha previsto poi momenti di attività specifiche e di osservazioni sistematiche.

Le strategie didattiche utilizzate sono state varie dal brainstorming, al *peer to peer*, al *cooperative learning*.







Martina Sanna¹

Abstract

La tavola è il luogo in cui ciascuno si siede almeno una volta al giorno, è il luogo in cui sin dall'antichità ci si ritrovava per parlare, scambiarsi opinioni, prendere decisioni importanti. È il luogo per eccellenza della convivialità ma oggi giorno questo aspetto si sta andando a perdere perché il tempo passato a tavola viene vissuto come un tempo "perso".

Dopo un'analisi attenta dell'importanza dello stare a tavola si sottolinea anche quanto sia fondamentale essere capaci di condividere la nostra tavola con tutti.

Attraverso l'insegnamento della religione si propone un percorso verso la conoscenza delle regole alimentari dei tre monoteismi e di come rendere la tavola un momento di amicizia e condivisione fraterna.

Parole chiave: tavola, tempo, condivisione convivialità

Il mondo contemporaneo è un mondo veloce, attivo e pieno di solitudine. I momenti di condivisione con il prossimo sono pochi e quando vi sono rischiano di essere vissuti con superficialità. I pasti sono diventati ormai quasi un optional, una piccola parentesi all'interno delle diverse attività che riempiono la giornata di ognuno. Si mangia in piedi, camminando, seduti su di una panchina e spesso da soli e, anche quando si è seduti con qualcun altro, se non appartiene alla nostra cerchia ristretta di conoscenze, non scambiamo una parola, rimaniamo rinchiusi nel nostro metro quadrato di riservatezza e di diffidenza. Abbiamo perso non solo la dimensione simbolica del cibo ma anche l'importanza religiosa che comporta lo stare a tavola insieme, il condividere lo stesso pasto.

1. Un tempo da ritrovare

«Il cibo è una forma di comunicazione, di certo meno ricca di quella verbale, ma forse più complessa da comprendere in tutte le sfumature»².

In questo articolo si vuole porre l'attenzione, attraverso alcune riflessioni da riportare in seguito in classe, su quanto sia importante stare insieme a tavola, condividere un pasto e quanto questo semplice gesto possa essere espressione di amore e di gentilezza verso il prossimo.

Dividere per moltiplicare è stato uno degli slogan, dell'ormai lontana, Expo di Milano 2015. «Dividere non nel senso di separare ma di condividere, crea l'occasione per moltiplicare le risorse a vantaggio di tutti i soggetti coinvolti»³. Si può declinare questo slogan datato, ma significativo per il tema che si sta affrontando, nell'esperienza del credente che deve essere capace di dividersi, di spendere i propri talenti per fortificare sé stesso ma soprattutto per aiutare chi gli sta accanto, chi cammina con lui. Lo stare a tavola, all'interno dei tre monoteismi principali, ha dei richiami importantissimi e mette in gioco la persona che deve sapersi spendere per il prossimo, donargli del tempo e accettare incondizionatamente chi si trova davanti.

¹ Docente IRC nella Scuola Primaria dell'Istituto Comprensivo "E. Quaquarelli" I.C. 1 (San Giovanni in Persiceto, Bologna); Vicaria dell'IC.

² L. CARRARA, *Intorno alla tavola. Cibo da leggere, cibo da mangiare*, Codice Edizioni, Torino, 2013, 283.

³ L. GUALZETTI, S. ZANDRINI, *Dividere per moltiplicare. La condivisione fa crescere il ben-essere*, EMI, Bologna, 2015, 56

Enzo Bianchi nel suo libro *Spezzare il Pane* fa un elenco di nove comandamenti per lui importantissimi e fondamentali per poter stare insieme a tavola e gustare il cibo.

1. Essere consapevoli di ciò che si mangia.
2. Stupirsi e meravigliarsi sempre.
3. Avere rispetto per il cibo.
4. Benedire e rendere grazie.
5. Abitare la tavola.
6. Gustare tutti i sensi.
7. Mangiare con lentezza.
8. Condividere il cibo.
9. Rallegrarsi, gioire insieme.⁴

Questi nove comandamenti possono essere analizzati in classe per costruire un'idea di quanto sia importante per le persone imparare l'arte dello stare tavola, per confrontarsi, dialogare e per aiutare i più piccoli a comprendere e rendersi conto di quanti doni sono racchiusi nel condividere il pasto.

Mangiare insieme, guardandosi negli occhi, sorridendo, chiacchierando è alla base delle nostre relazioni interpersonali e della nostra relazione con Dio. Quando ci mettiamo intorno a un tavolo con la nostra famiglia o con la nostra comunità tutti i giorni rimarchiamo la scelta che abbiamo fatto verso quelle persone.

Il cibo e la tavola rappresentano all'interno dei tre grandi monoteismi una dimensione orizzontale tra gli uomini che condividono lo stesso pasto e una dimensione verticale che connette l'uomo a Dio. Il cibo viene utilizzato da Dio per veicolare la costruzione della comunità di fedeli e, contemporaneamente, rende l'uomo consapevole dei propri limiti terreni e del suo essere creatura. Proprio per questo motivo in tutti e tre i monoteismi è presente una ritualità precisa e delle norme caratterizzanti il momento del pasto e il rapporto del fedele con il cibo, che diventa in alcuni piena espressione di una precisa identità sociale come avviene ad esempio nei casi dei precetti che caratterizzano la tradizione ebraica e quella musulmana.

2. Il cibo nel suo significato religioso

Questa relazione con il momento del pasto presente in tutti e tre i monoteismi principali fa riflettere su quanto sedersi intorno alla tavola possa rappresentare un momento di condivisione, di dialogo tra gli uomini, un momento in cui i diversi fedeli entrano in comunione tra loro e con Dio. Il cibo, infatti, all'interno del mondo religioso riveste un carattere fondamentale in quanto spesso vengono utilizzate delle metafore per indicare il nutrimento dell'anima o il cibo spirituale e, proprio perché mangiare è un gesto consuetudinario e vissuto da tutti, diviene facilmente parte integrante del linguaggio antropologico-spirituale.

Relazionarsi con gli uomini attraverso il cibo fa emergere immediatamente quanto sia importante la presenza dell'altro: sin dalla nascita sperimentiamo quanto il prossimo è per noi datore di cibo per poi arrivare ad essere capaci di condividere il nostro pasto con la nostra comunità di appartenenza o anche imparare a rinunciare al cibo in favore di chi è più debole.

Dio dona all'uomo un creato di cui prendersi cura e suo compito è saper usare con moderazione ciò che gli è stato regalato e imparare a dividerlo con chi gli sta accanto. Dio costruisce intorno al banchetto e alla capacità di condividere il suo rapporto con l'uomo e questo momento è presente e fondamentale sia nell'Ebraismo, che nell'Islam che nel

⁴ Cfr. E. BIANCHI, *Spezzare il pane. Gesù a tavola e la sapienza del vivere*, Einaudi, Torino, 2015, 44-45.

Cristianesimo. Quando si condivide il banchetto in nome di Dio i fedeli ritrovano l'unità e vivono un'importante dimensione spirituale e sacrificale. Nei tre grandi monoteismi è sempre presente all'inizio del pasto un momento dedicato al ringraziamento del cibo donato in modo da tener presente, nella mente del fedele, che ciò di cui ci si nutre viene direttamente da Dio; è grazie a Lui se ci si può sedere con serenità intorno alla tavola e consumare un pasto insieme. Peculiare è il caso di alcune festività ebraiche in cui viene lasciato a tavola un posto vuoto proprio per sottolineare la presenza di Dio a tavola con i suoi fedeli.

Proprio a motivo della provenienza divina del cibo e della caratterizzazione della tavola come momento di condivisione, il momento del pasto diventa un momento di preghiera e di benedizione per il fedele che impara a vivere questo rito con i compagni di comunità. Non esiste quindi fondamento religioso che non si sia confrontato, al suo interno, con il cibo, la tavola e i suoi invitati soprattutto per l'importanza fondamentale che riveste la presenza di Dio nella tavola; l'Ebraismo, l'Islam e il Cristianesimo vivono il rapporto tra cibo e fede per certi versi in maniera simile e per altri in maniera molto diversa. In tutti e tre questi monoteismi i grandi eventi che interessano la comunità dei fedeli si svolgono intorno ad una tavola e sia la presenza della comunità di appartenenza che della famiglia hanno un ruolo basilare, si possono menzionare ad esempio la *Pesach* ebraica, la festa di rottura del *Ramadan* musulmano e l'Eucarestia cristiana. Sono solo alcuni dei momenti che caratterizzano le comunità di fedeli e creano i fondamenti della fede, creano condivisione e senso di appartenenza e vengono vissuti intorno alla tavola con condivisione di cibo. Scrive il vescovo Claudio Giuliodori:

«Il bello dello stare a tavola con Dio è che non ci si alza mai sazi, anzi, più ci si nutre del cibo delizioso della sua mensa più se ne desidera e più si diventa consapevoli del dono di grazia ricevuto più ci si sente chiamati a dividerlo e a farne parte soprattutto a chi non ne ha o ne è ingiustamente escluso». ⁵

Il cibo infatti rafforza l'appartenenza dei fedeli a una precisa comunità e diventa il mezzo per condividere e celebrare eventi fondamentali della vita che aiutano a sostenersi e unirsi, è sempre il cibo che all'interno di una singola comunità crea inclusione ed esclusione, parole importanti all'interno della sfera religiosa in quanto caratterizzanti dell'esperienza della singola comunità che si forma. Anche all'interno della piccola comunità familiare il cibo crea momenti di caratterizzazione dei ruoli e di inclusione ed esclusione: spesso sono gli uomini che si occupano della preparazione della carne e questo momento consente la creazione anche di rapporti profondi, ad esempio, tra padre e figlio, allo stesso modo i momenti dedicati alla preparazione dei pasti e quindi alla trasmissione delle ricette tipiche sono condivisi tra madri e figlie o comunque tra donne e anche queste occasioni sono simbolo di un rapporto e di determinati legami.

3 Una proposta didattica

Dopo aver illustrato alcuni punti fondamentali di una tavola condivisa si propone un'unità di apprendimento per i bambini di una classe quinta della Scuola Primaria ma facilmente declinabile anche per altri gradi di istruzione.

Il progetto, intitolato "Quattro chiacchiere a tavola", si pone come obiettivo far comprendere ai bambini come intorno a un pasto condiviso si è stimolati e ben disposti ad aprirsi al dialogo proprio perché si crea una comunità in cui ognuno è alla pari dell'altro e nella quale si condivide qualcosa, il cibo, che è essenziale per la vita di tutti. Ciò che si vuole mettere al centro di questo progetto è appunto la conoscenza delle consuetudini alimentari

⁵ C. GIULIODORI, «Quando Dio siede a tavola con gli uomini tra gioie e inquietudini», in G. COLOMBO, *A tavola con Dio e con gli uomini. Il cibo tra antropologia e religione*, Vita e Pensiero, Milano, 2016, 102.

dell'Ebraismo e dell'Islam, che insieme al Cristianesimo costituiscono la triade di monoteismi presenti nella città di Bologna, e come conoscendo l'altro in maniera approfondita si possa arrivare ad un rispetto reciproco e anche alla possibilità di costruire un menù che soddisfi e accolga tutte e tre le comunità. Infatti, è importante spiegare ai bambini come le nostre relazioni più importanti si fortifichino e si intreccino intorno a una tavola imbandita. S

Si parte dalla famiglia in cui nasciamo e con cui condividiamo il pranzo tutti i giorni fino ad arrivare agli amici che scegliamo e con cui festeggiamo momenti importanti passando, ovviamente, attraverso la nostra comunità ecclesiale d'appartenenza con cui condividiamo l'eucarestia, il nostro pasto più importante. Proprio partendo da questo concetto basilare che sicuramente tutti i bambini hanno vissuto almeno una volta nella vita si potrà sottolineare come sia possibile intessere un dialogo interreligioso proficuo sedendosi attorno a una tavola pronta ad accogliere un pasto preparato con amore e rispetto gratuiti. A tavola, infatti, si parla e si ascolta e si è più propensi a capire l'altro in quanto il corpo e la mente vivono un momento di accoglienza.

Nella società odierna spesso si tende a mangiare in solitudine, quindi, sarà importante anche sottolineare con i bambini quanto sia differente mangiare da soli o in compagnia proponendo agli alunni di riflettere sulla parola "compagno" utilizzata da loro tutti i giorni per indicare gli altri componenti della stessa classe in modo da evidenziare che quel semplice vocabolo indica una persona con la quale si condivide il pane cioè un alimento essenziale, un simbolo di vita e di unione. Con i compagni di classe sicuramente si condivide un periodo importante della vita, un periodo che può durare cinque anni e che può porre le basi per amicizie durature che segnano la vita. Ma all'interno di una classe, oggi, sono spesso presenti differenti appartenenze religiose e questo progetto si pone come obiettivo far capire agli studenti che la tavola e il cibo presentano degli aspetti che ci accomunano in maniera basilare:

- Il fatto che il cibo sia un dono di Dio;
- Il fatto che l'astinenza e il digiuno abbiano senso all'interno del cammino di fede;
- Il ruolo basilare della festa all'interno di ogni religione e come questi momenti speciali abbraccino tutta la comunità.⁶

Attraverso queste riflessioni sulle singole religioni e il loro rapporto con il cibo si cerca di far comprendere agli alunni come il dialogo interreligioso sia affidato a ciascuno di loro nella propria vita quotidiana, nel rapporto semplice e giornaliero con i loro compagni, con le persone con cui condividono i gesti della quotidianità.

Le lezioni da dedicare a questo progetto sarebbero cinque o sei a seconda delle modalità con cui si decide di affrontare gli argomenti in classe e, ovviamente, a come la classe risponde agli stimoli che l'insegnante o gli esperti propongono.

Nella ipotesi che si propone si potrebbero dedicare le prime tre lezioni ad analizzare il rapporto di ognuna delle tre religioni monoteiste con il cibo attraverso la visione di video e tramite la spiegazione dell'insegnante. Se presenti in classe bambini di religione ebraica o islamica si potrebbe chiedere il loro intervento. Si consiglia, inoltre, la lettura in classe dei libri *L'Ebraismo raccontato ai bambini* e *L'Islam raccontato ai bambini* editi dalle Edizioni Dehoniane Bologna che attraverso il racconto di un gruppo di amici spiega anche le regole alimentari delle diverse religioni.

Nella quarta lezione si propone un gioco: si preparano 3 cartelloni in cui saranno raffigurate tre tavole apparecchiate che rappresentano i tre monoteismi, l'insegnante avrà preparato delle immagini di cibi e bevande e gli alunni dovranno scegliere cosa mettere in ciascuna

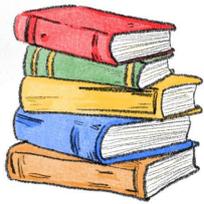
⁶ Cfr. B. SALVARANI, «Conoscersi a tavola. Parlare di Dio attraverso il cibo» in B. GOLDSTEIN, L. MAZZINGHI, F. MANINI, B. SALVARANI, *Mangiare e bere*, Edizioni San Lorenzo, Reggio Emilia, 2015, 107.

tavola. Quando tutti gli alimenti saranno posizionati l'insegnante analizzerà le tavole per controllare se ci sono alimenti non adatti.

Alla fine si farà una riflessione sulla situazione creatasi: ognuno ha la sua tavola ma sono comunque tre tavole diverse e, invece, a noi piacerebbe creare una tavola condivisa in cui possano sedere tutti. Come si può fare?

Nella quinta lezione l'insegnante invita i bambini a creare un menù che abbia al suo interno degli alimenti che possano andar bene per tutti e tre i monoteismi, quindi rispettosi sia delle caratteristiche alimentari che della preparazione. Si potrebbero dividere gli alunni in diversi gruppi o farli lavorare tutti assieme ovviamente la scelta di una modalità o dell'altra dipende dal numero degli avvalentesi, importante è far emergere la creatività dei ragazzi nel creare un menù dalla grafica accattivante, ma soprattutto fare in modo che lavorino completamente da soli per verificare se hanno compreso a pieno le norme alimentari dei singoli monoteismi e sono capaci di fare le scelte giuste nella proposta dei piatti.

Al termine della lezione si potranno leggere i menù e fare delle osservazioni su quale sia il menù che incontra maggiormente i gusti di ciascuno studente.



Biblio Informa



ALCUNE LETTURE SULL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Valentina Zacchia¹

Abstract

La biblioteca si è dotata di strumenti utili alle persone meno specializzate per individuare facilmente le letture di loro interesse. Pubblichiamo sui canali Telegram e WhatsApp una rassegna stampa sintetica dei periodici specializzati e compiliamo delle proposte di lettura, disponibili sul sito. La più recente riguarda l'intelligenza artificiale e comprende tre sezioni: libri sul rapporto uomo-macchina nella società, nella dimensione pratica, nella vita interiore; libri che discutono aspetti etico-morali; libri sulla teologia di fronte alla crisi della categoria dell'"*humanum*".

Parole chiave: bibliografia - Intelligenza artificiale - A.I - I.A.

Da tempo la biblioteca si è dotata di strumenti utili alle persone meno specializzate per orientarsi e individuare facilmente le letture di loro interesse. Circa ogni due mesi pubblichiamo sui nostri canali Telegram e WhatsApp una rassegna stampa tematica sintetica, che fornisce una fotografia dei temi più trattati dai periodici specializzati, evidenziando le diverse prospettive che si trovano sulla stampa specialistica. Compiliamo anche delle proposte di lettura su questioni largamente presenti nel dibattito pubblico o su temi che sono oggetto dei corsi extracurricolari in facoltà: sono i corsi che tutti possono frequentare e molti sono riconosciuti dal MIUR come aggiornamento per i docenti di ogni ordine, grado e disciplina. Queste proposte di lettura restano poi a disposizione sul sito della biblioteca.²

Recentemente ne abbiamo redatta una sull'intelligenza artificiale. Tutta la stampa specialistica continua a occuparsi del tema; anche la facoltà ha dedicato all'intelligenza artificiale la prolusione dell'anno accademico 2023-2024 e ha costituito un gruppo di ricerca sul tema.

Nel selezionare i titoli da inserire nella proposta di lettura abbiamo escluso i testi più tecnici, quelli che descrivono l'evoluzione delle neuroscienze, delle tecnologie, dell'informatica, e abbiamo organizzato i saggi da segnalare in tre sezioni: le prime due, sul rapporto uomo-macchina e sugli interrogativi etico-morali, testimoniano gli approcci più scelti dagli autori in letteratura; la terza è dedicata alla teologia.

In primo luogo, gran parte della letteratura sull'intelligenza artificiale (A.I.) si occupa di indagare il rapporto uomo-macchina e le trasformazioni che l'A.I. porta nella vita dell'uomo, sia a livello individuale che politico-sociale. Alcuni di questi cambiamenti, in parte accaduti e in parte in corso, sono oggettivi: la robotica, dopo aver colonizzato la terra, i mari,

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

² Tutti i percorsi di lettura riportano la data di aggiornamento: <https://bit.ly/4gw9Tkm> (20/9/2024).

lo spazio, entra nel corpo umano grazie alla bioingegneria;³ la tecnologia cambia i modi che abbiamo di fruire la cultura o crearla.⁴ Altri cambiamenti, più misteriosi ma già descrivibili e misurabili, sono “soggettivi”: trasformano la persona dall’interno e investono natura e forma delle relazioni,⁵ percezione del tempo,⁶ valori, aspettative.⁷ La pedagogia si misura con generazioni già trasformate da questi cambiamenti e si interroga su come attrezzare i nativi digitali alla vita;⁸ la filosofia legge questi cambiamenti mettendoli in rapporto con la storia dell’uomo.⁹

Descritto il rapporto tra uomo e macchina e le sue trasformazioni, molti autori mettono in rapporto le questioni antropologiche¹⁰ con interrogativi etico-morali: in che modo nuovi “agenti informativi” privati tolgono potere alle istituzioni democratiche? Cosa può fare la macchina senza il controllo umano? Come si devono e possono gestire eventuali esiti nefasti di questa delega? Come cambia la società se la politica, la scienza, l’assistenza medica, la pubblica amministrazione, il trasporto, la logistica sono governate dall’A.I.?¹¹ I neuroscienziati cosa ci dicono del funzionamento del nostro cervello e del rapporto tra questo gli altri livelli della persona umana?¹²

La pervasività della cosiddetta “intelligenza dei dati”, della quale spesso non siamo consapevoli, dà alle questioni etiche una nuova concretezza e urgenza: è largamente

³ M. C. CARROZZA, *I robot e noi*, il Mulino, Bologna 2017. Carrozza (presidente CNR, già ministro, docente alla Scuola superiore di studi Sant’Anna di Pisa, di cui è stata rettrice) scrive questo testo centrato sui risvolti politico-sociali della diffusione della robotica per gli studenti della Scuola di Politiche.

⁴ G. RONCAGLIA, *L’architetto e l’oracolo. Forme digitali del sapere da Wikipedia a ChatGPT*, Laterza, Roma-Bari 2024; L. FLORIDI, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta cambiando il mondo*, Cortina, Milano 2017. Roncaglia, che insegna Informatica umanistica e Filosofia dell’informazione a Roma Tre, guarda all’intelligenza artificiale a partire dai cambiamenti nella produzione e fruizione di cultura; Floridi (filosofo, direttore del Digital Ethics Lab di Oxford University e presidente del Data Ethics Group dell’Alan Turing Institute) la mette in relazione con la storia della riflessione dell’uomo su sé stesso.

⁵ S. TURKLE, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Einaudi, Torino 2019. L’autrice, antropologa e docente al MIT di Boston, a partire da centinaia di interviste sul campo, descrive l’impatto psicologico, percettivo e sociale del mondo digitale sulle relazioni con amici, persone amate, genitori e bambini, e la precarietà delle nostre certezze relative a privacy e comunità, intimità e solitudine.

⁶ P. CHABOT, *Avere tempo. Saggio di cronosofia*, Treccani, Roma 2023. Chabot, filosofo, insegna all’Institut des Hautes Études des Communications Sociales di Bruxelles.

⁷ P. BENANTI, *Digital Age. Teoria del cambio d’epoca. Persona, famiglia e società*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2020. In ogni capitolo Benanti (francescano, membro Pontificia accademia per la vita e del New Artificial Intelligence Advisory Board dell’ONU) include una sintesi delle sfide più urgenti nell’ambito del vivere concreto che analizza.

⁸ P. C. RIVOLTELLA – C. PANCIOLO, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull’Intelligenza Artificiale*, Scholè, Brescia 2023. Gli autori (Università Cattolica del Sacro Cuore) pongono tre riflessioni: sulla competenza informativa critica; sull’uso dell’A.I. nella didattica personalizzata; sulla necessità di influenzare l’A.I., ossia “educare l’algoritmo”.

⁹ L. FLORIDI, *La quarta rivoluzione*.

¹⁰ S. PETROSINO – M. IOFRIDA, *Contro il post-umano: ripensare l’uomo, ripensare l’animale* EDB, Bologna 2017. I due filosofi (Università Cattolica del Sacro Cuore e Università di Bologna) guardano fenomenologicamente alcuni ambiti della vita umana definendo l’uomo come capace di assumerne la responsabilità, in un contesto socio-economico orientato dall’utile.

¹¹ G. MANZONE, *Morale artificiale. Nanotecnologie, intelligenza artificiale, robot. Sfide e promesse*, EDB, Bologna 2020. Manzone, docente di dottrina sociale della chiesa ed etica sociale alla Pontificia Università Lateranense di Roma, guarda dal punto di vista morale alle nanotecnologie e alle applicazioni che ne fa l’uomo.

¹² J. J. SANGUINETI, *Neuroscienza e filosofia dell’uomo*, EduSc, Roma 2014. Include una storia del pensiero (non privo di contrasti) dei neuroscienziati sull’uomo.

condiviso da molti autori un richiamo a tutti verso la responsabilità di conoscere e comprendere il funzionamento l'A.I. per continuare ad agire la propria libertà su tecnologie sempre più invisibili, ma che tutti usiamo nel quotidiano.¹³

Infine, abbiamo incluso nella proposta una piccola selezione di testi teologici sul tema. Vi compaiono per primi gli atti del Congresso nazionale dell'Associazione teologica italiana del 2019, che descrivono il panorama della riflessione teologica presente e, con un approccio multidisciplinare, rappresentano un «tentativo di capire fino a che punto il cambiamento in corso stia realizzando una vera e propria metamorfosi dell'umano e specialmente fino a che punto tutto questo abbia una ricaduta sulla teologia tanto da causarne (richiederne) (...) una metamorfosi».¹⁴ Altri saggi riflettono in modo più specifico su aspetti antropologici,¹⁵ mettendoli in relazione con la rivelazione cristiana che lo sviluppo delle neuroscienze ci impone di ri-comprendere.

¹³ P. BENANTI, *Human in the loop. Decisioni umane e intelligenze artificiali*, Mondadori università, Milano-Firenze 2022; LUCIANO FLORIDI, *Etica dell'intelligenza artificiale: sviluppi, opportunità, sfide*, Cortina, Milano 2022.

¹⁴ F. BRANCATO, "Introduzione" in ASSOCIAZIONE TEOLOGICA ITALIANA, *Ripensare l'umano. Neuroscienze, new-media, economia: sfide per la teologia*, Glossa, Milano 202, p. XII.

¹⁵ R. MASSARO – N. D'ONGHIA, *Il sé tra ragione ed emozione: come le neuroscienze interrogano la teologia*, Ecumenica, Bari 2019; L. PARIS, *Teologia e neuroscienze. Una sfida possibile* (gdt 393), Queriniana, Brescia 2017; I. SCHINELLA, *Il segno di Giona: per un'antropologia della Misericordia nell'epoca del post-umanesimo e della neuroscienza*, Cantagalli, Siena 2016; A. N. TERRIN, *Religione e neuroscienze: una sfida per l'antropologia culturale*, Morcelliana, Brescia 2004.

Sara Accorsi¹

Abstract

«Tutti hanno bisogno di uno sguardo di comprensione, tenendo conto che le situazioni di distanza dalla vita ecclesiale non sempre sono volute, spesso sono indotte e a volte anche subite. Nell'ottica della fede non ci sono esclusi: tutti sono amati da Dio e stanno a cuore all'agire pastorale della Chiesa».

Relazione finale del Sinodo dei Vescovi sulla Famiglia a papa Francesco, n.34, 24 ottobre 2015.

Parole chiave: LGBT+ - pastorale – accompagnamento - famiglia

Cristiani LGBT+ cammini possibili questo il titolo del percorso che avvia il nuovo progetto della Biblioteca Diocesana Ferrini&Muratori, costruito insieme all'associazione La Tenda di Gionata.

«La Chiesa conforma il suo atteggiamento al Signore Gesù che in un amore senza confini si è offerto per ogni persona senza eccezioni» (AL,250): alla luce di quanto annunciato nell'enciclica *Amoris Laetitia*, la Biblioteca diocesana curerà insieme all'associazione una sezione bibliografica volta a rendere disponibili approfondimenti a chi opera nella pastorale e a tutte le persone interessate, tra cui insegnanti, educatori/educatrici, al tema del vivere la fede da persone omosessuali e dell'accompagnamento delle famiglie che si confrontano con il *coming out*.

Per avviare il progetto, si partirà con la proposta di un percorso composto di 3 incontri che si svolgeranno nell'Aula Magna del Palazzo del Seminario arcivescovile, in Corso Canalchiaro 149 a Modena.

Sarete una benedizione: storie di vita

– LUNEDÌ 28 ottobre, ore 19 - Testimonianze di percorsi di fede.

Scienze umane e Scrittura in dialogo

– VENERDÌ 29.11, ore 19 - Interventi di Don Gian Luca Carrega, diocesi di Torino – direttore dell'ufficio di Pastorale della Cultura e dott.ssa Elena Ferrari, pediatra e sessuologa.

Quale pastorale?

– VENERDÌ 17.01.2025, ore 19 - Intervento di Padre Pino Piva, gesuita, esperto di percorsi di accompagnamento pastorale con le persone omosessuali.

Al fine di favorire il dialogo e il confronto, ogni incontro sarà seguito da un momento di convivialità. Gli incontri saranno registrati e messi poi a disposizione su Youtube. La scelta

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

di costruire sezioni bibliografiche su specifici temi in collaborazione con le realtà ecclesiali che già operano con percorsi pastorali specifici è stata avviata dalla Biblioteca Diocesana da qualche tempo. Nel 2022, ad esempio, si è avviata la collaborazione con il gruppo 'Credo la Vita eterna' dell'Ufficio diocesano di Pastorale Familiare, gruppo rivolto a coloro che hanno perso una persona cara e con cui oggi la Biblioteca sta implementando una sezione dedicata ai temi del lutto, dalla vedovanza al tema del suicidio, alle famiglie orfane di figli e figlie. Questa sinergia con gli uffici pastorali e con le diverse realtà presenti nella Chiesa è centrale per la natura stessa di una Biblioteca diocesana, chiamata a svolgere un servizio di diaconia culturale, sia nella conservazione del patrimonio bibliografico storico che nella proposta di un patrimonio bibliografico che dia volto, voce e ascolto al mondo contemporaneo.

Qui per approfondire l'attività dell'associazione La Tenda di Gionata:
<https://www.gionata.org/tendadigionata/>