

Religione e Scuola



Novembre 2025 n.4



STUDI
FOCUS IRC
BIBLIO-INFORMA



FACOLTÀ
TEOLOGICA
DELL'EMILIA-ROMAGNA

Religione e Scuola

Numero 4

Anno II

Periodico scientifico di Scienze religiose

Semestrale

www.fter.it

religionescuola@fter.it

Registrazione al Tribunale di Bologna

n. 8621, 27/03/2024

ISSN 3035-5419

Editore

FACOLTÀ TEOLOGICA DELL'EMILIA-ROMAGNA

Piazzale Bacchelli 4, 40136 Bologna

Tel 051 19932381

www.fter.it

Diretrice responsabile

Mara BORSI FMA

Capo redattore

Prof. Marco TIBALDI

Comitato Scientifico

Prof. Fausto ARICI OP.

Prof. Alessandro BENASSI

Dott. Gian Mario BENASSI

Prof.ssa Mara BORSI FMA

Prof. Fabio GAMBETTI

Prof. Maurizio MARCHESELLI

Prof. Ruggero NUVOLO

Prof.ssa Anna SARMENGHI

Prof. Marco SETTEMBRINI

Prof. Marco TIBALDI

Collaboratori

Prof.ssa Sara ACCORSI

Dott. Gian Mario BENASSI

Prof.ssa Giordana CAVICCHI

Prof.ssa Maria Antonia CHINELLO FMA

Prof. Fabio GAMBETTI

Prof. Tiberio GUERRIERI

Prof. Luca Sebastiano MAUGERI

Prof.ssa Giorgia PINELLI

Prof.ssa Laura RICCI

Prof. Fabrizio RINALDI

Prof. Brunetto SALVARANI

Prof. Marco SETTEMBRINI

Prof. Enrico SITTA

Dott.ssa Valentina ZACCHIA RONDININI TANARI

Progetto grafico

Lara CALZOLARI

Il copyright dei singoli contributi pubblicati nella rivista è degli autori.

La rivista è rilasciata sotto una licenza Creative Commons - Attribuzione-NonCommerciale 4.0

Internazionale: creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.it



Studi



1. LA TEOLOGIA È UNA SCIENZA

di Fabio Gambetti

2. IL RITORNO AL SOMMO BENE. STUDIO SU ROMANO GUARDINI

di Francesco Perboni

3. SULLA SOGLIA DEL MISTERO: LA TEOLOGIA HA BISOGNO DELLA LETTERATURA?

di Matteo Pasqualone

4. LIBERARE L'INTELLIGENZA: CARITÀ INTELLETTUALE E PENSIERO MORALE IN ANTONIO ROSMINI

di Lucia Campogrande

5. L'ARTE DELLA DOMANDA NEL MITO E NELLE TRAGEDIE GRECHE

di Marco Tibaldi



Focus IRC



6. COME TI CHIAMI? RIFLESSIONI DIDATTICHE SUL “NOME”

di Giordana Cavicchi

7. CONSIGLI DI CUORE: EDUCARE L'AMORE CRISTIANO ATTRAVERSO I PODCAST

di Stefano Golinelli

8. PROSPETTIVE PEDAGOGICHE NELL'ENCICLICA 'LAUDATO SI':
IL DADO DELLA TERRA
di Anna Laura Lucchi

9. LA VALENZA PEDAGOGICA DEGLI ALBI ILLUSTRATI
NELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
di Stefania Santoro

10. INTELLIGENZA ARTIFICIALE E SCUOLA: PER UN UMANESIMO
DIGITALE CRISTIANO
di Davide Moreno



**Biblio
Informa**



11. LA BIBBIA E LE DONNE. L'EDITORIA SPECCHIO E MOTORE DEL
PENSIERO
di Valentina Zacchia Rondinini Tanari

12. BIBLIOTECA DIOCESANA DI MODENA: UNA RIPRESA IN MOSTRE
di Sara Accorsi



Studi



LA TEOLOGIA È UNA SCIENZA?

Fabio Gambetti¹

Abstract

L'articolo affronta un tema costantemente presente e discusso in diversi periodi della storia, quello della veridicità della teologia e della scienza. La questione della veridicità sembra trasversale alle discipline per questo l'autore si chiede se e in che termini la teologia sia una scienza, ma anche che cosa bisogna intendere per scienza e quale sia il grado di veridicità che essa possiede.

Parole chiave: teologia, scienza, veridicità, riflessione

Le tre celebri domande di Kant, «che cosa posso sapere? Che cosa devo fare? Che cosa posso sperare?»,² connotano forse più di altre l'epoca moderna, quando il progressivo dividersi dei saperi, ciascuno con un proprio dibattito interno sui principi euristici che lo rendono certo, ha portato alla separazione delle conoscenze a favore della loro specializzazione. La questione della veridicità sembra trasversale alle discipline: non solo ci si è chiesti - e ci si chiede - se e in che termini la teologia sia una scienza, ma anche che cosa intendere per scienza, quale sia il grado di veridicità che essa possiede. La prima è un sapere che, per sua natura, riflette sulla relazione personale di Dio col suo popolo e con i singoli, connotata dall'evidenza dell'esperienza individuale che, peraltro, non è necessariamente empirica; la seconda, un novero di saperi che vorrebbero essere universali e necessari, ripetibili e verificabili empiricamente, coerenti sul piano della logica formale. Gli stessi termini 'teologia' e 'scienza' hanno subito nei secoli importanti modifiche semantiche. Vediamone alcune salienti.

1. Modifiche semantiche

Il termine 'teologia' è nato con la filosofia greca e indicava la riflessione 'laica' sulle realtà divine. I primi autori cristiani indicavano la riflessione su Dio con *sacra pagina*, *sacra doctrina*, *lectio*, perché con 'teologia' s'intendeva abitualmente la filosofia prima di Aristotele, la metafisica, e non la riflessione sistematica sulla rivelazione. Un'evoluzione si ebbe con autori quali Pietro Lombardo che, nel XII secolo, pensò di raccogliere i commenti (*glossae*), che venivano scritti a margine o tra le righe delle Scritture, e di organizzarli per argomenti secondo un ordine quadripartito: Dio, la sua natura e i suoi attributi; la creazione e il peccato originale; l'incarnazione del Verbo e la grazia; i sacramenti.

¹ Docente dell'Istituto di Scienze Religiose "Vitale e Agricola" e della Facoltà Teologica dell'Emilia Romagna, Bologna.

² Cfr. I. KANT, *Critica della Ragion Pura*, Cap. II, Sez. I, trad. di G. Gentile e G. Lombardo-Radice, Laterza, Roma-Bari 1991, 490-491.

Nacquero così le *sententiae* e quelle del Lombardo s'imposero nel dibattito culturale tanto che, per diventare professori universitari (*magistri*), occorreva scrivere un *commentarium in sententiarum libris Petri Lombardi*. C'erano tuttavia molteplici modi d'intendere la natura della teologia: vi era chi, come Enrico di Gand, considerava l'essere teologo una sorta di vocazione non sacramentale, sostenuta da un *lumen medium*, o chi, come Goffredo di Fontain, pensava che tale disciplina fosse *imperfecta* e dunque andasse considerata sapienza ma non scienza.

Nel dibattito non mancavano gli esponenti dell'averroismo latino, quali Sigieri di Brabante e Boezio di Dacia, che affermavano l'insondabilità delle cause ultime e del volere divino, e giudicavano la teologia una riflessione laica, in linea col modello aristotelico. Gli stessi dotti cattolici, pur ritenendo la teologia una scienza nell'accezione di pensiero certo, esprimevano posizioni differenti: per Tommaso era *quasi subalternata*, in quanto per la propria indagine utilizzava i criteri di altre discipline e aveva come fine il vero; per il francescano Bonaventura l'utilizzo dei principi aristotelici era limitante e lo scopo era «ut boni fiamus», mentre per il suo confratello di poco più giovane, Giovanni Duns Scoto, essa era una scienza 'pratica', diremmo oggi morale.³

La parola teologia solo a fine '200 era divenuta sinonimo di riflessione organica sulla Scrittura e sui contenuti della fede, riflessione che traeva la certezza dalla rivelazione, mentre la validità del suo metodo era assicurata dall'argomentazione *sic et non*. Tale impostazione, seppure con varianti, è rimasta il riferimento per secoli, tanto che nell'Enciclica *Aeterni Patris* (1879) Leone XIII indica san Tommaso quale dottore centrale della teologia. Sarà il Concilio Vaticano II che, pur non smentendone l'importanza, nell'*Optatam totius* e nella *Gravissimum educationis* aprirà di fatto a un possibile differente approccio alla teologia.

I pontefici che da allora si sono succeduti non hanno mancato di sottolineare l'importanza del pensiero tomista e del suo modo di fare teologia che, nei secoli, si era imposto nella Chiesa; tuttavia hanno sottolineato anche l'importanza del moderno approccio al sapere. Emblematico il *motu proprio* di papa Francesco *Ad theologiam promovendam* (2023) nel quale si legge «non ci si può limitare a riproporre astrattamente formule e schemi del passato».

2. La chiamata a una svolta

La teologia, prosegue il pontefice, è chiamata a un «ripensamento epistemologico e metodologico», chiamata a «una svolta». In che cosa consiste tale radicale cambiamento? Nell'essere una «teologia fondamentalmente contestuale», nell'entrare nella «tradizione religiosa di un popolo». Non dunque la scientificità, la *theologia perennis* bensì *in via*, mantenendo però «come archetipo l'Incarnazione del *Logos* eterno». La teologia dovrà pertanto avere una dimensione relazionale con gli altri saperi, «avvalersi di categorie nuove elaborate da altri saperi».

Tutt'altro che lineare appare anche il percorso compiuto dalla scienza per staccarsi dalla filosofia e per conseguire un proprio metodo attendibile. La tripartizione aristotelica delle scienze in teoretiche, pratiche e poietiche, la definizione di scienza come *scire per causas* (materiale, formale, efficiente e finale), era ancora il modello cardine all'epoca di Galilei, che

³ Per una sintesi si può vedere F. GAMBETTI, *La teologia è una scienza? Il contributo di Riccardo di Mediavilla al dibattito del XIII secolo*, cap. II, EMP, Padova 2024.

definiva ‘quelli della piccionaia’ i seguaci dello Stagirita.⁴ L’idea galileiana di distinguere tra ‘come funziona il mondo’ e ‘come si va in cielo’, ovvero tra scienza e teologia, nel ‘900 è però stata messa in discussione da autori quali Husserl: «È appunto questa l’essenza propria della scienza naturale, l’a-priori del suo modo d’essere: quello di essere *un’ipotesi e una verificazione infinite*».⁵ Celebre l’opera in cui il fondatore della fenomenologia mette in luce la crisi in cui versa la scienza novecentesca, non perché non abbia raggiunto importanti risultati, ma perché ha smarrito il suo «significato per la vita»: «Essa esclude di principio proprio quei problemi che sono i più scottanti per l’uomo, il quale, nei nostri tempi tormentati, si sente in balia del destino; i problemi del senso o del non-senso dell’esistenza umana nel suo complesso».⁶

Il Positivismo che, a metà Ottocento, aveva coltivato l’idea di giungere a certezze indubbiamente e aveva affermato con Comte che l’ignoto e il mistero null’altro sarebbero se non ciò che ancora non è stato scoperto o spiegato⁷, ha perso progressivamente credibilità. L’idea che una legge scientifica, espressa in linguaggio matematico, sia universale e necessaria è stata criticata anche dagli studi, ad esempio, sulle geometrie non euclidee.

La teoria della falsificabilità di Popper, sostiene poi che le leggi scientifiche costituiscono una rappresentazione del mondo, ma non coincidono con l’intera realtà. In questo senso egli osserva: «Le nostre falsificazioni indicano i punti in cui abbiamo, per così dire, toccato la realtà. E la nostra ultima e migliore teoria è sempre un tentativo di incorporare tutte le falsificazioni che siano mai state trovate in questo campo, spiegandole nel modo più semplice».⁸

La realtà eccede costantemente le costruzioni razionali e gli strumenti più sofisticati con cui tentiamo di comprenderla. È dunque più appropriato, parlando di scienza, riferirsi non a una verità definitiva, ma a ipotesi che si dimostrano al momento le più plausibili: «Tutta la conoscenza scientifica è ipotetica o congetturale. [...] La scienza – scrive ancora Popper – comincia con teorie, con pregiudizi, superstizioni, miti: o, piuttosto, comincia con la sfida e l’abbattimento di un mito: comincia cioè quando alcune delle nostre aspettazioni sono state disilluse».⁹

⁴ G. GALILEI, *Lettera a Paolo Sarpi*, datata 16 ottobre 1604, in *Le Opere di Galileo Galilei*, ed. Antonio Favaro, vol. X, G. Barbera, Firenze 1901, 98: «... e nondimeno non mancano alcuni, come sapete, che stando in su nella loro piccionaia, e non degnandosi mirar né il cielo né le stelle, vogliono nondimeno giudicare delle cose celesti».

⁵ E. HUSSERL, *La crisi delle scienze europee*, Il Saggiatore, Milano 1965², 171.

⁶ *Ivi*, 35 sg. Anche M. HEIDEGGER, *Sull’essenza della Verità*, La Scuola, Brescia 1985⁴, 37, concorda sulla crisi di significato della scienza nell’epoca contemporanea: «Nonostante il progresso verso nuove misure e nuovi scopi, l’uomo si inganna sull’autentica essenza delle sue misure. Misura male anche se stesso, e questo soprattutto quando assume esclusivamente la propria soggettività come misura per tutte le cose. Lo smisurato oblio dell’umanità insiste nell’assicurare sé stesso con ciò che, di volta in volta, nella vita corrente gli è accessibile».

⁷ Cf. A. COMTE, *Cours de philosophie positive*, I, Leçon I, Bachelier, Paris 1830, 10: «Dans l’état positif, l’esprit humain, reconnaissant l’impossibilité d’obtenir des notions absolues, renonce à chercher l’origine et la destination de l’univers, et à connaître les causes intimes des phénomènes, pour s’attacher uniquement à découvrir, par l’emploi bien combiné du raisonnement et de l’observation, leurs lois effectives, c'est-à-dire leurs relations invariables de succession et de similitude. La recherche de ces lois devient l’objet constant et unique de ses efforts, comme étant le seul accessible à notre intelligence. Ces lois, une fois bien constatées, peuvent être tenues pour certaines». Cf. tr.it. A. COMTE, *Corso di filosofia positiva*, trad. di Enrico Bellone, UTET, Torino 1971, 28.

⁸ K. POPPER, *Scienza e filosofia*, Einaudi, Torino 1979⁶, 42.

⁹ *Ivi*, 136 e 138.

Altri filosofi della scienza moderna, come Kuhn e Feyerabend, hanno messo in discussione l'idea di una metodologia scientifica unica, suggerendo che la scienza stessa è un'impresa umana influenzata da paradigmi culturali e storici. Tuttavia, anche in questa accezione la teologia incontra difficoltà a essere considerata una scienza, perché scevra degli elementi chiave che caratterizzano l'indagine scientifica.

Taluni, come Plantinga, hanno proposto che la fede religiosa e la teologia possano avere una loro razionalità e coerenza interna, pur senza rispettare i criteri della scienza empirica. Secondo Plantinga la credenza in Dio può essere razionalmente giustificata anche in assenza di prove empiriche. Egli sostiene che alcune credenze, come quella in Dio, possano essere «credenze di base» (*basic beliefs*), cioè fondamentali e non dedotte da altre, ma comunque razionali. In questo senso, credere in Dio non è diverso dal credere che il mondo esterno esista o che il passato non sia un'illusione: sono convinzioni che accettiamo razionalmente senza la necessità di dimostrazioni.¹⁰

3. La questione della veridicità

Se ai primordi per la teologia essere *scientia subalternata* significava attingere i criteri da altre scienze per raggiungere la certezza del vero, oggi l'essere considerata soprattutto l'espressione di una dinamica relazionale pone nuove questioni. Se infatti la scienza chiede la falsificabilità delle asserzioni, la ripetibilità delle esperienze, come può la teologia essere “scientificia”?

D'altronde il relegare la teologia al solo campo della ricerca di un significato, estraneo alla questione della scientificità, non le renderebbe merito, perché la ridurrebbe a una soggettiva narrazione scevra di qualsivoglia possibilità di dialogo e di confronto, legata all'arbitrio e/o all'emotività individuale, lontana dalla questione della veridicità dei suoi contenuti, una sorta di platonica *pistis* quando non *eikasia*, ultimo gradino della *doxa*.¹¹

L'ambito della scientificità a cui la teologia può riferirsi è quello delle scienze umane e letterarie, la fenomenologia, dove per 'vero' s'intende aderente alla Parola di Dio «che precede le Scritture in quanto evento storico in cui Dio parla e si rivela»,¹² all'evento dell'Incarnazione e Resurrezione, a una storia universale nel senso di offerta a ogni uomo, non in senso algebrico. La Parola è infatti per sua natura evento dialogico, come ha più volte ricordato Benedetto XVI.¹³ E se per autori quali Buber e Ricoeur¹⁴ l'uomo stesso è una narrazione, la sistematicità alla quale la teologia è chiamata non può essere quella matematica, bensì quella della coerenza storica dell'evento narrato e dell'orizzonte semantico proposto. In questa direzione si è mosso anche Rahner, che considera l'uomo come essere capace di relazione con l'altro e pertanto afferma che la domanda centrale non è più quale sia la causa prima del mondo, bensì il suo darsi all'uomo.

¹⁰ A. PLANTINGA, *Warranted Christian Belief*, Oxford University Press, New York 2000, 179: «Belief in God is properly basic; that is, it is entirely rational to accept belief in God without arguments or evidence».

¹¹ Cfr. PLATONE, *Repubblica*, VI libro, 509d–511e.

¹² G. SGUBBI, *Il Logos è amore*, Itaca, Castel Bolognese 2024, 130.

¹³ Cfr. *Ivi*, p. 120 ss.

¹⁴ Cfr. M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2014; P. RICOEUR, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2016.

Nella relazione col mondo l'uomo scopre che la causa che fa essere l'universo è la medesima che trova in se stesso, e ascoltare Dio significa ascoltare il mondo nel quale l'uomo vive.¹⁵

4. L'approccio antropologico

Nella teologia cattolica del '900 è dunque diventato centrale l'approccio antropologico, più che quello 'scientifico'. Il Cristianesimo annuncia che, in Gesù, Dio si fa fratello dell'uomo, compagno di viaggio, entra in relazione diretta con ciascuno. La narrazione esprime una relazione ed essa, come ha spiegato Bruner, ha una sua veridicità e un suo statuto. Al pari delle scienze positive che, di fronte al dato che non rientra nella teoria, hanno toccato la realtà e devono quindi ampliare la legge precedente¹⁶, così «la narrazione è giustificata o autorizzata quando la sequenza di eventi che racconta rappresenta una violazione della norma, narra cioè qualcosa di inatteso o qualcosa di cui l'ascoltatore ha motivo di dubitare».¹⁷

Ogni storia, prosegue l'autore, è costituita dalla serie degli eventi che la formano, ma anche dalla valutazione di quanto viene raccontato. Ogni storia ha poi un suo circolo ermeneutico di senso, che fa sì che essa sia interpretata e non spiegata: «Non si può spiegare una storia; tutto quello che si può fare è darne diverse interpretazioni».¹⁸ La Bibbia è la narrazione della storia costruita da Dio col suo popolo e, in Gesù, con ciascun uomo. Come tale, essa può essere interpretata e non spiegata. Qui ci pare stia la 'scientificità' della teologia e, a seguire, delle teologie: nella capacità di leggere l'Alleanza tra Dio e l'uomo, a partire dalle categorie dell'uomo concreto, vivente in un tempo, in uno spazio, in una *Weltanshauung*, la stessa in cui la scienza ha le proprie radici.

Questa sembra la strada indicata dal *motu proprio* di papa Francesco, dove la sistematicità è assicurata dall'archetipo dell'Incarnazione. La 'scientificità' della teologia, al pari delle altre scienze che si occupano delle narrazioni umane, sta in questa capacità: «Così diciamo che le teorie scientifiche o le dimostrazioni logiche vengono giudicate per mezzo di verifiche o di esperimenti – o, più precisamente, in funzione della loro verificabilità e della possibilità di sottoporle a test – mentre le storie vengono giudicate in base alla loro verosimiglianza o al loro realismo».¹⁹

Ogni storia non è un atto universale e necessario, bensì il prodotto di un narratore che ha un proprio punto di vista. Questo, a parere di taluni, renderebbe le scienze umane e la teologia arbitrarie. Ma anche le scienze positive costruiscono il loro sapere a partire dal punto di vista dell'osservatore.²⁰

¹⁵ Cfr. K. RAHNER, *Corso fondamentale sulla fede*, Paoline, Roma 1984.

¹⁶ Cfr. POPPER, *Scienza e filosofia*, cit., 42: «Le nostre falsificazioni indicano così i punti in cui abbiamo per così dire, toccato la realtà. E la nostra ultima e migliore teoria è sempre un tentativo di incorporare tutte le falsificazioni che siano mai state trovate in questo campo, spiegandole nel modo più semplice: e ciò significa nel modo più controllabile».

¹⁷ J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1998, 135.

¹⁸ *Ivi*,

¹⁹ *Ivi*, 135 sg.

²⁰ *Ivi*, 136 sg.: «Ma il discorso è altrettanto valido per la scienza, anche se il suo linguaggio, ammantato della retorica dell'oggettività, fa di tutto per nascondere questo aspetto, tranne che quando ha a che fare con i "fondamenti" del suo campo. I famosi "cambiamenti di paradigma" che hanno luogo nel corso delle rivoluzioni scientifiche questa finzione, perché tradiscono il fatto che i cosiddetti dati della scienza sono delle osservazioni

L'idea ereditata dalla cultura greca di un mondo razionale, comprensibile a partire da spiegazioni logiche o scientifiche, deve fare i conti con la fisica quantistica e le sue implicazioni. Quando si cerca di comprendere il mondo, la questione non è infatti se esso sia coerente, bensì se lo sia la teoria esplicativa che vorrebbe spiegarlo.²¹ L'universo stesso, non solo l'uomo, a quanto sostiene il fisico Rovelli, ha una struttura relazionale e ogni oggetto fisico si manifesta non a noi, a un osservatore, bensì a un altro oggetto fisico: «Questi oggetti non stanno ciascuno in sdegnosa solitudine. Al contrario, non fanno che agire uno sull'altro. È a queste interazioni che dobbiamo guardare per comprendere la natura, non agli oggetti isolati».²²

L'*entanglement*, ovvero l'idea che «le proprietà delle cose sono relative ad altre cose e si realizzano nelle interazioni»,²³ potrà essere valido anche per coloro che si dedicano a studiare la relazione che in Gesù, Parola vivente nella Chiesa, Dio ha costruito e ancora costruisce con l'uomo.²⁴

costruite a partire da un punto di vista. La luce non è corpuscolare né simile a un'onda; le onde e i corpuscoli sono nella teoria, nella mente di chi la crea e di chi la difende. Le osservazioni che vengono ideate si propongono di determinare fino a che punto la natura di adatti a questi brani di "scienza fantastica"».

²¹ Cf., C. ROVELLI, *Helgoland*, Adelphi, Milano 2020, 40 sg.: «La teoria dei quanti, tanto nella versione di Heisenberg che nella versione di Schrödinger, predice probabilità, non certezze [...] Einstein amava Spinoza per il quale "Dio" è sinonimo di "Natura". Quindi "Davvero Dio gioca a dadi?" significa letteralmente "Davvero le leggi della Natura non sono deterministiche?". A cent'anni di distanza dalle polemiche fra Heisenberg e Schrödinger, su questa domanda, come vedremo, si discute ancora».

²² *Ivi*, p. 84.

²³ *Ivi*, p. 99.

²⁴ Cfr. CONCILIO VATICANO II, *Costituzione dogmatica Dei Verbum*, 12: «Poiché Dio nella Sacra Scrittura ha parlato per mezzo di uomini e alla maniera umana, l'interprete della Sacra Scrittura, per capir bene ciò che Egli ha voluto comunicarci, deve ricercare con attenzione, che cosa gli agiografi abbiano inteso significare e a Dio è piaciuto manifestare con le loro parole [...] per ricavare il senso dei sacri testi, si deve badare con non minore diligenza al contenuto e all'unità di tutta la Scrittura, tenuto debito conto della viva Tradizione di tutta la Chiesa e dell'analogia della fede». Cf. G. SGUBBI, *Il Logos è amore*, op.cit., 126: «Il carattere dinamico e relazionale della Parola di Dio fa emergere nella sua coerenza anche l'impossibilità di una Scrittura da "sola" di fronte alla Chiesa (posizione rivendicata da Oscar Cullmann): essendo la Scrittura da sempre insieme alla Chiesa, nella quale si è formata, un *sola Scriptura* in senso protestante avrebbe come conseguenza di consegnare la stessa Bibbia alle competenze della scienza biblica, trascurando l'accoglienza credente in cui si è formata e nella quale viene tramandata».

IL RITORNO AL SOMMO BENE

Studio su Romano Guardini

Francesco Perboni¹

Abstract

Questo studio indaga la riflessione etica di Romano Guardini, mettendo al centro il concetto di *Sommo Bene* in quanto sorgente dell'ordine morale e cardine fondante della vita sociale. Analizzando le due definizioni di Bene proposte dall'autore si evidenzia il ruolo imprescindibile di un riferimento trascendente per il senso dell'esistenza umana. La critica di Guardini all'epoca postmoderna mostra come l'abbandono da parte dell'uomo dell'apertura all'incontro esistenziale col *Sommo Bene* lo abbia fatto scivolare nel nichilismo, cioè in una vita priva di significato, portandolo a una crisi personale e sociale. Guardini, però, intravede una possibile rinascita dell'umanità che avrà sperimentato il deserto di senso del nichilismo, in coloro che cercheranno onestamente la verità, e recupereranno la consapevolezza della necessità di un ritorno al *Sommo Bene*.

Parole chiave: bene, verità, etica, nichilismo.

Introduzione

Questo articolo si pone l'obiettivo di approfondire la riflessione etica di Romano Guardini, evidenziando il ruolo imprescindibile del *Sommo Bene* nella costruzione di un ordine morale ontologico. La critica guardiniana dell'epoca postmoderna indicherà, poi, il ritorno al *Sommo Bene*, posto a fondamento dell'etica, come necessario antidoto al nichilismo che la caratterizza.

In primo luogo verrà esaminato il concetto di *Sommo Bene* nel pensiero di Guardini secondo le sue due definizioni fondamentali. Da un lato il Bene verrà descritto dall'autore come il giusto rispetto dell'essenza di ogni ente, ovvero della natura di ogni cosa della realtà, che si rende manifesta alla ragione della persona. Dall'altro lato, però, l'essenza del Bene verrà colta nella sua qualità di fenomeno originario indeducibile.

In seguito, sulla scorta della critica di Guardini all'epoca postmoderna questo studio tenterà di delineare i tratti del nichilismo che caratterizza il *cambiamento d'epoca* della nostra contemporaneità. Si mostrerà che, a causa dell'abbandono del *Sommo Bene* come istanza originaria e originante, l'uomo postmoderno abbia perduto il proprio orizzonte di senso, scivolando verso un nichilismo esistenziale e sociale. Tanto sul piano della vita interiore della persona, quanto sul piano socio-culturale, dunque, il *Sommo Bene* si rivelerà essere non solo l'unico possibile principio originario della vita etica e sociale, ma anche il necessario orizzonte di senso capace di dischiudere all'uomo il suo proprio fine. Solo la consapevolezza dell'ineludibile originarietà del Bene in quanto tale potrà restituire all'etica il suo fondamento perduto, e permettere così all'uomo di scorgere nuovamente il senso e il valore della vita che riluce manifestandosi negli enti.

¹ Docente IRC presso l'Istituto di Istruzione Superiore Lazzaro Spallanzani a Castelfranco Emilia (MO) e presso l'Istituto Arrigo Serpieri a Bologna.

1. Il Sommo Bene e l'essenza della verità

Per delineare i tratti del concetto di *Sommo Bene* secondo Guardini è necessaria una premessa sulla natura del soggetto proprio dell'etica: l'uomo. Secondo l'autore la libertà è lo specifico tratto della natura umana, che lo distingue dagli altri esseri viventi, poiché è la condizione di possibilità della sfera esistenziale della vita, cioè la sfera che rende possibile l'etica nel segno della responsabilità. Il libero arbitrio è la caratteristica precipua dell'essenza umana; e si manifesta in un rapporto, in una chiamata, che il soggetto agente riceve ad agire in un certo modo. A questa chiamata poi egli può rispondere in maniera positiva o negativa. Esiste l'uomo, il soggetto libero dell'etica, che viene chiamato ad agire secondo la verità, secondo l'essenza delle cose; ed esiste qualcosa, *Qualcuno* che chiama. È necessario che l'essenza sia accompagnata da un significato *valoriale*, è necessario cioè il riferimento al valore che una tal cosa ha per il soggetto agente, al fine di muovere o addirittura chiamare l'azione in un senso o nell'altro.² Il dato ineludibile, che richiede all'uomo un orientamento, poiché offre un significato valoriale dell'essenza del mondo, il senso luminoso che attraversa come una filigrana l'essenza di tutta la realtà, e che si manifesta come valore interpellando la libertà umana ad una risposta affermativa o negativa, è in ultima istanza il fondamento dell'intero edificio etico guardiniano: il *Bene*. Scribe Guardini:

«Libertà significa scelta tra possibilità, dire "sì" o "no" a qualcosa di dato, poter decidersi di fronte ad una esigenza. In ultima analisi, la possibilità di dire "sì" o "no" al bene, o, più esattamente, di poter dire di "sì" al bene, benché si possa anche dirgli di "no"».³

La presenza del bene che attribuisce un valore all'essenza delle cose è la condizione di possibilità dell'esistenza della libertà nel senso di una chiamata etica, cioè del modo specifico di abitare il mondo dell'essere umano. Solo se esiste il bene, può esistere la persona libera⁴, interpellata dal bene a compiere la propria esistenza in un determinato modo.

Cos'è dunque il *Bene* secondo Guardini? Come già accennato, nel volume postumo *Etica*, la raccolta delle sue lezioni all'Università di Monaco dal 1950 al 1962, l'autore offre due risposte, due strade distinte, complementari ma non sovrapponibili, per approdare ad un'immagine di che cosa sia il Bene nell'esperienza umana.⁵ La prima definizione

² «L'"essere", o più esattamente l'"ente", è ciò che ci viene incontro continuamente, costringendoci a constatarlo e a fare i conti con esso. Un "valore" è invece una caratteristica, reale o possibile, di un ente particolare, a cui il valore conferisce un particolare significato. [...] Nelle nostre considerazioni, quindi, parleremo di "valore" intendendo sempre, con questo termine, il carattere che in ogni circostanza incontrata ci fa avvertire l'esistenza come un fatto positivo o negativo.» R. GUARDINI, *Etica*, ed. it. a cura di M. Goldin - D. Pellizzari - C. Fedeli - G. Poletti - M. Nicoletti - G. Colombi, Morcelliana, Brescia 2001, 28-30.

³ *Ivi*, 212.

⁴ «Senza il bene la persona non può essere assolutamente. Il rapporto con esso, come quello con la verità, è la forma essenziale della sua sussistenza e del suo comportamento [...]. Appena appare il bene, appare la persona; ogni volta che il bene viene riconosciuto, avvertito, sottoposto a decisione, affermato o rifiutato, subito lì v'è la persona.» *Ivi*, 213.

⁵ «Non appena si è compreso che i diversi tentativi intrapresi dalla sociologia, dalla psicologia e persino

concepisce il Bene come dipendente dalla verità, dall'essenza vera delle cose:

«La prima risposta, che percorre, con numerose varianti, l'intera storia dell'etica, suona così: il bene è la verità dell'ente, nella misura in cui esso diventa oggetto dell'agire. Da ciò il concetto di verità riceve un carattere pratico, da ciò che è vero nasce quanto è giusto. E la risposta, nella sua esatta formulazione, recita: il bene morale è il giusto, quale risulta di volta in volta dall'essenza dell'ente. [...] Riassumendo, il bene è quanto di caso in caso è giusto nella misura in cui si rivolge a me con un'esigenza».⁶

In tal senso si potrebbe dire che il bene è un valore, o meglio è l'attribuzione in ogni situazione particolare di un valore morale all'ente. L'essere umano può agire bene o male, in modo giusto o ingiusto, a seconda di quanto è disposto a comprendere l'essenza delle cose nel suo aspetto valoriale e ad agire in conformità ad essa.⁷

Nonostante la fondamentale importanza di questo approccio, da solo risulta insufficiente a cogliere la profondità del *Bene*; e, limitandosi a questo modo di vedere le cose, senza cioè implementare nel concetto di bene fin qui espresso anche la sua seconda definizione, si incorrerebbe secondo Guardini in due rischi principali. In primo luogo, si potrebbe rischiare di pensare che sia possibile dedurre il bene dall'analisi di tutte le situazioni circostanziate in cui esso si manifesta come verità della realtà; e conseguentemente che esso si possa comprendere come la somma di tutte le singole virtù morali. In secondo luogo si rischia di dissolvere l'istanza valoriale nella semplice esecuzione della verità razionalmente compresa dall'intelletto, perdendo di vista il ruolo della libertà umana e del pathos dell'agire umano, riducendolo a una serie di emozioni in una visione razionalista dell'etica. Il tranquillo rigore che deriva dal comprendere il legame tra verità ed etica può in questo modo cadere in un rigido intellettualismo che non riesce più a percepire il *pathos* dell'agire etico e che dissolve il peso della libertà umana nella dimensione noetica.⁸

Vediamo quindi in che modo l'autore presenta la seconda definizione di Bene:

«La seconda definizione di bene ha un punto di partenza diverso. Quando si intende il bene come il giusto e si vede il suo carattere morale nel fatto che la giustezza delle cose è stata affidata alla responsabilità dell'uomo, non emergono ancora in maniera giusta lo specifico

dalla biologia per spiegare il bene non riescono assolutamente ad approssimarsi alla sostanza del fenomeno, si vede che ci sono due strade per determinarne l'essenza. Queste due modalità di determinazione attraversano tutta la storia del pensiero etico. Si completano l'un l'altra, si compenetrano, ma non sono riconducibili l'una all'altra» *Ivi*, 1100.

⁶ *Ivi*, 50-51.

⁷ «Egli [l'uomo] può agire bene o può errare, e per far bene deve essere nuovamente pronto a quella condotta che già Platone aveva riconosciuto come il compendio del dovere umano: la "giustizia", ovvero la volontà di riconoscere l'essenza delle cose e di fare ciò che è giusto di fronte ad essa.» R. GUARDINI, *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, ed. it. a cura di M. P. Valier, Morcelliana, Brescia 2022, 190.

⁸ «Lo sguardo del realismo razionale collega tanto strettamente il bene alla verità dell'essere, da esporsi continuamente al pericolo che il bene sia assorbito nella verità. Non gli è sufficientemente chiaro che cosa sia il bene in quanto tale, non riconosce l'elemento specifico che caratterizza l'esigenza della bontà, non sa per quale ragione il bene, pur realizzandosi concretamente nel vero qui ed ora, sia pur sempre qualcosa d'altro rispetto a questo.» R., GUARDINI, *Eтика*, op.cit., 57.

carattere di valore e la peculiarità qualitativa del bene come tale. La qualità di valore della verità minaccia di razionalizzare questo bene. Se entriamo in sintonia con ciò che il termine "il bene" vuol significare, constatiamo che non può essere risolto nel vero, ma che è un dato originario che può essere colto solamente in se stesso ed essere compreso solamente partendo da esso. Il bene è appunto il bene».⁹

Avviene qui una radicale inversione dei termini. L'essenza del Bene non può essere dedotta a partire da altro che non sia il Bene stesso, esso «è un fenomeno originario», e «i fenomeni originari non si possono dedurre».¹⁰ Non solo, quindi, il Bene non potrebbe mai essere pienamente compreso in quanto semplice sommatoria delle diverse virtù morali, ma soprattutto non è il Bene a poter essere dedotto induttivamente dall'essenza degli enti, perché è esso stesso a conferire alle essenze il loro valore morale. È questo che si può rischiare di perdere di vista, abbracciando una concezione etica di tipo razionalistico. Si pensa di poter ridurre il bene ad un'astrazione generalizzata delle varie istanze valoriali espresse dal contenuto veritativo essenziale della realtà che si manifesta; invece il bene è il fondamento del valore che riluce in ogni ente, ne è la sorgente originaria. Per questo esso è «il donatore di senso per eccellenza; è incondizionato».¹¹ L'astrazione concettuale ottenuta dalla generalizzazione del particolare nel processo induttivo è come un fantasma, una proiezione intellettuale ricavata dall'unica realtà esistente che è quella particolare, singolare. Invece, è di radicale importanza comprendere che il bene sta a fondamento dell'esperienza della realtà particolare, e, se lo si prendesse in considerazione solo come astrazione, sarebbe l'esperienza stessa che verrebbe a mancare:

«Il bene è "sé stesso". Per coglierne il significato essenziale non abbiamo bisogno, e neppure ci è lecito, di rifarci ad altri dati; infatti, non appena l'essenza del bene ci sfiora, riconosciamo subito che il bene è proprio ciò che conferisce il vero significato a tutti i dati dell'esistenza e non che questi ultimi lo fondano.»¹²

«Non ci è lecito», scrive Guardini, perché sul piano logico non sarebbe corretto fare riferimento a qualcosa d'altro, all'essenza di qualcos'altro, per determinare l'essenza di ciò che è il donatore di senso per eccellenza di tutte le essenze. Sarebbe un ragionamento circolare poiché dovrebbe utilizzare, nei passaggi della sua deduzione, degli elementi il cui fondamento è proprio ciò che si vuole dimostrare. Il bene è il fondamento assolutamente semplice del senso dell'essenza del mondo.

Non solo, lo è anche di quella del soggetto stesso che a lui si approccia:

«Chi si accosta effettivamente al fenomeno del bene riconosce immediatamente che esso è semplicemente quel che è e che lui stesso è determinato dal bene nel suo essere e cioè come l'essere che deve fare il bene.»¹³

⁹ *Ivi*, 1103.

¹⁰ *Ivi*, 45.

¹¹ *Ivi* p. 47.

¹² *Ivi* p. 46.

¹³ *L. cit.* (Localmente citato).

Noi non ci approcciamo all'essenza del bene così come a quella di un qualsiasi altro ente, poiché, a differenza di quanto avviene con gli enti, avvertiamo di essere noi stessi determinati dall'essenza del bene. In questo, secondo l'autore, risiede la differenza più importante tra una forma filosofica critica pura ed una forma filosofica che si apre alla dimensione religiosa, la filosofia del cuore. La filosofia più autentica, quando riconosce chiaramente l'essenza del *Sommo Bene*, si trova davanti ad un fenomeno indeducibile che richiede l'apertura ad una esperienza insieme noetica ed esistenziale, un'esperienza che trascenda il piano della pura e semplice filosofia deduttiva e che approdi nell'evento religioso. Sul fondamento di questo evento sorgivo allora diviene possibile l'intero edificio sistematico e filosofico.¹⁴ Secondo Guardini questo incontro fondamentale con il fenomeno originario del Bene, che coinvolge l'uomo nella sua interezza e che lo determina anche eticamente, è per eccellenza e per definizione il fenomeno religioso, l'esperienza religiosa nel suo nucleo più profondo. Giungiamo così alla consapevolezza del fatto che, in ultima analisi, il *Sommo Bene*, altro non è che Dio stesso. Le due definizioni di Bene fornite dall'autore si incontrano nella visione di Dio offerta dalla rivelazione:

«Dio è il bene. Dio realizza in sé stesso non un bene che stia al di sopra di Lui, ma il bene comincia in Lui. Il bene è il nome di Dio, in quanto formulato a partire dal significato. Per questo motivo, ciò che Dio esige per il fatto che è Lui a esigerlo, è l'esigenza posta dal bene; ma vale anche la formulazione rovesciata: l'esigenza posta dal bene è, in quanto tale e in modo essenziale ed originario, l'esigenza del Dio reale. [...] L'intero essere di Dio è buono, l'intero bene ha l'essere in Dio. L'identità del bene e dell'essere ha nome "Dio".»¹⁵

2. La nostra epoca e il nichilismo

È tenendo presente quanto fin qui si è affermato che ci approcciamo ora alla critica guardiniana dell'epoca postmoderna. Abbiamo mostrato come per Guardini l'orientamento etico dell'uomo rispetto al valore degli enti, e la determinazione della sua vita esistenziale siano fondati nell'incontro aurorale con il *Sommo Bene*, nell'evento religioso dell'incontro con Dio.

Il nichilismo, d'altra parte, si qualifica secondo l'autore come conseguenza del distacco dell'uomo dal suo fondamento nel *Sommo Bene*. Vediamo in che modo Guardini definisce questa corrente filosofica che attraversa il pensiero contemporaneo:

«[Nichilismo] è una derivazione dal latino *nihil*, che vuol dire nulla, e si riferisce a una

¹⁴ «Agostino in fondo non era affatto un filosofo nel senso criticamente puro e semplice del termine. Mi sembra anzi – e ho cercato di motivarlo nel mio libro su Socrate – che nemmeno Platone lo fu. Qui si situa l'aspetto decisivo che indusse a distaccarsi da lui il suo allievo per tanti anni Aristotele, perché quest'ultimo era un filosofo puro e semplice, mentre nel pensiero di Platone gioca un ruolo onnipervasivo il momento religioso.» R., GUARDINI, *Eternità e Pensiero, la determinazione dell'esistenza nel pensiero di Platone e Agostino*, ed. it. a cura di O. Brino, Morcelliana, Brescia 2017, 204-205.

¹⁵ GUARDINI, *Etica*, op.cit., 481.

costellazione di idee, a una concezione ma anche a una situazione psichica e spirituale dell'uomo in cui il nulla ha una particolare importanza. Con ciò non si intende dire che quei pensatori si siano occupati del problema del nulla, che si siano chiesti ad esempio che cosa siano il nulla assoluto e il nulla relativo, che cosa sia lo zero ecc. Qui piuttosto si tratta di un'umanità in cui il nulla opera, dove una nullità dell'esistenza arriva alla coscienza, dove si compie un annientamento della vita – ma tutto questo in modo che l'uomo continua a vivere».¹⁶

Il nichilismo è la condizione umana esistenziale in cui il nulla opera e in cui si compie un annientamento della vita, pur continuando l'uomo a vivere. Questo annientamento è percepibile in ogni ambito culturale e vitale: dalla filosofia alla scienza, dall'etica alla politica, dalla psicologia all'antropologia. Come una pianta ormai allontanata dalla sua sorgente d'acqua avvizzisce e sfiorisce, anche l'esistenza umana, allontanatasi dal fondamento sorgivo dell'essere gradualmente smarrisce il senso della propria esistenza e, in ogni aspetto della vita, percepisce la presenza operante del nulla. In tale condizione viene meno la capacità di scorgere il valore della realtà, di percepire «l'incondizionatamente valido» che possa dare un senso al divenire. È perduto il senso di certezza spirituale nella coscienza, poiché è perduto l'evento sorgivo di incontro con il *Sommo Bene*, che si manifesta con la luminosa e sovrabbondante evidenza in grado di donare senso anche alla stessa realtà. Scrive Guardini:

«Pensiamo all'esperienza dell'angoscia che non nasce da qualcosa di determinato, ma è uno stato dell'animo e segnala che l'esistenza è messa in discussione; pensiamo al sentimento della noia, a quello del vuoto; pensiamo alla situazione in cui le cose perdono realtà e importanza, diventano prive di senso; pensiamo alla nausea e alla disperazione... Chiunque osserva la vita di oggi può constatare che questi stati d'animo sono frequenti e forti, tanto frequenti e forti che in essi si manifesta l'enorme tenacia della volontà di vivere, di una volontà che ciononostante mantiene l'esistenza».¹⁷

Pensiamo anche alla nostra esperienza di educatori nel contatto con i giovani. Sono quanto mai attuali queste parole di Guardini che già diversi decenni fa constatava un fenomeno che oggi è ormai talmente diffuso da essere sotto gli occhi di tutti.

L'angoscia descritta dall'autore in questo cambiamento epocale per il rapporto dell'essere umano con il mondo si accompagna ad una peculiare forma di superbia, di *hybris*. Perduto il contatto con la propria sorgente di senso, l'essere umano tenta di fondare la realtà poieticamente, ponendone il fondamento in sé stesso. L'umanità si rapporta alla natura in un modo completamente nuovo, e tenta di esercitare su di essa un dominio tale da rifondarla, e da conferirle il senso che ha perduto con lo sradicamento dal *Sommo Bene*. Per questo motivo essa si trova in un costante stato di angoscia. Avverte il disgregarsi del significato di ogni cosa intorno a sé, mentre prova angosciosamente a fuggire dalla propria finitudine. Il proprio limite creaturale si rende evidente, mentre la realtà intorno si dissolve nel deserto del nulla. L'uomo,

¹⁶ *Ivi*, 1011.

¹⁷ *L. cit.*

volendo ignorare il proprio limite, e ponendosi al posto di Dio a fondamento dell'edificio ontologico ed etico, assiste impotente alla manifestazione del suo proprio limite e al disgregarsi del suo progetto prometeico. L'angoscia esistenziale del nichilismo è causata da «un nulla che, a chiunque è in grado di discernere, rivela che qui qualcosa si è rovesciato: è il fantasma di Dio».¹⁸

Al dissolvimento angoscioso della realtà attorno alla crisi della vita esistenziale della persona, corrisponde un analogo dissolvimento delle strutture dell'ordine sociale:

«La famiglia perde il suo significato di articolazione e di ordine. La comunità, la città, lo Stato si reggono sempre meno sulle famiglie, le parentele, i gruppi di lavoro, le classi ecc. Sempre più gli uomini appaiono come moltitudine informe, organizzata senza uno scopo».¹⁹

Poiché esiste un legame indissolubile tra *Bene*, etica e persona, con la morte esistenziale della persona, anche lo Stato perde il suo fondamento e la sua capacità di vincolare i cittadini nella libertà. Senza una *weltanschauung* collettiva viene meno l'elemento che può vincolare i cittadini all'obbedienza nella libertà, in coscienza, sulla base di un riconoscimento condiviso della verità. L'unica possibilità che rimane allora allo Stato per continuare ad esistere, forzando i cittadini all'obbedienza, è l'uso della violenza, nelle sue più varie forme, da quelle fisiche a quelle di manipolazione ideologica o propagandistica. Il crollo del vincolo dell'ordine morale del bene, determinato da una concezione di Stato che non vi fa più alcun riferimento, corrisponde all'impossibilità di trovare un fondamento coerente al sistema legislativo alternativo all'uso della violenza.²⁰ «Il risultato» constata Guardini «è lo Stato assoluto, senza volto e inafferrabile, al quale l'uomo è totalmente consegnato».²¹ Conclude l'autore:

«Senza elemento religioso la vita diviene come un motore che non ha più olio. Si riscalda, ad ogni momento qualche cosa si brucia, e dappertutto si smuovono pezzi di ingranaggi. Il centro ed i raccordi si spezzano. L'esistenza si disorganizza e si produce quel corto circuito a cui assistiamo da trent'anni ed in proporzioni sempre crescenti: si usa la violenza e si cerca così una via d'uscita alla perplessità impotente. Dal momento che gli uomini non si sentono più uniti dal di dentro, vengono organizzati dal di fuori. Ma a lungo andare si può esistere sotto la costrizione?».²²

¹⁸ *Ivi*, 993.

¹⁹ GUARDINI, *La fine dell'epoca moderna*, op.cit., 158.

²⁰ «L'ordinamento costituito a partire dallo Stato e messo di fronte al singolo cessa di essere vincolante nel più profondo: meditando a fondo su questo fenomeno, ci si accorgerà che, senza il riferimento a Dio, non è possibile fondare un'autentica validità della legge che sia vincolante in coscienza, perché in tal caso si è costretti a fondare la legge solo sulla sua funzionalità ad uno scopo, nella sua utilità, il che dà diritto al giudizio del singolo di valutare l'idoneità, e quindi anche la validità, della legge» R. GUARDINI, *Eтика*, op.cit., 353; cf. *Ivi*, 467).

²¹ *Ivi*, 1005.

²² GUARDINI, *La fine dell'epoca moderna*, op.cit., 98.

Conclusione – le ragioni della speranza

Davanti a una tale critica dell'epoca postmoderna si potrebbe pensare che il pensiero di Guardini sia quantomeno caratterizzato da un certo pessimismo. Queste sono le stesse obiezioni che vennero mosse all'autore rispetto alle sue opere *La fine dell'epoca moderna* e *Il potere*. Egli le respinse poiché un pessimismo di fondo nella lettura della realtà non si addice ad un autentico spirito cristiano del pensiero e nemmeno ad uno spirito virtuoso. Abbiamo deciso, quindi, di intitolare la conclusione in questo modo perché intendiamo offrire, sulla scorta del pensiero di Guardini, delle prospettive di speranza, e mostrare degli scorci luminosi che si intravedono all'orizzonte.

Nel suo scritto *Il potere* Guardini descrive le qualità dell'uomo che in futuro dovrà fronteggiare questi sviluppi epocali. Quest'uomo sa nuovamente «comandare e obbedire», e sa ripristinare l'ordine amorevole della città. Quest'uomo sa ristabilire le sorgenti del potere nella fonte assoluta, donatrice di senso, che è il *Sommo Bene*. Egli sarà consapevole del fatto che non esiste per lui la possibilità di dominare il potere, se non è in grado di dominare sé stesso. Non crede più ingenuamente nella sola bontà della propria natura, ma sa che essa è ferita e debole. Quindi dovrà possedere «un rinnovato senso per l'ascesi».²³ Per potersi assumere nuovamente la responsabilità etica del proprio potere egli «deve riconquistare il giusto rapporto con la verità delle cose, con le esigenze del suo io più profondo, infine con Dio».²⁴ Anche solo a partire dagli sforzi di un'onestà intellettuale di fondo, di una lealtà razionale, un uomo siffatto svelerebbe gli inganni del rovesciamento prometeico nichilista nella cultura, mostrando che ancora si nutre degli echi di un fondamento che non possiede più.

Un esempio dell'emergere di questo nuovo tipo di umanità si può intravedere anche nello svolgimento della professione educativa. I giovani di oggi sono talmente stanchi di questo deserto di senso, così onnipervasivo e amplificato dalle casse di risonanza massmediatiche, che non appena scorgono i barlumi rutilanti del valore, si sentono ardere. Essi non avvertono solo la presenza di un angosciante fantasma di Dio. Sentono piuttosto la chiamata del *Bene*, e sono propensi a coglierne l'importanza, se sollecitati a viverla come l'avventura della loro vita, l'avventura della responsabilità, capace di dare senso e colore all'esistenza. Conoscono ormai fin troppo bene il modo in cui la vita sta perdendo il suo significato, e se è vero che si sentono spesso scoraggiati, è altrettanto vero che sono tanto assetati di quel senso ultimo che solo Dio può offrire.

²³ Id., *Etica*, op.cit., 199-200.

²⁴ *Ivi*, 206-207.

SULLA SOGLIA DEL MISTERO: LA TEOLOGIA HA BISOGNO DELLA LETTERATURA?

Matteo Pasqualone¹

Abstract

Alla luce di una recente rivalutazione della disciplina della letteratura da parte della Chiesa, il seguente studio si preoccupa di indagare un possibile contributo che la letteratura può dare al sapere teologico, nella consapevolezza che tale rapporto non risulta sempre chiaro e univoco.

In un primo momento, allora, si analizzeranno alcuni interventi magisteriali in cui emerge un'attenzione particolare che la Chiesa dovrebbe avere verso la letteratura e le arti. In seguito, partendo dall'icona biblica di Gv 20,3-9, verranno evidenziate le reazioni dei personaggi davanti alla tomba vuota, laddove Pietro sarà la personificazione della teologia e Giovanni della letteratura. Infine si metteranno in luce i contributi che l'immaginazione (e quindi la letteratura) può dare alla teologia, educandola a uno sguardo che sappia penetrare meglio il mistero dell'umano.

Parole chiave: letteratura, teologia, immaginazione, fede

Introduzione. Problematicità di un rapporto

Quale contributo può portare la letteratura all'indagine teologica? Le opere letterarie si configurano come un vezzo, un *divertissement* da cui il teologo di professione deve tenersi alla larga o un esodo necessario per gustare appieno la realtà di Dio?

Non sono domande nuove. Infatti si può notare che tutta la storia della Chiesa è attraversata dal rapporto tra letteratura e teologia, il quale, non sempre si è manifestato nelle stesse modalità.² In modo particolare, nel XX secolo si assiste a un nuovo approccio, laddove la teologia vede nella letteratura una interlocutrice di pari rango.³ Tuttavia, nonostante il clima favorevole che sembra albergare tra questi due saperi, sembrano sussistere ancora alcune difficoltà nell'ordine dei ruoli che devono ricoprire. È giusto, ad esempio considerare la letteratura "ancella" della teologia?⁴ Oppure: può la teologia strumentalizzare la letteratura, piegandola ai significati che essa vuole esporre e riducendola a "storiella edificante"?⁵ Sarà compito di questo intervento delineare una possibile collaborazione tra i due saperi in gioco, nella consapevolezza che tra letteratura e teologia dovrà rimanere sempre presente un confine che ne impedisca una completa fusione.⁶

¹ Docente IRC nella Scuola Secondaria di primo grado "Dante Arfelli" di Cesenatico. Ha pubblicato articoli su riviste teologiche e le sillogi poetiche *Scommessa d'eterno*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2016, *Ogni nascita è dal caos*, Fara, Rimini 2020, *Le tre margherite*, Fara, Rimini 2024, e *La voce del sangue* Fara, Rimini 2025.

² Per una panoramica storico-teologica cfr. M. BALLARINI, *Teologia e letteratura*, Morcelliana, Brescia 2015.

³ Per citare solo i maestri più rappresentativi del Novecento: cf. Romano Guardini, Hans Urs von Balthasar, Henri de Lubac, Karl Rahner e Jean-Pierre Jossua.

⁴ In questi termini si esprime C. AVENATTI DE PALUMBO, «Letteratura: un'importante mediazione ermeneutica per la teologia», in *Concilium* 53(2017)5, 42.

⁵ Di questo pericolo ci avverte Northrop Frye, sottolineando la natura dinamica e sempre rinnovante della Bibbia: cfr. N. FRYE, *Il grande codice. Bibbia e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano 2018, 101-102. Cfr. anche H. U. VON BALTHASAR, *Gloria. Stili ecclesiastici*, II, Jaca Book, Milano 1971,4, dove si evidenzia il pericolo di piegare il testo letterario al concetto teologico, perdendone così il cuore del messaggio estetico-teologico.

⁶ Cfr. F. BRANCATO, «*La schiena di Dio*». *Escatologia e letteratura*, Jaca Book, Milano 2019, 61.

1. I motivi di un dialogo

A uno sguardo complessivo sugli ultimi sessant'anni, è possibile scorgere all'interno della Chiesa alcuni interventi volti ad allacciare ponti tra la letteratura e la teologia, nella certezza che tale dialogo possa arricchire entrambi.⁷

Tale evidenza è ben presente nella costituzione dogmatica *Gaudium et Spes*, che vede nella letteratura e nell'arte importanti alleate per parlare al mondo contemporaneo. Infatti così si esprimono i padri conciliari: «A modo loro, anche la letteratura e le arti sono di grande importanza per la vita della chiesa. Esse si sforzano infatti di conoscere l'indole propria dell'uomo, i suoi problemi e la sua esperienza nello sforzo di conoscere e perfezionare se stesso e il mondo; si preoccupano di scoprire la sua situazione nella storia e nell'universo, di illustrare le sue miserie e le sue gioie, i suoi bisogni e le sue capacità, e di prospettare una migliore condizione dell'uomo. Così sono in grado di elevare la vita umana, espressa in molteplici forme, secondo i tempi e i luoghi».⁸

Lo stesso Paolo VI, un anno prima della costituzione dogmatica, ha modo di riflettere su questo rapporto: delineando un percorso dove gli artisti con il progredire della storia si sono allontanati dalla fonte spirituale della Chiesa per andare ad abbeverarsi presso altre sorgenti, auspica un ritorno al dialogo, una rinascita del rapporto di amicizia che tra Chiesa e arte c'è sempre stato.⁹

Nemmeno Benedetto XVI si è sottratto a questa conversazione arricchente e, citando esplicitamente gli interventi dei suoi predecessori, si rivolge agli artisti in un discorso tenuto nella Cappella Sistina,¹⁰ sottolineando come la *via pulchritudinis* possa essere un percorso estetico-teologico capace di suscitare itinerari di fede. In ultima istanza, anche Francesco risulta particolarmente legato al tema della letteratura e proprio a esso dedica un documento nel quale si auspica un inserimento delle materie letterarie nei percorsi di formazione dei sacerdoti e di tutti i credenti. Questo perché la letteratura “serve” «a sviluppare le immagini della vita, a interrogarci sul suo significato. Serve, in poche parole, a fare efficacemente esperienza della vita. [...] La letteratura diventa allora una palestra dove allenare lo sguardo a cercare ed esplorare la verità delle persone e delle situazioni come mistero, come cariche

⁷ In questo senso si esprime IOANNES PAULUS PP. II, *Lettera agli artisti*, 4 aprile 1999, in https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.html [consultato il 4 aprile 2025], laddove, oltre a chiedersi se la Chiesa ha bisogno dell'arte per adempire la propria missione evangelizzante – risposta che risulta positiva –, si sottolinea la necessità che l'arte potrebbe avere della Chiesa per rispondere alle domande che da sempre indaga (cf. nn. 12-13).

⁸ GS 62: *EV* 1/1528. A questa affermazione fanno eco le parole di René Latourelle: «La letteratura scopre gli abissi che abitano l'uomo, mentre la rivelazione, e poi la teologia, li assumono per dimostrare come Cristo giunge ad attraversarli e a illuminarli. Insomma, un'antropologia che cercasse di costruirsi senza aver posato un lungo sguardo preliminare sul soggetto che studia, cioè l'uomo, rischierebbe di essere insignificante», Letteratura, in R. LATOURELLE – R. FISCHELLA, *Dizionario di Teologia fondamentale*, Cittadella, Assisi 1990, 633.

⁹ Cfr. PAULUS PP. VI, *Omelia della Messa degli artisti*, 7 maggio 1964, in https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/homilies/1964/documents/hf_p-vi_hom_19640507_messa-artisti.html [consultato il 4 aprile 2025].

¹⁰ Cfr. BENEDICTUS PP. XVI, *Incontro con gli artisti. Discorso del Santo Padre Benedetto XVI*, 21 novembre 2009, in https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/november/documents/hf_ben-xvi_spe_20091121_artisti.html [consultato il 7 aprile 2025].

di un eccesso di senso, che può essere solo parzialmente manifestata in categorie, schemi esplicativi, in dinamiche lineari di causa-effetto, mezzo-fine».¹¹

La teologia, dunque, non può più esimersi dall'interrogare il sapere letterario per poter parlare un linguaggio vicino alla sensibilità contemporanea. Ma non è solo una questione di formule comunicative: Francesco ha ben evidenziato che la letteratura è una palestra per allenare lo sguardo alla realtà che ci circonda, una preparazione immersiva per l'occhio disabituato a un'osservazione autentica del mondo. Una lente capace di ridare fuoco alle esperienze sfocate o date troppo per scontate, abbaricate dietro formule fredde e lisce come sfere di metallo. Ma, se l'oggetto di questa osservazione è il mistero di Dio, qual è la caratteristica precipua dello sguardo letterario? E di quello teologico? Entrambe sostano sulla soglia del sepolcro e guardano quel lenzuolo abbandonato sulla roccia, mistero di un'esperienza che ancora devono comprendere. Se dunque l'attenzione è rivolta ad un unico oggetto, unico non è il modo di vedere. Proprio come Pietro e Giovanni.

2. Un'icona biblica: sguardi dalla soglia del sepolcro (Gv 20,3-9)

³Pietro allora uscì insieme all'altro discepolo e si recarono al sepolcro. ⁴Correvano insieme tutti e due, ma l'altro discepolo corse più veloce di Pietro e giunse per primo al sepolcro. ⁵Si chinò, vide (blépei) i teli posati là, ma non entrò. ⁶Giunse intanto anche Simon Pietro, che lo seguiva, ed entrò nel sepolcro e osservò (theōreī) i teli posati là, ⁷e il sudario - che era stato sul suo capo - non posato là con i teli, ma avvolto in un luogo a parte. ⁸Allora entrò anche l'altro discepolo, che era giunto per primo al sepolcro, e vide (orao) e credette. [I grassetti sottolineati sono nostri]

Alle prime schiarite mattutine Pietro e Giovanni si mettono in cammino (anzi corrono!) verso il sepolcro, mossi dall'urgenza di verificare la fondatezza della notizia ricevuta. Ognuno è perso nei propri pensieri. Battono con violenza il piede sul sentiero. Pietro, meditabondo e con gli acciacchi dell'età a rallentarlo, sente il fiato corto bruciargli i polmoni, ma cerca di non fermarsi. Giovanni, animato da un'euforia che non si sa spiegare, sembra fluttuare sulla polvere e sui sassi. Ha il passo talmente veloce che non si accorge di avere lasciato il vecchio amico alle spalle. Una fame di vita sembra divorarlo. Un fuoco che nella sua testa prende forma in un'unica parola: amore. È quello che lo fa essere così veloce.¹² Arrivato però alle soglie del sepolcro, si ferma per guardare dentro. Fa dell'ingresso il suo punto d'osservazione. Non ha bisogno di entrare. Guarda e vede. Il termine greco utilizzato è *blépei*, che indica la sensazione visiva in senso stretto, un guardare terreno che prende atto di ciò che attraversa il suo campo visivo, sfociando talvolta nell'area semantico di *avvertire, notare, constatare, fare attenzione a qualcosa*. È un'osservazione attenta al reale, che non ha paura di posarsi sugli oggetti. È un tenere all'erta vista e intelligenza. Ogni cosa che vede può essere rimando ad altro.¹³ Nel frattempo, arriva Pietro, che decide di non sostare insieme a Giovanni, ma di immergersi nello scandalo che sta avvenendo davanti ai

¹¹ FRANCISCUS, *Lettera del Santo Padre Francesco sul ruolo della letteratura nella formazione*, in PAPA FRANCESCO (a cura di A. Spadaro), *Viva la poesia*, Edizioni Ares, Milano 2025, nn. 30.32, 163-164.

¹² Cfr. S. FAUSTI, *Il Vangelo di Giovanni*, EDB, Bologna 2017, 491.

¹³ Cfr. W. MICHAELIS, «βλέπω», in *Grande Lessico del Nuovo Testamento*, Paideia, Brescia 1966, VIII, 964-968.

suoi occhi. Il giovane forse non si accorge neanche di lui, perché non è in gioco nessun primato in merito all'osservazione del mistero.¹⁴ Non è una gara.

Pietro ha bisogno di entrare. E anche lui vede. Utilizzando il termine greco *theōrei*, è interessante notare come questo verbo possa andare ben oltre il significato base di osservare e arrivare a traslare nell'area semantica del *contemplare/esaminare*. Il che farebbe presupporre che il verbo voglia indicare un vedere che sfocia in una conoscenza teorica, in un'analisi accurata della situazione.¹⁵ E mentre è intento a provare ed enucleare i suoi teoremi, Giovanni entra con passo leggere e i suoi occhi trasfigurano i teli, donandogli una vista credente. Il verbo '*idein*', perfetto di *orao*,¹⁶ è un vedere che diventa conoscenza, "idea" luminosa e carica di promessa. È un vedere oltre lo strato superficiale del dolore, per scorgere una brace viva di risurrezione.

Cosa può dire, allora, questa icona biblica del rapporto tra letteratura e teologia che stiamo cercando di delineare?

Con le dovute cautele, proviamo a immaginare Pietro come la personificazione della teologia; di conseguenza, Giovanni ricoprirà il ruolo della letteratura. Se ci caliamo nella storia, possiamo notare come entrambi si muovano verso un'unica meta: il sepolcro, cioè la soglia del mistero. La teologia/Pietro ha il passo pesante, per certi versi cauto, segno di un'autorità e una saggezza che vogliono vagliare attentamente i segni dei tempi. Inoltre, questa "lentezza" evidenziata dal brano potrebbe raffigurare la fatica che spesso la teologia ufficiale nel camminare di pari passo con i cambiamenti repentinii del mondo.

La letteratura/Giovanni, invece, ha il piede svelto e agile, poiché è specchio della contemporaneità che abitiamo e, nel leggere gli accadimenti della realtà, spesso supera in velocità la teologia. Tuttavia, giunta davanti al sepolcro, ha l'umiltà di aspettare la compagna di viaggio e di "sbirciare" dalla soglia la misteriosa assenza del sepolcro. E questo le basta, perché il suo vedere (*blēpei*) è capace di soffermarsi sui particolari, ma, allo stesso tempo, di vedere oltre. È un'intuizione che ha i tratti del profetismo, perché si basa su una valenza simbolica dell'esperienza. Nel frattempo, arriva la teologia che ha il privilegio di immergersi per prima nel mistero, ma il suo vedere (*theōrei*) ha bisogno di tempo per giungere a delle conclusioni certe. La sua, infatti, è una funzione sistematica che richiede la pazienza del pensiero e la solennità della ragione. Ma questo passaggio di sguardo in sguardo è finalizzato a un unico guardare, ossia a una visione che si fa conoscenza acquisita e sfocia nella fede ('*idein*'). Quindi la letteratura e la teologia si muovono con metodologie diverse, scelgono un differente punto d'osservazione, ma convergono gli occhi verso l'unico mistero.

¹⁴ Cfr. R. E. BROWN, *Giovanni. Commento al Vangelo spirituale*, Cittadella, Assisi 2010, 1262; X. LÉON-DUFOUR, *Lettura dell'Evangelo secondo Giovanni*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2007, 1161.

¹⁵ Cfr. W. MICHAELIS, «Θεωρέω», in *Grande Lessico del Nuovo Testamento*, op. cit., VIII, 971-974. Per correttezza metodologica, l'Autore segnala che l'interpretazione dei verbi che svolge in questo contributo è frutto di una riflessione personale che, solo in parte, trova sostegno negli studi esegetici. In modo particolare, risulta utile segnalare che i verbi rientranti nell'area semantica del "vedere" in Gv sono tra loro interscambiabili, senza evidenziare marcate differenze di traduzione o senso. Nel brano in questione i due verbi utilizzati – insieme a *orao* del v. 8 – non si allontano molto nel senso, tanto da poterli vedere come sinonimi (cf. R. E. BROWN, *Giovanni*, op. cit., 1235). In altri casi, sebbene la traduzione risulti sinonimica, c'è chi vede in questa differenziazione una sorta di *climax* conoscitivo che sfocia nella fede (cfr. E. GHEZZI, *Come abbiamo ascoltato Giovanni. Studio esegetico-pastorale sul quarto Vangelo*, Edizioni Digraf, Bologna 2006, 1242).

¹⁶ Cfr. W. MICHAELIS, «ὡπάω/εἴδον», in *Grande Lessico del Nuovo Testamento*, op. cit., VIII, 956-964.

Allora in cosa la letteratura può aiutare la teologia (e perché no, viceversa) nel suo compito di annuncio? A esercitare uno sguardo diverso sul mistero dell'uomo, partendo dal presupposto che «la realtà conserva in sé, gelosamente, qualcosa che solo uno sguardo sapiente riesce a cogliere e a far emergere. La teologia ha questa pretesa o, meglio, questa missione. Deve farlo soprattutto “nel secolo della notte cosmica”; nel tempo, cioè, in cui l'abisso del mondo deve essere raggiunto e affrontato da coloro che ne son in grado. È innanzitutto quanto è stato fatto dagli artisti e dai grandi letterati». ¹⁷ In altre parole: la letteratura è la palestra dove la teologia impara ad affinare la facoltà dell'immaginazione creativa,¹⁸ riuscendo così a guardare il mondo con occhi trasfigurati.

3. *Fides querens imaginationem. Il contributo della letteratura alla teologia*

L'immaginazione che porta alla creazione dell'opera letteraria trae le sue origini dalla stessa struttura ontologica dell'uomo, in quanto «è una naturale attività umana, la quale certamente non distrugge e neppure reca offesa alla Ragione; né smussa l'appetito per la verità scientifica, di cui non ottunde la percezione. Al contrario: più acuta e chiara è la ragione, e migliori fantasie produrrà». ¹⁹ Ancor di più: l'immaginazione è quella facoltà che rispecchia in modo subordinato l'atto creativo di Dio, poiché l'uomo reca in sé le vestigia della sua immagine.²⁰ Pertanto l'immaginazione, che è tipica dello sguardo della letteratura, può e deve interagire con la teologia, apportando, in questo modo, un contributo indispensabile. Questo risulta vero soprattutto se consideriamo che l'immaginazione «è la porta attraverso cui sfuggiamo ai limiti di ogni modalità riduzionistica di vedere la realtà». ²¹ Alla luce di ciò, persino un lenzuolo appoggiato sulla pietra del sepolcro è capace di dire più di quello che appare, non perché l'oggetto stesso palesi in modo evidente un messaggio, ma perché diversi sono gli occhi che lo osservano. Infatti «un'immaginazione cristiana riconosce nella normalità dei segni il senso ultimo nonché una promessa del compimento finale»;²² occorre, cioè, fare la fatica di non fermarsi alla prima reazione davanti all'oggetto, ma affidarsi alla potenza creativa che l'immaginazione umana può compiere per scorgere l'ordito che sottostà alle vicende. È un atto dovuto alla realtà stessa, poiché non può fermarsi tutto all'apparenza.²³ Significa, dunque, immergersi nelle acque dell'esperienza per esplorarne i fondali e scoprire che un anelito di risurrezione avvampa anche laddove ogni cosa sembra sotto il segno della morte.²⁴ E, nel fare questo, la letteratura è maestra. Solo

¹⁷ F. BRANCATO, «*La schiena di Dio*», op. cit., 15.

¹⁸ L'«immaginazione creativa è concepita da Ricœur sulla base di un'antropologia della sproporzione tra la finitudine e l'infinito. [...] Nella rottura provocata dal desiderio di infinito, l'immaginazione realizza la sua azione innovatrice. È questo il punto d'incontro della teologia con la letteratura», C. AVENATTI DE PALUMBO, «Letteratura: un'importante mediazione ermeneutica per la teologia», op. cit., 44.

¹⁹ J. R. R. TOLKIEN, *Albero e foglia*, Rusconi, Milano 1976, 69.

²⁰ *Ivi*, 70.

²¹ T. RADCLIFFE, *Accendere l'immaginazione. Essere vivi in Dio*, EMI, Verona 2021, 20.

²² *Ivi*, 29.

²³ «Realtà e fantasia non sono opposte e antitetiche. La fantasia è un modo specifico di fare esperienza della realtà, una visione *intensiva* della realtà. Opporre realtà e fantasia significa spaccare in due l'esperienza che l'uomo fa del mondo, mettere le basi per mantenere una cesura radicale tra spirituale e materiale», A. SPADARO, *L'altro fuoco. L'esperienza della letteratura II*, Jaca Book, Milano 2009, 20.

²⁴ «Se lo scrittore usa gli occhi restando saldamente ancorato alla sua Fede, sarà tenuto a usarli con onestà, e il suo senso del mistero e l'accettazione di quest'ultimo ne risulteranno accresciuti. Guardare le cose peggiori

«allora si comprende che la letteratura può essere intesa come espressione della capacità di guardare il mondo con occhi “freschi”, nuovi, nonostante tutto e al di là del *cliché* della precarietà della vita».²⁵

Sta proprio in questa consapevolezza il contributo che la letteratura (e in senso più ampio l’immaginazione) può dare alla teologia. Rispettando i precipui campi d’indagine, le due discipline si lasciano permeare vicendevolmente, poiché un buon uso della ragione teologica è capace di produrre frutti maturi se irrorati dalla potenza dell’immaginazione. Si potrebbe dire che l’immaginazione stimola il ragionamento; e il ragionamento dà fondamenta solide all’immaginazione. Non a caso, una delle funzioni più importanti dell’immaginazione – tanto utile alla teologia – sta nel «*riconciliare gli opposti*, completare l’incompiuto, riparare ciò che è rotto, rendere presente l’assente, ordinare il caos, dire l’indicibile, pensare l’impensabile, e perfino, immaginare l’inimmaginabile».²⁶ Pertanto la letteratura apre alla teologia le possibilità dell’esperienza,²⁷ aiutandola a non chiudersi in formule cristallizzate e a riscoprire la bellezza del proprio compito: dire Dio agli uomini. Con rigore e immaginazione.

Conclusioni. *Imaginatio quaerens fidem*

Proprio perché nel contatto tra le due discipline deve avvenire un reciproco scambio, l’immaginazione cristiana ha bisogno di affondare le proprie creazioni nella fede, sapendo che essa non le tarperà le ali, ma le permetterà di compiere voli ancora più liberi.

Si configurerà così come un’immaginazione al servizio di un mistero che la supera e ogni dogma non sarà più il confine di una gabbia che l’imprigiona, ma il trampolino dal quale sub-creare un mondo trasfigurato da occhi attenti a ogni sfumatura del reale.

In questi termini si esprime con lucidità la grande romanziere cattolica Flannery O’Connor: «Per me un dogma è solo una via d’accesso alla contemplazione ed è strumento di libertà, non di costrizione. Salvaguarda il mistero a tutto vantaggio della mente umana».²⁸

non sarà per lui nient’altro che un atto di fede in Dio», F. O’CONNOR, *Nel territorio del diavolo. Sul mistero di scrivere*, minimum fax, Roma 2002, 96.

²⁵ A. SPADARO, *L’altro fuoco*, op. cit., 23.

²⁶ N. STEEVES, *Grazie all’immaginazione. Integrare l’immaginazione in teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 2018, 13. «Lo sguardo della letteratura forma il lettore al decentramento, al senso del limite, alla rinuncia al dominio, cognitivo e critico, sull’esperienza, insegnandogli una povertà che è fonte di straordinaria ricchezza. Nel riconoscere l’inutilità e forse pure l’impossibilità di ridurre il mistero del mondo e dell’essere umano ad una antinomica polarità di vero/falso o giusto/ingiusto, il lettore accoglie il dovere del giudizio non come strumento di dominio ma come spinta verso un ascolto incessante e come disponibilità a mettersi in gioco in quella straordinaria ricchezza della storia dovuta alla presenza dello Spirito, che si dà anche come Grazia», FRANCISCUS, *Lettera del Santo Padre Francesco sul ruolo della letteratura nella formazione*, in PAPA FRANCESCO (a cura di A. Spadaro), *Viva la poesia*, op. cit., n. 40, 169.

²⁷ «La letteratura “serve” fondamentalmente a dire la nostra presenza nel mondo e, come strumento ottico, a interpretarla, a cogliere ciò che va oltre la mera “letteralità” del vissuto, a discernere in essa significati e tensioni fondamentali; ma soprattutto “possibilità”, come scrive Emily Dickinson in un suo verso: *I dwell in possibility, “abito nella possibilità”*», A. SPADARO, *Abitare nella possibilità. L’esperienza della letteratura*, Jaca Book, Milano 2008, 23.

²⁸ F. O’CONNOR, *Sola a presidiare la fortezza. Lettere*, Einaudi, Torino 2001, lettera ad “A.”, 2 agosto 1955, 28.

LIBERARE L'INTELLIGENZA: CARITÀ INTELLETTUALE E PENSIERO MORALE IN ANTONIO ROSMINI

Lucia Campogrande¹

Abstract

Lo studio intende considerare la questione della necessità di ricomporre la frattura di fede e ragione per una nuova sintesi di fede e cultura, tema al centro della metodologia e delle finalità degli ISSR, allo scopo di affrontare l'attuale emergenza educativa, accogliendo l'invito del Magistero della Chiesa, che indica alcune vie da percorrere. Una di queste vie è costituita da quella che Antonio Rosmini chiamava «carità intellettuale». Nella prospettiva auspicata di un allargamento della ragione ad una dimensione di libertà, si considera la figura di Rosmini il cui pensiero, ed in particolare il pensiero morale, metafisicamente fondato, è stato capace di rispondere alle sfide della sua epoca e può illuminare anche la nostra, con uno spirito di innovazione che, senza opporsi alla tradizione, manifesta un chiaro impegno nel rinnovamento della pensabilità del rapporto di fede e ragione.

Parole chiave: fede, ragione, metafisica, scienza morale

Introduzione

Nella Lettera Enciclica *Fides et Ratio* Giovanni Paolo II menziona Antonio Rosmini come modello esemplare per un ripensamento della filosofia cristiana e della teologia, accanto a John Henry Newman, Jaques Maritain, Edith Stein ed altri, a servizio del bene della Chiesa e di tutta l'umanità.² Aiutare la coscienza degli uomini di oggi a recuperare il senso globale ed integrale dell'esistenza: ecco ciò che per Antonio Rosmini ha significato l'espressione «carità intellettuale». La carità da lui concepita è intelligente, aperta agli stimoli dei tempi e delle circostanze e questa prospettiva di carità innerva tutta la sua opera. Nel tentativo di entrare nelle pieghe e nelle piaghe della modernità, lo sforzo speculativo del filosofo di Rovereto è sempre stato accompagnato dalla preoccupazione di indicare con chiarezza le conseguenze pratiche di tale speculazione, necessarie, a suo avviso, alla sfida dell'educazione cristiana. L'attuale emergenza educativa chiama ogni educatore, cristiano e non, a porsi una domanda di fondo: come rendere ragione della speranza per educare alla speranza? Occorre a tale proposito chiedersi se davvero sia venuta meno la speranza di poter ricercare nei tentativi della filosofia risposte significative. In *Fides et Ratio* il pontefice è perentorio: la filosofia deve recuperare con forza la sua vocazione originaria, di umana ricerca della verità. Da teologi cristiani che sono stati anche grandi filosofi e dalle loro vicende personali possiamo dunque trarre esempi significativi di un cammino di ricerca filosofica che tratta vantaggi considerevoli dal confronto con i dati della fede. Per Benedetto XVI «la questione fondamentale e decisiva dell'educazione»³ richiede di «allargare gli spazi della nostra razionalità, riaprirla alle grandi questioni del vero e del bene, coniugare tra loro la teologia, la filosofia e le scienze, nel pieno rispetto dei loro metodi propri e della loro

¹ Docente di IRC, iscritta al corso di Laurea Magistrale presso l'ISSR di Bologna. Il presente Studio è stato elaborato a partire dall'esercitazione per il Baccalaureato in Scienze Religiose presso lo stesso Istituto.

² GIOVANNI PAOLO II, Lettera enciclica *Fides et Ratio*, 14. 09. 1998., Paoline, Cinisello Balsamo, 1998, n. 74, 108-109.

³ BENEDETTO XVI, *Discorso ai partecipanti all'incontro degli Insegnanti di Religione Cattolica*, Aula Paolo VI Città del Vaticano, 25. 04. 2009, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2009.

reciproca autonomia, ma anche nella consapevolezza dell'intrinseca unità che le tiene insieme».⁴

Si rivolge così, in particolare, ai docenti di religione ed auspica che il loro insegnamento, nel mostrare la profonda umanità della dimensione religiosa, giovi agli alunni nell'aprire ad una dimensione di libertà, facendosi «vera carità intellettuale».⁵ Il cambiamento d'epoca rende importante l'esercizio della carità intellettuale oltre che materiale: lo ha sostenuto Papa Francesco, che ha ribadito la necessità un'educazione sana, che sappia proporre valori morali, spesso veicolati dalle culture religiose, per fronteggiare le tendenze individualistiche e conflittuali.⁶ Lo stesso Francesco ha citato la carità intellettuale del Beato Antonio Rosmini come un atteggiamento essenziale in grado di illuminare e orientare anche la ricerca teologica.⁷

1. Apertura metafisica e radicamento nell'essere della nostra mente

Alle soglie del secondo millennio, Giovanni Paolo II dichiara l'intento di rivolgere lo sguardo alla filosofia quale peculiare attività della ragione e si annovera tra coloro che ritengono di non aver mai smesso di credere nelle potenzialità di «una filosofia di portata autenticamente metafisica».⁸

Il Magistero riconosce il merito della filosofia moderna di aver messo fruttuosamente al centro l'uomo e pure sottolinea che «quella stessa ragione, intenta ad indagare in maniera unilaterale sull'uomo come soggetto, sembra aver dimenticato che questi è pur sempre chiamato ad indirizzarsi verso una realtà che lo trascende»⁹ e che «senza riferimento ad essa, ciascuno resta in balia dell'arbitrio».¹⁰ La filosofia ha tralasciato di orientare la sua ricerca all'essere, confidando unicamente nell' umana conoscenza. Da questa curvatura dello sguardo, che preclude alla ricerca della verità in senso metafisico, sono derivate varie forme di relativismo che hanno portato la ricerca filosofica a «smarrirsi nelle sabbie mobili di un generale scetticismo».¹¹

Un buon antidoto per i più disillusi e per i momenti di sconforto di ciascuno, può rivelarsi l'insegnamento di Maurizio Malaguti,¹² con il suo invito a «vivere in filosofia», ovvero collocarsi in un ritrovato orizzonte veritativo. Il Professor Malaguti ci ricorda quanto si inganni chi tende a ridurre la filosofia a generico esercizio intellettuale e ci sprona a rivolgerci alla dimensione metafisica. Nella convinzione che si sia smarrito il significato profondo di cosa

⁴ *Ivi.*

⁵ *Ivi.*

⁶ PAPA FRANCESCO, GRANDE IMAM AHMAD AL-TAYYEB, *Documento sulla Fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune*, Abu Dhabi, 4. 02. 2019., Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2019.

⁷ FRANCESCO, Lettera apostolica in forma di «*motu proprio*» *Ad theologiam promovendam*, 1. 11. 1023, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, 2023.

⁸ GIOVANNI PAOLO II, *Fides et ratio*, n. 83.

⁹ *Ivi.*

¹⁰ *Ivi.*

¹¹ *Ivi.*

¹² Maurizio Malaguti (1942-2018) è stato professore ordinario di Filosofia teoretica presso l'*Alma Mater Studiorum* - Università di Bologna.

significhi *pensare*, egli riattualizza la notizia dell'essere parmenideo, attraversando la corrente agostiniana, che pone l'essere nella radice più interiore della soggettività.

Il punto di partenza di Malaguti è il recupero di una metafisica del pensiero fondante e individua in Antonio Rosmini uno degli interpreti più geniali di questa tradizione. Il filosofo di Rovereto è in grado di riproporre, rimanendo in dialogo con la filosofia kantiana, la distinzione tra il *pensare* come *intueor*, ovvero come *intuizione dell'essere* ed il *conoscere* rivolto alle cose, distinzione che nella filosofia moderna si era persa e anche oggi è da riconsiderare.

Di fronte al panorama culturale della prima metà dell'Ottocento, egli ripropone ed attualizza la tradizione platonico-agostiniana. Nel suo pensiero riecheggia infatti il tema agostiniano della illuminazione. Agostino riconosce nella mente umana, *mens*, una capacità intellettuiva, la *ratio superior* e una *ratio inferior*, la quale è rivolta agli enti finiti, ovvero la distinzione tra intelletto (*intellectus*) e ragione (*ratio*).

Rosmini intende l'*intellectus* di Agostino come intuito dell'essere: non è possibile il pensare del soggetto pensante se non a partire dalla presenza dell'essere. L'intelletto è partecipativo e cioè partecipa di un raggio divino. Nelle opere successive al *Nuovo saggio sull'origine delle idee* e segnatamente nella postuma *Teosofia*, Rosmini elabora una dottrina che ha un ruolo cardine nel suo pensiero, quella delle *tre forme dell'essere* (*forma ideale*, *forma reale* e *forma morale*) e chiama la notizia dell'essere presente alla soggettività pensante *essere ideale*. L'*essere ideale* non è il concetto universale dell'essere frutto di uno sforzo speculativo, ma un astratto divino, poiché è Dio stesso che liberamente astrae dalla sussistenza dell'Oggetto assoluto, ovvero il Verbo, l'*essere ideale* che manifesta alle menti.¹³ L'*idea* è l'*essere* intuito dall'uomo e non il Verbo. In tal modo Rosmini evita ogni interpretazione del suo pensiero in senso ontologistico, poiché l'*essere ideale oggettivo* non coincide con l'*Essere assoluto divino*, ma è piuttosto un'appartenenza divina, un raggio della sua luce, che Egli partecipa nelle menti intelligenti. La sfida per Rosmini, che ha il coraggio di riproporre tale dottrina ad una società tardo illuminista e materialista, è quella di riuscire a distinguere l'*essere ideale* sia dall'intelligenza divina che lo origina per astrazione, sia dagli enti reali finiti.¹⁴ È *Ideale* in quanto separato dalla personalità reale del Verbo, quindi presentantesi nella forma oggettiva e impersonale, si dà all'intuizione umana della *mens*, che in quell'atto ne risulta informata: l'*essere ideale* è dunque forma della mente, nel senso che «informa la mente»¹⁵ in quanto prima verità dell'intelligenza, lume della ragione che «accende» la mente, la fonda. La relazione tra essere ideale e *mens* è dunque quella tra principio e principiato e non quella tra causa ed effetto, per cui, a partire da essa, la *mens* è essenzialmente apertura costitutiva all'essere. Maurizio Malaguti ritrova nell'accorgimento teoretico rosminiano la trasparenza dell'originario fondamento ed è in questi termini che egli, sulla scorta di Rosmini, ripensa la dimensione metafisica propria dell'uomo.¹⁶ Rosmini

¹³ N. RICCI, *La «prossimità» come fondamento delle relazioni umane nella filosofia morale di Antonio Rosmini*, in DOSSI M., GHIA F., *Diritto e diritti nelle tre società di Rosmini*, Brescia, Morcelliana, 2014, 112.

¹⁴ N. RICCI, *Antonio Rosmini: per un rinnovamento della metafisica*, in U. MURATORE, *Una profezia per la Chiesa. Antonio Rosmini verso il Vaticano II*, Comunità San Leolino, Feeria, Panzano in Chianti 2010, 116.

¹⁵ A. ROSMINI, *Teosofia*, t. 1, in M. A. RASCHINI, P.P. OTTONELLO, A. Rosmini, *Teosofia*, Istituto di Studi filosofici, Centro Internazionale di Studi Rosminiani, Città Nuova, Roma-Stresa 1998, 425.

¹⁶ N. RICCI, *Antonio Rosmini: per un rinnovamento della metafisica*, op.cit., 111.

definisce la modalità con cui l'essere ideale si manifesta alla *mens* come il «per sé noto»,¹⁷ ovvero la prima verità, che la *mens* riceve e sulla base della quale può conoscere e dedurre tutte le altre idee.

Il punto di partenza radicalmente ontologico ha come conseguenza che l'essere ideale, in quanto forma dell'intelligenza, sia anche forma della conoscenza, cioè fondamento dell'intelligibilità degli enti. A partire dalla forma ideale dell'essere, Rosmini procede per deduzione ad una seconda forma dell'essere: la *forma reale*. Le due forme dell'essere sono tali in quanto distinte ma al contempo in relazione necessaria: all'essere ideale oggettivo, «per sé noto», principio di intelligibilità, corrisponde il principio soggettivo reale che lo riceve. Vi è una relazione costitutiva tra queste due forme dell'essere. La mente stessa è per Rosmini atto di relazione, laddove «questa relazione esprime la costitutiva apertura della mente all'essere che ad essa si manifesta quale principio fondante».¹⁸

2. Riconoscersi fondati nell'essere è il principio della morale.

La morale rosminiana non comincia nell'uomo, ma ha le sue radici nell'essere, è una delle specifiche forme dell'essere, è l'essere stesso.¹⁹ La sua speculazione scorge la relazione essenziale tra l'oggettività dell'essere e la soggettività umana. Rosmini insiste sulla oggettività del bene ma questa deve incontrarsi con la nostra soggettività reale.

L'intuizione passiva dell'essere *ideale*, che si manifesta alla mente e in questo la fonda, accendendola con la sua luce, è principio di intelligenza e origina al contempo la tensione amativa: questo *vinculum*, che è amore, è la terza forma dell'essere (*forma morale*, definita anche «per sé amato»), che «perfeziona il soggetto intelligente costituendo quella tensione amativa che realizza e potenzia l'adeguamento del soggetto reale al suo oggetto ideale».²⁰

Il pensiero sulla moralità umana, che ha origine in questo vincolo, è riscattata da ogni deriva relativistica nel riunire in sé la dimensione soggettiva e quella oggettiva: «L'uomo incomincia ad essere attualmente morale quando aderisce con la sua propria attività volontaria all'essere in tutta l'estensione del suo ordine».²¹

Non è sufficiente conoscere il bene per compierlo, ma è necessario che la verità sia voluta, ovvero amata, voluta come bene: in questo consiste la moralità.

3. «Segui nel tuo operare il lume della ragione»

Nei *Principi della scienza morale* (1831), definita da Augusto del Noce la più grande opera etica della modernità,²² il tema rosminiano della forma dell'intelligenza si salda alla questione morale. Ciò che era chiaro a Rosmini riguardo all'epoca in cui scriveva è oggi

¹⁷ Cf. A. ROSMINI, *Teosofia*, t. 1.

¹⁸ N. RICCI, *La «prossimità»*, op.cit., 114.

¹⁹ C. BERGAMASCHI, *L'essere morale nel pensiero filosofico di A. Rosmini*, La Quercia, Genova 1982, 36.

²⁰ N. RICCI, *La «prossimità»*, op.cit., 115.

²¹ A. ROSMINI, *Teosofia*, t. I, op.cit., 192.

²² N. RICCI, *Essere e libertà. L'attualità dell'etica rosminiana nella lettura di Del Noce*, in S. AZZARO, R. AZZARO PULVIRENTI (a cura di), *Augusto Del Noce (1910-1989) Filosofia politica, crisi morale e storia contemporanea*, Atti del Convegno nel ventennale della morte di Augusto Del Noce (Roma 20 novembre – Cassino 21 novembre 2009), Pagine s.r.l., Roma 2011, 167-185.

quantomai attuale: uno dei più grandi problemi del paradigma culturale odierno è che la scienza morale pare aver perso terreno. La scienza morale fornisce le norme, quelle che Rosmini definisce le «regole dell'onesto e del giusto». Queste norme, si chiede l'autore, hanno valore in sé o sono soggette al mutare dei tempi, dei costumi e delle leggi positive?

La necessità di obbedire alla legge morale dell'onesto e del giusto non deriva dal fatto che in tale obbedienza l'uomo trovi il suo perfezionamento: la perfezione dell'uomo è un effetto conseguente di tale obbedienza, ma non è la ragione di essa. L'affermazione di Rosmini non è affatto scontata per la nostra sensibilità contemporanea. Inoltre vi è un grande equivoco contro cui ci metteva in guardia Rosmini: la morale è stata per lungo tempo così confusa con altre scienze affini, da trovarsi oggi totalmente assorbita nell'Eudemonologia e ad aver perso i suoi principi fondamentali, che sono l'oggetto della trattazione che Rosmini si propone di svolgere. Rosmini cita a tale proposito alcuni autori, storici e contemporanei, responsabili di aver stravolto a tal punto l'Etica che la felicità è divenuta il nuovo fine e la virtù il mezzo per ottenerla con un grave esito: se la virtù da fine è ora considerata un mezzo per la felicità, essa perde il suo valore assoluto e si relativizza.

Si è persa la capacità di interrogarsi su cosa sia la virtù e perciò: «conviene dunque che l'Etica prima ci dica che cosa sia la virtù in se stessa, e poi ci potrà aggiungere che ella è un mezzo all'umana felicità».²³ Poco manca, invece, aggiunge Rosmini, che la virtù sia degradata dallo stato di signora a quello di fantesca.

L'essenza della moralità non si trova nell'uomo, ma è «contemplata riflessivamente dall'uomo»²⁴ e da lui «pronunciata nettamente».²⁵ Evitare il bene e fuggire il male: vi è un riconoscimento della mente umana, mediante il quale essa forma i giudizi morali. È la luce dell'essere che, costituita l'intelligenza, avendola accesa con la sua luce, si pone come principio di ogni atto e di ogni giudizio e azione morale. La prima legge morale viene così espressa da Rosmini: «segui nel tuo operare il lume della ragione».²⁶ La formula riesce a ribaltare la narrazione ancora ispirata alla cultura settecentesca: per gli illuministi seguire la ragione significava porgere il massimo ossequio ad una ragione intesa in senso soggettivistico. Di qui si è fatta strada la posizione di coloro che attribuiscono al soggetto i caratteri divini dell'oggettività morale: «cotesti vi parlano spesso, con un tuono pieno di entusiasmo, del divino dell'uomo, e vi fanno l'uomo legge a se stesso».²⁷ Alla base dell'errore vi è la confusione tra la dimensione ideale dell'essere, il lume della ragione, forma e principio dell'intelligenza e la mente reale soggettiva. La ragione considerata in se stessa può essere fallibile, laddove non segua il lume che, al contrario, «non ammette in sé errore, poiché non dipende egli punto dallo spirito umano, né dalla sua industria è acquisito e procacciato ma è in lui innato, in lui messo e spirato dallo spirito del creatore».²⁸ Il riferimento rosminiano all'essere ideale come prima legge morale ha le sue radici nella classicità, ancora prima che nel mondo cristiano: Cicerone nel *De legibus* (52 a.C.) affronta il tema di una legge morale eterna che non è frutto dell'ingegno e dell'arbitrio umano. Rosmini cita

²³ *Ivi*, 40.

²⁴ *Ivi*.

²⁵ *Ivi*.

²⁶ *Ivi*, 56.

²⁷ *Ivi*, 63.

²⁸ *Ivi*, 57.

proprio il passo di Cicerone relativo alla legge morale prima dei riferimenti a scrittori ecclesiastici come Girolamo, che individua il giudizio del bene *in arce animi* e Bonaventura, che lo colloca in *apex mentis*, nella rocca dell'animo, nell'apice dell'anima umana.²⁹ Il lume della ragione è il raggio mediante il quale Dio effonde in ogni uomo l'idea dell'onesto e del giusto. Così l'uomo scopre nell'intimo «una legge che non è lui a darsi, ma alla quale deve invece obbedire».³⁰

Conclusione

Il pensiero rosminiano è stato considerato da alcuni intellettualistico per la sua costruzione rigorosa e la non sempre facile comprensione del suo stile di scrittura, ma vale la pena addentrarvisi per scorgere «il sugo della storia». Anche Manzoni, che pure critica talvolta la prosa ricercata dell'amico filosofo, riconosce il valore della sua speculazione.³¹ Le manzoniane *Osservazioni sulla morale cattolica* (1855) rivelano l'interesse comune per la morale e tradiscono, in alcuni passaggi, la presenza di suggestioni scaturite dal fascino del trattato rosminiano.³² In esso si riabilita l'intelligenza come fondamento della dignità dell'uomo, superando il primato della ragione illuministica, chiusa in se stessa. Alla cultura di derivazione settecentesca, alla quale riconosce il pregio di aver riavviato un dibattito filosofico ormai stagnante, Rosmini risponde offrendo un'indagine sull'autentico significato del pensare umano. Riesce a ripresentare quindi la questione gnoseologica per distinguerla da quella relativa alla facoltà intellettiva e mette in luce il nesso ontologico che esiste tra le due componenti dell'intelletto e della ragione conoscitiva. Risolvere la ricerca metafisica nella dottrina della conoscenza, come nell'idealismo, ha portato allo smarrimento del senso metafisico del fondamento dell'autocoscienza e quindi a sacrificare le più profonde istanze dello spirito umano.³³

L'idea dell'essere, che, come abbiamo visto, fonda l'intelligenza e di conseguenza è anche principio di ogni nostra conoscenza si qualifica inoltre come primo principio della legge morale. Rosmini invita a considerare la connessione ineliminabile che esiste tra ogni atto dell'essere, ogni ente che si attua nell'orizzonte dell'essere, e il bene morale. La sua speculazione definisce la morale come una forma dell'essere. Perciò il bene morale riacquista la sua valenza oggettiva, dal momento che l'intelligenza è capace di elevarsi al di sopra dei sensi e considerare i beni in sé stessi e non come mezzi, compiendo così un atto di giustizia. Al contrario la maggior parte delle teorie filosofiche del tempo di Rosmini procedevano in altra direzione e consideravano il bene da una prospettiva esclusivamente soggettiva oppure, al contrario, attribuivano all'oggetto ciò che è proprio dell'uomo, come nel caso de sensisti. L'opzione rosminiana è quella di un sistema che integra il soggetto e l'oggetto. Il suo sforzo teoretico si configura come una vera e propria missione, animata da una cristiana carità intellettuale, a servizio della Chiesa e della società.

²⁹ *Ivi*, 58.

³⁰ GS 16: EV 1/1369.

³¹ M. DOSSI, *Il Santo proibito*, EDB, Bologna 2021, 27.

³² Cfr. A. MANZONI, *Osservazioni sulla morale cattolica*, a cura di U. COLOMBO, San Paolo, Cinisello Balsamo 2023.

³³ M. F. SCIACCA, *La filosofia morale di Antonio Rosmini*, Fratelli Bocca, Roma 1955, 47-48.

Gli argomenti che Rosmini intende riaffermare sono quelli dell'esperienza cristiana, che hanno una validità universale, a suo avviso ancora capace di interloquire con la cultura della sua epoca. Quest'ultima si proclamava artefice dell'«invenzione della libertà»,³⁴ ma ignorava il significato originario della tanto agognata libertà, esercitata ormai a piacimento nella scelta arbitraria del bene o del male, dimenticando che la dignità dell'uomo è raggiunta quando egli «liberandosi da ogni schiavitù di passioni, tende al suo fine con scelta libera del bene».³⁵

³⁴ Cfr. J. STAROBINSKI, *L'invenzione della libertà 1700-1789*, Abscondita, Milano 2018.

³⁵ GS 17: EV 1/1370.

Abstract

Una didattica efficace si fonda sulla capacità di suscitare domande nei propri interlocutori a partire dai testi che vengono presentati. In chiave interdisciplinare qui si propone una riflessione che analizza il fenomeno del mito e delle tragedie classiche, per mettere in evidenza le domande antropologiche di senso che essi implicano. In questo modo si crea un interessante ponte verso i temi e i temi posti dalla tradizione biblica.

Parole chiave: mito, tragedia, cultura, interdisciplinarietà, domanda

Introduzione

Una delle caratteristiche fondamentali di un buon educatore è la capacità di saper suscitare le domande nei propri interlocutori. Spesso infatti c'è il rischio di dire o di organizzare interi percorsi formativi che però non agganciano le domande reali dei nostri destinatari. Il mito e la tragedia antica sono un fertile ambiente per far emergere importanti domande antropologiche attorno a cui poi costruire itinerari di senso.

1. La tragedia come forma di interrogazione

Quando si pensa alle domande fondamentali dell'uomo, il pensiero va quasi naturalmente alle grandi questioni affrontate dalla filosofia: da dove veniamo, dove andiamo, il senso del dolore, il rapporto tra la nostra parte spirituale e quella corporea, la vita sociale dell'uomo. L'orizzonte filosofico si configura come caratterizzato da universalità e necessità, poiché indaga la vita degli uomini prevalentemente attraverso il *logos*. C'è però una forma più originaria di interrogazione che ha una diversa metodologia e una diversa capacità di intercettare l'animo umano. Stiamo parlando del mondo del mito² e della tragedia.³ Come vedremo, soprattutto la seconda ha la capacità di interpellare tutta l'esistenza di coloro che la vivono o che vi assistono. È una riserva antropologica di primaria importanza. Innanzitutto per il metodo che rifugge dalle generalizzazioni e per questo ben si adatta ai nostri tempi frantumati. In secondo luogo, perché le domande della tragedia mettono a tema la singolarità di ciascun individuo nella sua irrepetibilità. Proprio percorrendo questa via è possibile rintracciare un percorso che sia universale pur partendo dal particolare. Per metterlo in luce ora prenderemo in esame le trame delle principali tragedie che il genio greco ha messo in campo. Le tragedie sono drammi, azioni teatrali, l'arte che più di ogni altra si avvicina alla rappresentazione della vita.⁴ Anche questo è un tratto particolarmente adatto

¹ Docente di Teologia sistematica presso UNIBO e ISSR "Vitale e Agricola" della FTER.

² Il potere rivelatore dei miti è stato efficacemente messo in luce da A. Cavarero quando commentando il dialogo tra Edipo e la Sfinge, fa notare come la risposta filosofica esatta che questi crede di dare al mostro che lo interrogava su chi fosse quell'essere che al mattino si muove a quattro gambe, a mezzogiorno con due e alla sera con tre – l'uomo- in realtà sta ignorando chi sia lui veramente cosa che gli sarà svelata solo dal racconto completo e non dalle speculazioni astratte della filosofia. Cf. A. CAVARERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Castelvecchi, Roma 2022, 13-25.

³ Per le considerazioni che seguono cf. R. OTTONE, *Il tragico come domanda. Una chiave di volta della cultura occidentale*, Glossa, Milano 1998.

⁴ Molto affine allo spirito della tragedia e della commedia è il fenomeno del gioco, per la sua capacità di esplorare con animo aperto possibilità che la sola ragione scarterebbe perché poco serie. Su questi temi cf. J.

alla nostra epoca caratterizzata dal goethiano «in principio era l'azione»⁵ e poi così segnata dal fare e meno dal pensare. Non è un caso infine che il tragico oggi sia rappresentato più nelle serie televisive e nel cinema⁶ che nel teatro, in virtù della maggior fruibilità dei new media rispetto allo spettacolo in presenza.

2. Dal mito alla tragedia

La prima forma radicale di interrogazione antropologica viene dal mito, che è anche la culla entro cui è germinata la tragedia greca. Il mito fondatore per così dire del mondo culturale greco è quello di Dioniso, che occorre riscattare dalle precompreensioni dovute al successo della filosofia nicceana che ne ha fatto il contraltare di Apollo. R. Ottone nel suo ottimo studio, appoggiandosi anche ad altri eminenti studiosi del mondo greco, ha mostrato come in realtà le due figure non siano così opposte come si è pensato, e che per certi versi il mito di Dioniso ingloba anche molti degli attributi normalmente riferiti ad Apollo. A Dioniso infatti viene attribuita una forma particolare di sapienza acquisibile non senza sofferenza,⁷ per questo viene definito «cacciatore» come nelle *Baccanti* di Euripide in cui Agave, madre e omicida inconsapevole del figlio, Penteo, che si era rifiutato di dare onore a Dioniso, afferma che: «(Agave) Bacco che guida la muta dei cani, sapiente che sapientemente incalzò le menadi/ (coro) il Signore è infatti cacciatore».⁸ Qual è la ricerca, la caccia, messa in atto da Dioniso? È il senso globale della vita che include anche la contraddizione massima della morte. Non a caso, è un dio o un semidio che muore e rinasce: «Possiamo dire che Dioniso è il *dio della contraddizione*, o meglio, è il dio di tutto ciò che, espresso attraverso parole, appare contraddittorio: poiché Dioniso è ad un tempo vita e morte, gioia e dolore, bontà e crudeltà, cacciatore e preda, toro e agnello, maschio e femmina, bramosia e distacco, pacatezza e violenza; tutto nell'immediatezza».⁹ Nel creare il mito di Dioniso, ci si è voluti avvicinare alle sorgenti della vita e al suo tramonto, all'essere come dei e come animali, tensioni che l'uomo sperimenta in sé e che lo rendono un tutto complesso, una creatura di mezzo, un centauro metà uomo e metà animale. Dioniso è portatore di una follia che genera sapienza perché per rispondere alle questioni che lui vuole affrontare occorre

HUIZINGA, *Homo ludens*, Einaudi, Torino 2002; C. S., PEIRCE, «Un argomento trascurato per la realtà di Dio», in Id., *Pragmatismo e oltre*, introduzione e traduzione di Giovanni Maddalena, Bompiani Milano 2000, 127-173.

⁵ J.W. GOETHE, *Faust*, Gulliver, Santacargelo di Romagna (RN), 1996, 29.

⁶ A. GRASSO, *Buona maestra. Perché i telefilm sono diventati più importanti del cinema e dei libri*, Mondadori, Milano 2007.

⁷ J.-P. VERNANT – P. VIDAL-NAQUET, *Mito e tragedia due. Da Edipo a Dioniso*, Einaudi, Torino 2001, 223-254, anche Nietzsche nel suo *La nascita della tragedia*, 118, deve ammettere che questa fu la scoperta dell'ultimo Euripide. Una ripresa in senso filosofico del potere conoscitivo del dionisiaco si trova nella riflessione di Balthasar in relazione allo scandaglio dell'anima tedesca cf., R. SALA, *Dialettica dell'antropocentrismo. La filosofia dell'epoca e l'antropologia cristiana nella ricerca di H.U. von Balthasar: premesse e compimenti*, Glossa, Milano 2002, 279-403; D. D'ALESSIO, *Ecce homo. Il dramma dell'umanesimo cristiano*, Glossa, Milano 1999, 148-150. In relazione specificatamente alla teologia: V. SONCINI, «*Dioniso contro il crocifisso. Ricostruzione critica della filosofia di F. Nietzsche. Provocazione per la Teologia?*» Glossa Milano 2001. In relazione alle origini stesse della filosofia greca: G. COLLI, *La nascita della filosofia*, Adelphi, Milano 1975, 11-22.

⁸ EURIPIDE, *Baccanti*, 1189-1192.

⁹ R. OTTONE, *Il tragico come domanda*, op.cit., 231.

andare oltre gli schemi. Per questo motivo, nel culto di Dioniso trova posto tutto ciò che è eccentrico: le orge, la danza, la musica, il gioco, la vita beata, esperienze mistiche, visioni estatiche del mondo ed anche una forma di controllo delle emozioni.¹⁰ In definitiva, la vera sapienza si raggiunge solo attraversando il mare delle contraddizioni, entro cui si dibatte la vita dell'uomo e che la tragedia metterà a tema.

Apollo d'altro canto possiede la sapienza in modo esplicito e chiaro. La razionalità che lo segna però non è frutto di una sola indagine razionale ma affonda le sue radici nel divino come afferma lo stesso Aristotele: «Il principio del discorso razionale non è un discorso, ma qualcosa di più forte. Che mai, all'infuori del dio, potrà essere più forte sia della scienza sia dell'intuizione?». ¹¹ Così sia nella prospettiva di Aristotele come già di Platone, la sapienza umana affonda le sue radici in un rapporto particolare con il divino accessibile attraverso la via divinatoria della follia. Platone parlando della sapienza che viene elargita a Delfi, al santuario dedicato proprio ad Apollo, afferma che «ora invece i più grandi beni giungono a noi attraverso la follia (*manias*), che è concessa per un dono divino. Infatti proprio alla profetessa di Delfi e le sacerdotesse di Dodona, in quanto possedute dalla follia, hanno procurato alla Grecia molte belle cose, sia agli individui sia alla comunità; in quanto invece padrone di sé poche cose».¹²

All'interno della comune origine, permangono comunque delle differenze tra i due miti. Apollo ad esempio agisce sempre indirettamente come segnalano le frecce e le parole di cui si serve per comunicare con gli uomini. Egli resta, per così dire, ad una distanza di sicurezza dagli uomini, inoltre i suoi oracoli sono sempre enigmatici e per questo necessitano di un interprete. Di fronte a questa situazione, emerge la domanda decisiva: è il dio che si nasconde o la domanda è enigmatica perché per rispondervi l'uomo deve consegnare tutto sé stesso al dio che lo interroga?¹³

Il labirinto

All'origine del culto di Dioniso sembra ci sia il mito del labirinto, come attesta il racconto cretese della «Signora del labirinto», denominazione originaria di Arianna. Nel mito originario, testimoniato da Omero, Arianna viene rapita da Teseo che voleva portarla ad Atene, ma Artemide la uccide su indicazione di Dioniso,¹⁴ prima che vi possa arrivare. Lo stesso accade in un'altra versione del mito, in cui Arianna viene abbandonata da Teseo sull'isola di Nesso e qui raccolta da Dioniso che poi la sposa. In tutti i casi vediamo la doppia natura di Arianna come Dioniso: ora è una donna, ora una dea, muore e rinasce a causa di Dioniso che in un mito la fa uccidere, in un altro poi la sposa, inducendo Zeus a renderla immortale.¹⁵ Antiche tradizioni riferiscono che il labirinto, termine di cui è ancora incerta

¹⁰ Citazioni in R. OTTONE, *Il tragico come domanda*, op.cit., 232.

¹¹ ARISTOTELE, *Etica Eudemia*, 1248 a 26-29.

¹² PLATONE, *Fedro*, 244a; cfr. 265 b.

¹³ Una dinamica simile si può osservare nel dialogo tra Gesù e il giovane/ un tale ricco (Mc 10,17-27). Questi pensa di completare la sua visione della vita eterna con un buon consiglio di Gesù, che invece ribalta completamente la sua prospettiva, proponendogli un cambiamento totale di sistema di riferimento.

¹⁴ OMERO, *Odissea*, XI, 324- 325.

¹⁵ ESIODO, *Teogonia*, 947. Per le varianti del mito, cfr. R. GRAVES, *I miti greci, Dei ed eroi in Omero*, vol.1 Il Giornale-Longanesi, Milano 1963, 306-318.

l'etimologia,¹⁶ fosse la sede per le danze di Arianna.¹⁷ Un'altra tradizione lo lega alla figura del re Minosse e del Minotauro. Secondo questo mito, Poseidone diede in dono a Minosse re di Creta un bellissimo toro perché lo sacrificasse in suo onore, ma il re quando lo vide così bello decise di tenerselo, allora Poseidone per vendicarsi fece innamorare sua moglie, Pasifae, del toro e da quella unione nacque il Minotauro metà uomo e metà toro, per nascondere il quale Minosse fece costruire il labirinto da Dedalo a Cnosso. Il Minotauro richiama Dioniso nelle cui feste ci sono uomini travestiti da animali e da tori che rappresenta il lato mostruoso dell'umanità, ma anche il suo essere indifeso in quanto può essere ucciso.

Il labirinto è il luogo in cui non si sa uscire né entrare, la situazione per Heidegger¹⁸ di ogni autentico domandare. Il labirinto si trova poi in un luogo sotterraneo che evoca gli inferi, il luogo della morte. Al suo centro si trova il mostro dio, il Dioniso Minotauro. Il segreto della vita sta in un luogo oscuro al centro del labirinto e non bisogna avere paura discendervi. Per cogliere il senso della vita, occorre scendere negli inferi e da lì risalire come dice anche il mito di Demetra e Core.¹⁹

Il Labirinto dall'Eden alla rete

Il labirinto è un simbolo molto potente per indicare la condizione dell'uomo e lo ritroviamo in molte culture²⁰ e soprattutto in epoche di passaggio. Per alcuni autori il primo labirinto è l'Eden il giardino in cui Dio ha posto l'uomo, pieno di tutti gli alberi belli e buoni che lui, per esplicito comando divino, deve mangiare.²¹ Sempre per rimanere nell'ambito biblico, Babele è il prototipo della confusione che nasce dal non rispettare i limiti creaturali.

Nel mondo greco, il labirinto come quello di Cnosso è *unicursale*, perché una volta entrati non si può che raggiungere il centro e da lì ritornare all'uscita. Se srotolato questo tipo di

¹⁶ Alcune identificazioni proposte da P. E. Pecorella (voce «labirinto» in *Enciclopedia dell'arte antica*, Roma 1910, 436,) con termini non greci delle zone anatoliche lo associano a «pietra», «ascia» o «ambra» ma nessuna in modo convincente. Cfr. P. SANTARCANGELI, *Il libro dei labirinti*, (con prefazione di U. Eco), Frassinelli, Milano 1984, 35-38.

¹⁷ OMERO, *Iliade* XVIII, 590-592.

¹⁸ M. HEIDEGGER, *Domande fondamentali della filosofia*, p. 108 cit. in R. OTTONE, *Il tragico come domanda*, 225.

¹⁹ Core (Persefone Proserpina) era la figlia di Demetra, «Madre Terra» sorella di Giove, di lei si invaghì Ade e la rapi per portarla nel suo regno, Demetra disperata la cercò in ogni dove senza trovarla e allora venne una grande carestia su tutta la terra. Zeus decise di liberarla, per rendere di nuovo feconda la terra e abitabile per gli umani, ma dandole come regola che durante il viaggio dagli inferi non potesse mangiare nessun frutto. Ade le diede una melograna di cui lei mangiò un chicco così lei per punizione dovette rimanere sei mesi all'anno, tutti gli anni, sotto terra e sei mesi fuori. L'incontro con la madre avviene ad Eleusi.

²⁰ P. SANTARCANGELI. *Il libro dei labirinti* op.cit.

²¹ In relazione alla ripresa medievale ne *Il nome della rosa* di U. Eco del labirinto della biblioteca del convento così afferma Cardini: «Il labirinto è simbolicamente affine al giardino, e ogni giardino fa risalire all'archetipo dell'Eden. Ebbene nell'oscuro Eden di questo universo monastico, nel falso Eden labirintico che è la biblioteca, il secondo libro della Poetica è l'Albero della conoscenza del Bene e del Male; e se Jorge ne è l'antiserpente che ne impedisce il godimento dei frutti, o il serpente che tali frutti avvelena, o meglio ancora il Cherubino (ma nella tradizione ebraica i *Cherubim* sono, appunto, serpenti) dalla spada fiammeggiante che monta la guardia, Guglielmo da Beskerville è da parte sua un nuovo Adamo stanco dolorante, che china il capo a una nuova intuizione; un nuovo Teseo che ripercorre il labirinto della sua scienza umana e della sua francescana e baconiana fiducia - nonostante tutto - nell'uomo. Ma chi riuscirà vincitore e chi sarà vinto nell'*ekpirosis* finale?» F. CARDINI in «Clericus in labirintho», in R. GIOVANNOLI (ed.), *Saggi su Il nome della rosa*, Bompiani, Milano 1985, 30.

labirinto sarebbe una linea retta, il famoso filo di Arianna che in fondo coincide con il labirinto stesso. Il secondo tipo è l'*Irrweg*, un percorso fatto di bivi discontinui con un solo percorso che porta al centro. Se srotolato diventa una sorta di diagramma di flusso. Infine abbiamo il labirinto a rete: «una rete non può essere srotolata. Anche perché, mentre i labirinti dei primi due tipi hanno un interno (il loro proprio intrico) e un esterno, da cui si entra e verso cui si esce, il labirinto del terzo tipo, estensibile all'infinito, non ha esterno né interno».²² Un labirinto di questo tipo è oggi il *world wide web*, estensibile potenzialmente all'infinito, poiché in esso ogni nodo si apre indefinitamente su altri alberi che generano a loro volta altri nodi in una sorta di semiosi continua²³ e illimitata. Il passaggio dall'*Arbor porphyryana*²⁴ alla rete è avvenuto grazie alla rivoluzione copernicana che ha squadernato l'ordinato e simmetrico mondo classico medievale, facendo vedere come la terra e l'uomo in essa non sono più al centro, ma alla periferia di un universo costituito da infiniti mondi (Bruno), intersecantesi e spesso anche collidendo tra loro, generando le cusiane *coincidentiae oppositorum*.

All'interno di questo mondo potenzialmente infinito l'uomo però, grazie alla tecnologia, ha scoperto la possibilità di un nuovo protagonismo che lo rende simile ad un attore, come evidenziato dal fenomeno di quella che Paolo Benanti,²⁵ definisce cultura pop (olare).²⁶ Accanto alla cultura alta trasmessa nelle istituzioni formative come patrimonio di valori e conoscenze del passato da trasmettere alle nuove generazioni, negli ultimi decenni è cresciuta a dismisura la capacità per tutti coloro che hanno un dispositivo elettronico, dal computer al telefonino, di diventare protagonisti attivi nell'elaborazione di una forma di cultura popolare, che nasce dal basso e che ha però la capacità di diventare altamente pervasiva e influente. Il fenomeno non è privo di ambiguità, perché comunque nasce dall'interazione con i grandi player commerciali e con gli algoritmi che governano la rete, però nello stesso tempo ha dato all'utente qualsiasi un forte potere decisionale e culturale, come ricorda Benanti: «I poteri industriali e commerciali dominanti, compresi i giganti del digitale, possono creare cultura; ma sono i consumatori dei prodotti culturali, anche se subordinati, che decidono cosa diviene parte della cultura pop e cosa viene scartato. Infine per Storey non possiamo capire la cultura pop se non ci rendiamo conto che nella nostra contemporaneità la distinzione tra "autentico" e "commerciale" è sfocata. Oggi nella cultura pop i consumatori, e in particolare nel digitale gli utenti, sono liberi di abbracciare alcuni contenuti, modificarli per il proprio uso o rifiutarli completamente, o ancora creare contenuti

²² U. Eco, *Dall'albero al labirinto. Studi storici sul segno e l'interpretazione*, Bompiani, Milano 2007, 59.

²³ Sul concetto di semiosi illimitata di C. S. Peirce: U. Eco, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975, 104-107.

²⁴ Con questa espressione si intende il sistema di classificazione introdotto dal filosofo neoplatonico Porfirio che commentando gli *Analitici* di Aristotele nella sua opera *Isagoge* ha costruito uno schema ad albero per raggiungere tramite cinque categorie di base - genere, specie, differenza, proprio e accidente - , una definizione che colga l'essenza del definito. Per i problemi sollevati da questo tipo di classificazione che porta alla costruzione delle definizioni a forma di dizionario cfr. U. Eco, *Dall'albero al labirinto*, 14-27.

²⁵ P. BENANTI, *Digital age: Teoria del cambio d'epoca. Persona, famiglia e società*, San Paolo Edizioni, Kindle 2020.

²⁶ Benanti riprende le definizioni di cultura popolare date dallo studioso dei media del Regno Unito John Storey, nel suo *Cultural Theory and Popular Culture* (Routledge, New York 2018), per il quale con questo termine si intende una cultura che ha una diffusione di massa, che è diversa dalla cultura "ufficiale", che nasce da una interazione a volte acritica ma sempre più spesso consapevole critica con le grandi agenzie commerciali della nostra epoca che si servono di essa per veicolare i propri prodotti. P. BENANTI, *Digital age*, op.cit., posizione 173. Su questi temi cf. M. TIBALDI, "La teologia e le sfide del digitale" in «Catechetica ed Educazione» 8 (2023) 3, 85-96.

propri che hanno la forza di plasmare a loro volta la cultura».²⁷ A questo si somma, con anche tutto il carico di problemi che questo comporta la capacità offerta soprattutto dai social di inventarsi identità digitali per interpretare nella relazione via web ruoli diversi dalla propria identità reale.

3. Il potere euristico della tragedia

La capacità del teatro di essere un ambiente antropologico che consente di rivelare l'uomo a sé stesso con tutte le sue contraddizioni raggiunge un vertice nell'esperienza della tragedia greca. Più affine ai riti religiosi che alla rappresentazione, ha avuto una funzione importante nella formazione dell'animo greco e dell'uomo occidentale. Seguendo Ottone, ripercorriamo alcuni temi delle principali tragedie, osservando le domande che esse sono state capaci di suscitare. Per ottenere questo risultato, occorre ascoltare soprattutto le riflessioni del coro che, all'interno della rappresentazione teatrale assume programmaticamente il ruolo dell'osservatore della vicenda narrata, ovvero il punto di vista del destinatario.

Eschilo

Eschilo, originario di Eleusi, un luogo carico di misticismo per i misteri che vi venivano celebrati, desume proprio da questi riti la forma della sua produzione drammaturgica. Nei *Persiani* si parla della sconfitta che i greci hanno inflitto al grande re Serse. Questa disfatta è da attribuire alla sua imperizia, al suo essere troppo impulsivo e non ancora maturo, al voler emulare i successi del padre e in definitiva al suo desiderio di emergere, alla sua *hybris* (superbia, tracotanza) che gli ha impedito di dare ascolto all'oracolo divino che lo invitava a desistere da quell'impresa. La tragedia mette a tema la sconfitta di questo uomo e pone la domanda se sia possibile imparare attraverso il dolore (*páthei máthos*) causato dalle proprie sconfitte: «La possibilità di una nuova risposta dopo che la prima si era dimostrata "malata", ecco il senso di fondo della tragedia! Il prezzo pagato però è molto alto. È forse questo il motivo che ha spinto Eschilo a presentare la vicenda dal punto di vista dei vinti: chi vince è poco disposto a pensare alla propria possibile sconfitta. La domanda emergente dalla tragedia rischiava però di non essere riconosciuta dagli Ateniesi che vi assistevano per lo stesso motivo che aveva accecato Serse».²⁸

²⁷ P. BENANTI, *Digital age*, op.cit., posizione 174-175. Anche Ferraris ricorda che gli utenti dei social network sono in realtà dei lavoratori non retribuiti, poiché forniscono attraverso i loro dati tutta una serie di informazioni che vengono documentate e rivendute, senza coinvolgimento di coloro che le hanno generate, alle grandi industrie: «Le piattaforme danno a un utente informazioni che valgono 1 (dov'è il ristorante più vicino) e ricevono informazioni che valgono 10 (chi cerca il ristorante, quando, cosa ha cercato prima...), poi 1000 (incrociando i documenti della sua ricerca con quella di tutti coloro che hanno fatto una ricerca simile), poi 100.000 (incrociando i documenti sui ristoranti con quelli delle partite di calcio e delle funzioni religiose), poi 1.000.000, rivendendo i documenti come qualunque altro bene ad altre piattaforme, agenzie, o a privati che aspirano a diventare presidenti degli Stati Uniti o del Lussemburgo (credo che ci sia una differenza di prezzo)» M. FERRARIS *Documanità*, Editori Laterza, Bari 2021.

²⁸ R. Ottone, Il tragico come domanda, op.cit., 269. Si ritrova questo tema anche nella Lettera agli Ebrei a proposito della passione di Gesù: «Imparò l'obbedienza dalle cose che patì» (Eb 5,8). Cf. anche il concetto di

Nella stessa linea, troviamo la trilogia dedicata a *Prometeo* (dal verbo greco *mantano* «sapere, apprendere, avere in mente» e la particella *pro* che vuol dire «prima» da cui il nome come «colui che prevede il futuro»). Questi propriamente non è un umano ma una divinità. È infatti uno dei Titani, divinità precedenti alla comparsa della compagnia olimpica. Le sue caratteristiche originarie per Esiodo sono la furbizia e la filantropia.²⁹

Eschilo modifica il racconto originario. Nel primo pannello della trilogia, *Pyrphóros*, a noi non pervenuto e ricostruito attraverso citazioni implicite, Prometeo non è più un ladro truffatore, ma colui che vuole aiutare gli uomini a realizzare sé stessi contro la volontà di Zeus che non è più onnisciente. Nel *Prometeo incatenato* (ca 469 a. C.) vengono avanti altri temi, come quello della colpa per aver comunque rubato il fuoco e quello della giustizia di Giove che punisce troppo duramente il benefattore dell'umanità e contro cui si scaglia la rabbia di Prometeo. Il conflitto sembra dunque spostarsi sul rapporto con il nuovo signore degli dei, che Prometeo è invitato ad accettare come gli dice anche Oceano, un altro dei titani entrato in scena, che lo invita alla moderazione e al contenimento della sua *hybris*, accettando i suoi limiti, in nome del principio fondamentale della antropologia greca: «impara a conoscere te stesso».³⁰ Nonostante sia in catene infatti Prometeo non accetta la sua situazione e preferisce continuare a soffrire, consolandosi con il pensiero della caduta di Zeus, di cui conosce la causa e il possibile rimedio, come viene raccontato nel *Prometeo liberato* di cui possediamo solo alcuni frammenti. Prometeo infatti conosce il segreto che potrebbe far cadere il potere di Zeus, ovvero il fatto che se lui si unirà a Teti gli nascerà un figlio che poi lo spodesterà. In questa opera, probabilmente si arriva ad una soluzione conciliante. Entra in scena infatti Eracle che uccide il rapace che tortura il Titano, il quale probabilmente svela il segreto a Zeus. Così conclude Ottone: «L'intera trilogia ruota attorno a un genere di domanda che riguarda il rapporto tra Prometeo e il dio supremo. Prometeo ha commesso una colpa, non tanto quella di aver aiutato gli uomini, quanto piuttosto quella di volersi autodeterminare in assoluto. La punizione appare tuttavia decisamente sproporzionata rispetto all'entità della colpa; qui sta la radice dell'accusa di Prometeo: Zeus è ingiusto (*ekdikos*). Prometeo sceglie dunque la strada della lotta, ma alla fine, dopo una lunga ed estenuante esperienza di dolore, egli giunge alla riconciliazione con sé stesso e con Zeus».³¹

«esperienza» in H. U. von BALTHASAR, *Gloria, Un'estetica teologica. I. La percezione della forma*, Jaca Book, Milano 1975.

²⁹ Per Esiodo, Prometeo era stato chiamato come arbitrio in una contesa su quali parti dei tori che venivano sacrificati agli dei dovessero essere date a questi e quali invece potevano essere trattenute dagli uomini. Prometeo organizzò l'inganno verso il giudice supremo Zeus. Scuoiò un animale e mise nella parte più scadente della pelle la carne migliore, mentre invece rivestì le ossa con grasso e pelle buona. Zeus, pur sapendo dell'inganno, decise di cadere nel tranello, scelse per gli dei la parte più scadente, lasciando agli uomini la carne migliore, punendoli però togliendo dalla terra il fuoco così che gli uomini avrebbero dovuto mangiare la carne cruda. Allora Prometeo rubò dal carro del sole una scintilla del fuoco e lo riportò sulla terra. Zeus per tutta vendetta mandò Pandora con il vaso colmo di ogni male e legò Prometeo ad una colonna con un'aquila che ogni giorno gli mangiava il fegato. Essendo una creatura divina, tutte le notti il fegato ricresceva prolungando così il supplizio all'infinito. Cf., *Teogonia* 508-616.

³⁰ «Impara a conoscere te stesso/ e modifica il tuo atteggiamento di nuovo/ nuovo infatti è anche il sovrano tra gli dèi» (309-310) ripresa del celebre motto delfico.

³¹ R. OTTONE, *Il tragico come domanda*, 273. Questo è anche il parere di J.-P. VERNANT – P. VIDAL-NAQUET, *Mito e tragedia due*, 88.

Per Ottone comunque sono possibili tre interpretazioni della vicenda della trilogia che divengono a loro volta domande poste a coloro che assistono alla rappresentazione: a) il dolore di Prometeo è segno della tirannia di Zeus e quindi l'esito positivo sarebbe stato estorto con la tortura b) il dolore è stato inflitto da Zeus con intento educativo per far riconoscere al Titano la verità su se stesso c) il peso del dolore nasce dal fatto che Prometeo non vuole accettare che Zeus stia dalla sua parte, ovvero lui è in lotta contro una falsa immagine degli dei che si è fatta.³²

Un'altra serie di tre tragedie, l'*Orestea* (458) approfondisce il tema del rapporto tra l'uomo e il divino soprattutto in relazione al riconoscimento e alle conseguenze delle proprie colpe. Il primo pannello della trilogia è l'*Agamennone* che, vittorioso a Troia, ritorna nella sua Argo per essere ucciso dalla moglie Clitemnestra e dal suo mante Egisto: La consorte non aveva perdonato Agamennone per aver sacrificato, per volere di Artemide, la figlia Ifigenia,³³ sacrificio richiesto dalla dea per propiziare il viaggio verso Troia. Anche Egisto aveva un motivo per vendicarsi di Agamennone in quanto il padre di questi, Atreo, per vendicarsi a sua volta del tradimento della moglie con il padre di Egisto, Tieste, durante un pranzo gli diedi come cibo il corpo dei suoi figli che aveva fatto uccidere brutalmente. La catena delle vendette prosegue con Orfeo figlio di Agamennone che vuole vendicare il padre e nel dialogo con la madre afferma:

O: *Ucciso il padre, tu con me vuoi vivere?*

C: *In questo, o figlio, Moira fu partecipe*

O: *Allora anche la morte tua disposta l'ha* (Coefore 909-911)

Dopo aver ucciso la madre, Oreste si reca nel santuario di Apollo per invocare il perdono. È questo il tema della terza tragedia: le *Eumenidi*. In essa si tratta delle Erinni che da divinità volte al castigo dei mali divengono «benevoli» (*Eumenidi*) accettando il mutamento proposto loro da Atena, evitando così di castigare Oreste: «La trilogia si conclude rivelando che non si deve più pensare a un principio divino volto soltanto alla vendetta o a recare la punizione: il castigo va riconosciuto come un mezzo di quella pedagogia del dolore (*patei mathos*) che mira alla crescita e alla formazione dell'uomo, non alla sua distruzione. Il mondo divino chiamato in causa in questa trilogia non si è sottratto alle questioni che riguardano la sua natura; ad esse è stato dato un responso preciso: non è sufficiente la legge antica del “sangue per sangue”. In base a tale principio non ci sarebbe mai un limite alla catena dei delitti. La vera giustizia si afferma in base ad una legge più elevata che non può essere applicata in base all'arbitrio del singolo, ma che richiede sia svolto un processo al quale il divino garantisce al sua assistenza».³⁴

Restano comunque aperti degli interrogativi relativi all'agire del divino: come mai Agamennone è rimasto vittima della legge delle Erinni mentre Oreste è stato risparmiato, quando dietro ad entrambi c'erano i voleri di alcune divinità?

³² Viene in mente la lotta tra Giacobbe e Dio allo Jabbok (Gen 32,23-33): anche in questa vicenda Dio da sempre è dalla sua parte ma lui non lo sa e lo può scoprire solo nella lotta e nel dolore della ferita al femore.

³³ Cf. in parallelo la vicenda del giudice lefte in Gdc 11.

³⁴ R. OTTONE, *Il tragico come domanda*, op.cit., 284.

Sofocle

Sofocle abbandona lo stile triadico di Eschilo e concentra la sua produzione su singole tragedie in cui approfondisce maggiormente le dinamiche interiori dei personaggi. Nell'*Aiace*, l'eroe impazzito perché non aveva ricevuto in dono le armi di Achille trafugate da Odisseo e accecato da Atena aveva sfogato la sua ira sulle mandrie e sui mandriani. Una volta rinsavito, deve lottare contro il proposito del suicidio, che alla fine compirà, per lavare l'onta del ridicolo in cui era caduto. Ancora una volta però vuole risolvere da solo la questione senza affidarsi alla divinità. La domanda che pone la sua tragedia e che resta aperta è relativa proprio a come interpretare il suo atto estremo: siamo ancora di fronte alla chiusura nei confronti del divino o il suo cedere alla debolezza che lo porta al suicidio è un inno alla pedagogia divina che lo educa attraverso la sofferenza? È questa la domanda che viene consegnata agli spettatori.

Che la divinità guidi condizionandolo l'agire degli uomini è al centro anche delle *Trachinie* (c. 436 a.C.) in cui si tratta di come sia la bellezza sia la forza siano inutili. Eracle secondo il mito aveva raggiunto l'immortalità tramite la morte attraverso una fiamma purificatrice. La tragedia sofoclea lo presenta marito della bella Deianira, che vuole riconquistare il favore del marito, che sa di essersi invaghito di una donna più giovane di lei. Ricorre così ad un filtro ricevuto in dono dal centauro Nesso prima di morire. Il filtro si scopre però essere un veleno con cui lei uccide, senza volerlo, il marito, per poi a sua volta suicidarsi per il rimorso. Il loro figlio si chiede e pone così la domanda agli spettatori che senso abbia la vita se tutto è dominato dai capricci degli dei. Per Sofocle esiste però un senso più profondo e vero della giustizia di cui proprio le divinità si fanno garanti, anche se questo non è sempre evidente agli uomini. Il tema del rapporto con il divino si approfondisce anche nell'*Elettra* (412 o 409) e nel *Filottete* (409).³⁵ Al termine della sua analisi delle opere di Sofocle, Ottone afferma che «dire che il divino è all'origine della domanda equivale allora a dire che l'uomo non è costretto a rispondere a richieste arbitrarie. Per questo la domanda autentica non impone mai all'uomo un atto contro la propria natura; ciò, tuttavia, non elimina, ma semmai rende possibile il dramma implicito nell'atto del rispondere: lo vedremo emblematicamente rappresentato nella vicenda di Antigone».³⁶

Euripide

Euripide tra gli altri ha avuto il merito di dare voce alle qualità interiori e psicologiche delle donne sia nel bene come in *Alcesti* (438) sia nel male come in *Medea* (431). Di nuovo si ripropone il confronto tra le scelte degli uomini e quelle delle divinità. Così è nell'*Ippolito* (428) in cui il giovane devoto di Artemide suscita l'invidia di Afrodite, che infiamma di passione per lui la matrigna Fedra, seconda moglie di suo padre Teseo. Essendo il giovane fedele ai voti di castità e purezza rifiuta la passione smodata di Fedra che, sotto pena di giuramento di segretezza, gli era stata comunicata dalla nutrice, che aveva a sua volta convinto Fedra ad assecondare l'insana passione.³⁷ Lui però non cede, lei muore ma prima

³⁵ Per l'analisi di queste opere cf.: R. OTTONE, *Il tragico come domanda*, op.cit., 292-296.

³⁶ *Ivi*, 298.

³⁷ La Fedra di Euripide in polemica con la morale intellettualistica di Socrate afferma di avere la conoscenza del bene ma anche l'incapacità di compierlo (Ippolito 380-381), così anche in Medea (1078-1080), il tutto molto tempo prima delle contraddizioni segnalate da San Paolo in Rm 7,15. 20.

di spirare accusa Ippolito davanti al padre di averla violentata. Questi vuole vendicarsi del figlio attraverso Poseidone, ma alla fine interviene Artemide che spiega le ragioni vere del diniego di Ippolito, che ha così salva la vita: «alla conclusione della tragedia rimangono comunque aperti alcuni interrogativi: fino a che punto Fedra è colpevole delle sue azioni? Perché il mondo divino non è in grado di garantirle il compiersi della giustizia su questa terra?»³⁸

Tralasciando molte altre opere, ci concentriamo su due tragedie entrambe considerate due vertici della produzione euripidea. La prima è le *Baccanti*. In essa viene celebrato Dioniso che ora si trova sotto mentite spoglie missionario a Tebe: «ho mutato la mia forma in natura di uomo» (54; cfr. 4-5) per restaurare l'onore del dio e di sua madre Semele³⁹ accusata dalle sorelle Agave, Ino e Autonoe di non aver dato alla luce Dioniso da Zeus. Dioniso viene imprigionato dal re di Tebe Penteo che non vuole onorare il dio. Così una volta liberatosi dalle catene, Dioniso convince Penteo ad andare, travestito da donna, sulle montagne dove si trova sua madre Agave con le altre donne. Questa in preda alla divina mania, lo scambia per un leone e lo uccide, staccandogli la testa mentre il corpo viene dilaniato dalle altre donne. Una volta scesa in città, sarà il vecchio Cadmo che le svelerà l'orribile segreto. Penteo rappresenta una certa razionalità che intende reprimere e incarcere la presunta irrazionalità di Dioniso. Questa parte dell'uomo non può al contrario essere negata o soppressa, anche se non è descrivibile con gli strumenti della sola razionalità: «A partire da ciò si comprende come l'agire del dio non si basi su un arbitrio, ma sul suo farsi garante della natura complessa dell'uomo. In questo senso si può dire che chiunque pensasse di vivere cancellando un elemento essenziale della propria personalità, finirebbe col rimanere dilaniato da sé stesso; le altre persone, poi, in tanto in quanto richiamassero in lui quella parte insopprimibile, apparirebbero ai suoi occhi come la causa della sua rovina. Ma la realtà è diversa: non si può mentire alla vera sapienza senza pagarne le conseguenze!»⁴⁰

Conclusioni

Proviamo a raccogliere alcuni elementi di sintesi sull'analisi della tragedia in ordine alla sua capacità di porre gli interrogativi essenziali dell'esistenza. La domanda nasce all'interno di una relazione con un altro: «ciò che rende possibile l'apertura della domanda è sempre una forma di alterità, sia essa rappresentata da un'altra persona in quanto portatrice di un appello, sia essa il divino stesso in quanto Altro per antonomasia, sia essa quell'alterità che si manifesta nel sé di ognuno».⁴¹ Il luogo in cui insorge la domanda è la coscienza di ciascuno, un luogo che per definizione è assolutamente singolare e che non può ricadere sotto leggi generali. Per questo motivo, Ottone assume, per sviluppare la sua indagine sul tragico, un *metodo* che definisce *negativo* e *aperto* al tempo stesso: «Un simile metodo,

³⁸ *Ivi*, 302.

³⁹ Nel mito originario Semele aveva concepito Dioniso da Zeus apparso sotto spoglie mortali. Lei non credendo alla sua vera identità aveva voluto vederlo nella sua natura divina cosa che però le costò la morte poiché lo splendore di Zeus l'aveva annientata. Ermete aveva però fatto in tempo a salvare il bambino nascosto in a coscia di Zeus. Siccome le sorelle non avevano creduto alla vicenda Dioniso le aveva spedite sui monti da invasate per poterle purificare.

⁴⁰ *Ivi*, 337.

⁴¹ *Ivi*, 347.

applicato ai testi delle tragedie, si basa quindi sul dirsi della coscienza dei protagonisti attraverso l'azione e il racconto; più concretamente, si tratta di mettere in luce i problemi concreti che costituiscono il conflitto tragico, per poi cercare di risalire negativamente alla domanda originaria. Si cercherà quindi di lasciare che la tragedia riveli da sé stessa il proprio contenuto positivo. Lo scopo ultimo è quello di sviluppare una intelligenza in grado di articolare, nei limiti del possibile, tutti questi elementi».⁴² A giudizio di Ottone, in questo modo si rende possibile l'accesso a ciò che di veramente universale c'è all'interno di ogni vicenda tragica, che non consiste tanto nel comprendere il senso dell'agire dell'eroe, ma piuttosto di far emergere quella domanda da cui è partita l'azione tragica, una domanda che la tragedia pone allo spettatore di sempre, che lo coinvolge totalmente.

Ottone analizza poi con questo metodo sei tragedie. La prima è l'*Antigone* di Sofocle (422). Il problema che essa pone è il conflitto tra due doveri relativi: è più importante seguire le leggi della polis impersonate dal sovrano Creonte che ha vietato la sepoltura del fratello di Antigone, Polinice, morto durante un tentativo di ribellione per soppiantare il fratello Eteocle alla guida di Tebe, oppure occorre seguire la legge non scritta degli dei, che impongono la scelta pietosa del seppellimento del defunto, al di là di quello che ha fatto? La domanda che emerge in questo problema è l'assoluzza della verità, che si manifesta nel relativo della contingenza storica. La verità incarnata dalla scelta di Antigone non è una verità parziale, ma è assoluta come dimostra il fatto che solo la scelta della giovane salva sia la pietà per il fratello, sia l'importanza delle leggi della polis, qui male interpretate dalla *hybris* di Creonte.⁴³ Emerge così il valore simbolico del tragico che da un fatto particolare sa far emergere una domanda assoluta, che interpella però non tanto la ragione dello spettatore ma la sua libertà.

Nella *Medea* di Euripide assistiamo invece al possibile smarrimento della domanda. Medea è dilaniata dal desiderio di vendetta verso il marito Giasone, che ha deciso di ripudiarla per sposare la figlia di Creonte. Lei medita la sua vendetta: uccidere il re e sua figlia e poi uccidere i figli avuti da Giasone, per far sì che il suo rimorso e il suo dolore siano totali. La situazione in cui si trova pone delle domande: è lecito a Giasone abbandonare la moglie per opportunismo? E la sua decisione di vendetta è lecita? Ma in quali proporzioni? L'assoluzza della domanda consiste nel proporre il tema della giustizia. Il contrasto interno alla sua natura gliela fanno però smarrire. L'istinto di vendetta è tale che la porta a uccidere con i figli amati anche il suo essere madre, in un silenzio assordante della divinità che, al pari della polis, non si cura delle donne ripudiate. Medea vive in sé quel contrasto tra il vedere il bene e l'incapacità di compierlo che sarà poi descritto magistralmente anche da Paolo di Tarso (Rm 7,15.20).

Anche nell'*Agamennone* di Eschilo assistiamo allo smarrimento della domanda. Clitemnestra dice di agire per vendicare la figlia, mentre in realtà vuol coprire e legittimare la sua unione adulterina con Egisto. Lo stesso Agamennone, che inizialmente sembra dover agire per volere degli dei, in realtà conduce una guerra sanguinosa per un futile motivo, la fuga di Elena con Paride. Il coro gli ricorda che «gli dèi non dimenticano gli assassini dei popoli» (462). In seguito lui stesso potrebbe recedere dalla decisione presa ma non lo fa

⁴² *Ivi*, 353.

⁴³ È questo ad esempio anche il giudizio di Goethe che a proposito del comportamento di Creonte afferma: «Una simile condotta, offensiva per gli uomini e per gli dèi, non era affatto una virtù per lo stato, ma piuttosto un delitto verso lo stato» GOETHE, *Lettera a Eckermann*, 28 marzo 1827 cit., in *Ibid.*, 366.

perché decide di sottoporsi lui stesso alla necessità di non smentire la sua fama di grande guerriero, anche a costo del sacrificio della figlia. Nel contesto culturale dell'epoca, Agamennone rappresenta l'uomo che deve scegliere tra due beni. La scelta diventa negativa perché, non ascoltando la sua coscienza che gli suggerisce di recedere dall'impresa sconsiderata di una guerra per beghe famigliari, lui stesso si sottopone ad una necessità che era evitabile. In questa scelta, lui rifiuta sia la paternità verso sua figlia sia la paternità verso i suoi soldati, che dovrebbe custodire anziché esporre ad un inutile conflitto. I lunghi anni della guerra però a poco a poco lo faranno rinsavire e al suo ritorno in patria riconoscerà la sua colpa (cfr. 799-809; 830-831) cosa che il coro attribuisce alla sapienza di Zeus il sommo tra gli dei:

*[È Zeus] che ha condotto l'uomo ad essere saggio,
stabilendo che avesse valore l'apprendere attraverso la sofferenza.
Stilla nel sonno dinanzi al cuore l'angoscia memore del suo male:
e anche presso quelli che non vogliono giunge il momento di capire:
dono violento degli dei che seggono nel trono maestoso (176-183).*

Nell' *Edipo re* (430) di Sofocle si vede invece la forza della ricerca della verità e una volta scoperta dell'assunzione di una colpa che non nasce da una scelta consapevole. Tebe è afflitta dalla pestilenza e il re Edipo vuole conoscere la causa. L'oracolo gli svelerà che è per colpa dei suoi delitti, involontari ma reali, che gli dei stanno punendo la città. Edipo che ha voluto conoscere a tutti i costi la verità se ne assume poi anche la responsabilità, decidendo di punirsi per atti che non ha compiuto volontariamente, come l'uccisione del padre e l'unione con la madre. In lui si vede una vera e propria azione tragica, anticipazione di quanto farà Gesù che si assumerà la responsabilità di una colpa non sua.⁴⁴ Vent'anni dopo, Sofocle ormai novantenne sente il bisogno di completare la riflessione su Edipo scrivendo l'*Edipo a Colono*. Qui il problema è dato dalla domanda se sia lecito ospitare in città un uomo che è stato maledetto dagli dei. La soluzione viene data dalla fede di Edipo che per amore della sua città ha accettato di subire una punizione ingiusta. Ora Apollo gli svela il senso di tutta la sua vicenda e al tempo stesso rivela la fiducia che Edipo ha avuto nella divinità, una fiducia che non si fondava sull'evidenza della promessa, ma solo sull'affidabilità della guida:

*È stato Apollo, amici miei, Apollo
che ha dato compimento a questi miei mali crudeli, a queste mie sofferenze.
Poiché egli [Apollo] mi predisse sì un giorno quei mali innumerevoli,
ma aggiunse che dopo lungo tempo avrei avuto riposo (*Edipo a Colono* 87-89.)*

La stessa esperienza farà Gesù che in croce sperimenta l'abbandono del Padre, pur affidandosi totalmente a lui riconosciuto sempre e comunque come Abbà.

Forti assonanze con la vicenda di Gesù si trovano anche nel dramma satiresco dell'*Alcesti* (438) di Euripide. Qui troviamo la meschinità di suo marito Admeto che deve morire a meno che non trovi nella sua casa uno disposto a morire al posto suo. La tragica sostituzione viene rifiutata dai genitori, ma non dalla moglie Alcesti che, spinta solo dal suo

⁴⁴ H. U. von Balthasar ricorda che per Calderon tutti questi personaggi sono anticipazioni di Cristo, il vero Edipo, Agamennone ecc. cfr. Id., *Teodrammatica I. Introduzione al dramma*, Jaca book, Milano 1980.

amore, decide di sacrificarsi e di morire al posto del marito. Unica condizione che gli pone è una sorta di morte simbolica del matrimonio perché gli chiede di rinunciare a nuove nozze. Questa morte simbolica accettata da Admeto è la condizione che permetterà a lui di riavere la moglie, cosa che accade per intercessione di Eracle che, saputa la vicenda, scenderà nell'Ade per strappare Alcesti dalle grinfie della morte. Solo dopo aver visto che anche Admeto è fedele al voto fatto alla moglie, sarà possibile il felice riconoscimento e il ricongiungimento della coppia.⁴⁵

La tragedia pone sul tavolo una delle leggi fondamentali dell'esistenza: «lo sforzo di "trattenere" la vita per sé è inutile, perché equivale a perderla (Admeto cfr. 940), mentre fare dono della vita significa trovarla e non solo per sé (Alcesti)».⁴⁶ mirabile anticipazione del detto evangelico: «Chi avrà trovato la sua vita, la perderà: e chi avrà perduto la sua vita per causa mia, la troverà» (Mt 10,39).

⁴⁵ Lo stesso era accaduto a Giuseppe con i suoi fratelli: solo dopo aver visto che Giuda era disposto a sacrificarsi al posto di Beniamino (Gen 44), Giuseppe capisce che l'animo dei suoi fratelli era profondamente mutato rispetto a quando avevano deciso di ucciderlo.

⁴⁶ R. OTTONE, *Il tragico come domanda*, op.cit., 414.



Focus IRC



COME TI CHIAMI? Riflessioni didattiche sul “nome”

Giordana Cavicchi¹

Abstract

La quotidianità spesso è fatta di cose talmente consuete da non apparire interessanti o degne di approfondimento ma piuttosto banali e scontate. Una di queste è il nome delle cose e delle persone. Questo breve contributo vuole suggerire solo alcune piste didattiche, molto semplici, sul tema del “nome”, che possono essere percorse a partire da bambini della scuola dell’infanzia fino a studenti che si avvicinano alla maturità.

Parole chiave: nome, appello, desiderio, Bibbia

Introduzione

Il nome è un sostantivo che indica una realtà, concreta o astratta, reale o immaginaria, di cui si può parlare. Permette di identificare, di conoscere, di condividere, di comunicare. Quando vogliamo farci conoscere o vogliamo conoscere una persona usiamo il “nome proprio”: un distintivo che ci rende unici. Il nome proprio ha spesso origini molto antiche e può avere un significato legato al senso della vita della persona che lo ha portato o che lo porta. A volte viene scelto solo perché piace, ma spesso la scelta è influenzata dal desiderio di trasmettere un nome portato da una persona stimata, amata o ammirata, oppure proprio per il suo significato speciale. Anche i suoni dei nomi possono evocare suggestioni particolari: alcuni appaiono severi, altri allegri, altri graziosi, o ricercati.

Molte persone oltre che con il nome vengono chiamate con vari soprannomi: vezzevoli e diminutivi, nomignoli vari usati in famiglia ma anche dai compagni di scuola o nel gruppo degli amici. A volte sono soprannomi diversi per diversi ambienti; termini che esprimono sentimenti da parte di chi li usa, o appellativi che possono anche non essere graditi, che esprimo un giudizio non positivo, che possono anche ferire la persona.

Ci sono poi persone che usano pseudonimi per le loro attività: artisti, cantanti, sportivi, per motivi commerciali, per non rivelare la propria identità o anche come buon auspicio.

Il nome con cui ci chiamiamo e chiamiamo le persone che conosciamo è talmente abituale da apparire ovvio o scontato. Riflettere sull’importanza del nome, sull’uso che facciamo del nostro nome e di quello degli altri e aiutare i ragazzi a farlo è un modo per abituarli a non dare nulla per acquisito, a prestare attenzione anche alle cose apparentemente più piccole o sicure.

A partire dal “nome” è possibile costruire percorsi didattici, anche in verticale, che a seconda dell’età dei ragazzi, del grado e del tipo di scuola possono contribuire alla maturazione di competenze linguistiche, religiose, comunicative (per esempio essere in grado di cogliere l’efficacia comunicativa di un nome) esistenziali, utili per la vita.

¹ Docente emerita ISSR “Vitale e Agricola” di Bologna.

Conosci il significato del tuo nome?

Sai perché i tuoi genitori lo hanno scelto?

Come si chiama il tuo compagno di banco?

Questa piccola, prima ricerca può portare alla scoperta di tradizioni e usanze molto diverse da un punto di vista culturale, religioso e sociale soprattutto in contesti multietnici e multiculturali come sono le classi scolastiche oggi.

1. L'appello

“Come ti chiami?” La domanda è mal posta, sarebbe più corretto dire: che nome hai? Infatti noi non abbiamo normalmente l’abitudine di chiamarci, di solito chiamiamo gli altri o siamo chiamati da altri.

«Ciclope, mi chiedi il mio nome glorioso? Ebbene, te lo dirò: tu dammi, come hai promesso, il dono ospitale. Nessuno è il mio nome. Nessuno mi chiamano mia madre e mio padre e tutti gli altri compagni».²

Il nome che portiamo non lo abbiamo scelto noi, ci viene dato alla nascita mentre il cognome lo ereditiamo: questo avviene normalmente nella nostra cultura.

«La vita va da quando decidono che nome darti a quando quello stesso nome è solo un graffio su una lapide. Nell’uno e nell’altro caso non hai l’iniziativa, quelle lettere sono tutto ciò che hai per venire alla luce e provare a rimanerci. Forse per questo gli antichi dicevano che il destino è nel nome: che ti piaccia o no, sei chiamato a rispondere all’appello».³

L’appello della vita è lo spazio e il tempo dentro al quale ciascuno di noi costruisce, giorno per giorno, la propria storia, è dunque ciò che è davvero nelle nostre mani.

Al di fuori della metafora l’appello scolastico è un momento importante e il docente che si appresta a farlo per la prima volta entrando in una nuova classe lo sa bene perciò pone molta cura a quell’approccio che, per l’insegnante, è solo un primo sguardo d’insieme dei ragazzi ma per loro, per la classe, è il biglietto da visita con cui vengono a conoscenza del nuovo docente. Il modo con cui vengono scanditi i nomi, il tempo dedicato a ciascuno di essi, la ricerca del volto e dello sguardo che ci sono dietro a quel nome possono far dire al ragazzo: «*esisto, sono importante, avrà cura anche di me*». Questa consapevolezza deve aiutare l’insegnante a compiere questo primo passo verso i ragazzi per provare a instaurare da subito quel clima di empatia, di reciproca stima e fiducia che è premessa necessaria all’apprendimento e condizione indispensabile per un percorso di insegnamento efficace.

2. Dare il nome

Dare il nome ha un significato alto e complesso, in un certo senso vuol dire anche assumere la paternità e quindi la responsabilità della crescita e del bene di ciò a cui si dà il nome. Nel racconto di Genesi Dio porta a termine la creazione dando un nome a tutte le cose: cielo, terra, luce, tenebra, giorno, notte, ... ma quando porta a termine la creazione degli animali li conduce ad Adamo perché sia lui a dare il nome: «... in qualunque modo l’uomo avesse chiamato ognuno degli esseri viventi, quello doveva essere il suo nome.» (Gen 2,19). Anche il nome che Dio sceglie per il primo uomo non è casuale: *adam* in ebraico

² OMERO, *Odissea*, IX, 364-370.

³ A. D’AVENIA, *L’appello*, Mondadori, Milano 2020.

significa uomo, ed ha la medesima radice di *adamah* che significa terra, dunque uomo e terra derivano dalla stessa radice: «allora il Signore Dio plasmò l'uomo con polvere del suolo e soffiò nelle sue narici un alito di vita e l'uomo divenne un essere vivente» (Gen2, 7).

Quale deve essere allora secondo la Bibbia il rapporto dell'uomo con la natura, con il resto della creazione? Quali conseguenze comporta sul piano etico? La lettera ai Romani al capitolo 8 offre qualche ulteriore chiave di lettura e di approfondimento. Crescendo i ragazzi possono diventare sempre più consapevoli non solo di condividere la condizione di essere creature, non solo di avere la responsabilità di “coltivare e custodire” (Cfr. Gen2,15) tutta la creazione ma anche e soprattutto di attendere, assieme ad essa, una salvezza che solo ci può essere data come dono.

Ma il racconto di Genesi dice anche un'altra cosa: «Allora il Signore Dio fece scendere un torpore sull'uomo, che si addormentò; gli tolse una delle costole e rinchiuse la carne al suo posto. Il Signore Dio plasmò con la costola, che aveva tolta all'uomo, una donna e la condusse all'uomo. Allora l'uomo disse: "Questa volta è osso dalle mie ossa, carne dalla mia carne. La si chiamerà donna, perché dall'uomo è stata tolta"» (Gen 2,21-23). Adamo questa volta non dà il nome alla donna ma riconosce il nome con cui sarà chiamata. Nella lingua ebraica i termini usati sono: «*ish* - uomo e «*ishshà*» - donna che purtroppo nella traduzione italiana perdono la loro radice comune. Noi non possiamo dire: “uoma” perché da “uomo” è stata tolta ma è così in tutte le lingue? E quale significato potrà avere questo nome riconosciuto da Adamo all'aiuto che gli corrisponde? (Cfr. Gen2,20)

Il nome è così importante che a volte si sente il bisogno o si avverte la necessità di cambiarlo. Presso molti ordini religiosi, lo fanno i monaci e le monache quando prendono i voti definitivi. Lo fa il Papa, quando viene eletto e la scelta non è mai casuale ma risponde ad un preciso progetto che il cardinale eletto intende portare avanti. Potrebbe essere interessante scoprire perché il cardinale Robert Francis Prevost ha scelto di chiamarsi Papa Leone XIV. Il cambiamento del nome spesso manifesta il desiderio di un cambiamento radicale della vita: da quel momento in poi, la persona di prima è «morta», ed è nata una nuova persona. Anche nella Bibbia, Dio cambia nome ad alcuni personaggi, che avranno un ruolo fondamentale nel progetto di salvezza da Lui preparato. Dio dà loro un nome che esprime quello che ora sono diventati e che si realizzerà nei secoli futuri, a partire dal loro sì, dalla loro disponibilità ad accogliere la chiamata di Dio. Non si tratta, infatti, di un destino passivo, imposto dall'alto, ma di una libera accettazione del progetto di Dio che li coinvolge. Accade, tra gli altri, ad Abramo che apre la strada alla religione rivelata e monoteista e a Pietro che Gesù stesso pone a capo della prima Chiesa. Se per una ragione qualsiasi dovessi cambiare nome hai mai pensato come vorresti essere chiamato?

3. Lo chiamerai ...

«Apparve a lui un angelo del Signore, ritto alla destra dell'altare dell'incenso. Quando lo vide, Zaccaria si turbò e fu preso da timore. Ma l'angelo gli disse: "Non temere, Zaccaria, la tua preghiera è stata esaudita e tua moglie Elisabetta ti darà un figlio, e tu lo chiamerai Giovanni» (Lc 1,11-13). Nella Bibbia a volte il nome non è scelto dai genitori ma viene indicato dall'alto. A me piace pensare che il nome di Gesù che è stato rivelato da Dio attraverso l'arcangelo Gabriele a Maria (Lc 1,33) e in sogno a Giuseppe (Mt 1,21) sia stato un elemento importante nella decisione di Giuseppe di prendere con sé Maria e di diventare,

insieme alla sua sposa, collaboratore di Dio nel rendere possibile il progetto di salvezza che Dio nella sua infinita misericordia ha dato a tutti gli uomini. In quel nome, il medesimo rivelato ad entrambi, Maria e Giuseppe hanno visto la loro chiamata ad essere la famiglia di Dio. Il nome *Yeshua'*: Dio salva, era abbastanza comune nel mondo ebraico ed aveva un significato benaugurale perché indica in Dio la salvezza ma nel caso di Gesù esprime proprio: «Gesù è Dio che salva». Questo è tanto vero che l'appellativo con cui viene anche indicato Gesù, cioè «Cristo», è il titolo che lo definisce come Messia: Cristo, infatti, è la parola greca che traduce l'ebraico: *Meshiah*: unto, consacrato dal Signore per una missione di salvezza per tutti.

Molto spesso nelle raffigurazioni artistiche, nelle decorazioni dei paramenti liturgici, degli arredi o degli edifici dedicati al culto si trovano delle lettere associate alla figura di Gesù che meritano di essere conosciute per comprenderne il significato.

Le più comuni sono:

- X e la P sovrapposte. Corrispondono, rispettivamente, alle lettere greche: «χ» - «chi» e «ρ» - «rho» e sono le iniziali della parola «Χριστός» (*Khristós*).
- IHS derivato dalle prime tre lettere del nome greco di Gesù, *Iesu*. Con san Bernardino da Siena queste tre lettere vengono interpretate come un acrostico latino di *Iesu Hominum Salvator*: Gesù Salvatore degli uomini.
- IX: *Iesu Khristos*
- ICXC è un acronimo ottenuto dalla prima ed ultima lettera delle due parole Gesù e Cristo scritte secondo l'alfabeto greco: ΙΗΣΟΥΣ ΧΡΙΣΤΟΣ = *Iesu Khristos*. Compare molto spesso sulle icone ortodosse, dove il monogramma può essere diviso: «IC» nella parte sinistra dell'immagine e «XC» nella parte destra.
- L'Alfa e l'Omega: (Α Ω maiuscole o α ω minuscole) sono la prima e l'ultima lettera dell'alfabeto greco. Significano che Cristo è l'inizio e la fine di tutte le cose.

Ma ci sono ancora due elementi che meritano attenzione:

- INRI: il *Titulus Crucis* normalmente posto sulla croce che è la scritta fatta apporre da Pilato al momento della crocefissione. È un acronimo ottenuto dalla frase latina *Iesus Nazarenus Rex Iudeorum*, che significa: Gesù Nazzareno, re dei giudei.
- Pesce in greco si dice ΙΧΘΥΣ (ichtus). Disposte verticalmente, le lettere di questa parola formano un acrostico: *Iesu Christos Theou Uios Soter* = Gesù Cristo Figlio di Dio Salvatore. Il simbolo del pesce con o senza iscrizione è molto frequente nell'arte paleocristiana e precede la rappresentazione della croce.

4. Il nome di Dio

Il termine: "dio" è un nome comune che indica una entità assoluta, superiore all'uomo ma dio ha un nome? La parola più usata nella Bibbia ebraica per indicare dio è *Elohim* dalla radice *EI*, comune a tutte le lingue semitiche: ebraico, aramaico, arabo. In arabo infatti è *Ilah*; preceduto dall'articolo *Al* (il) diventa *Allah*.

Nel corso della storia «*Dio si è rivelato a Israele, suo popolo, facendogli conoscere il suo Nome. Il nome esprime l'essenza, l'identità della persona e il senso della sua vita. Dio ha*

*un nome. Non è una forza anonima. Svelare il proprio nome, è farsi conoscere agli altri in qualche modo è consegnare sé stesso rendendosi accessibile, capace d'essere conosciuto più intimamente e di essere chiamato personalmente*⁴. Nella cosiddetta "rivelazione del Nome a Mosè" è Mosè stesso che chiede a Dio: «Mosè disse a Dio: "Ecco, io vado dagli Israeliti e dico loro: "Il Dio dei vostri padri mi ha mandato a voi". Mi diranno: "Qual è il suo nome?". E io che cosa risponderò loro?". Dio disse a Mosè: "Io sono colui che sono!". E aggiunse: "Così dirai agli Israeliti: "Io-Sono mi ha mandato a voi"". Dio disse ancora a Mosè: "Dirai agli Israeliti: "Il Signore, Dio dei vostri padri, Dio di Abramo, Dio di Isacco, Dio di Giacobbe, mi ha mandato a voi". Questo è il mio nome per sempre; questo è il titolo con cui sarò ricordato di generazione in generazione». (Es 3,13-15) L'espressione: «Io-sono» viene scritta nella lingua ebraica con il cosiddetto tetragramma sacro: יהוה (JHWH): 4 lettere consonanti che gli Ebrei non pronunciano mai come forma di rispetto per il nome di Dio. Nell'uso liturgico, lo sostituiscono con l'appellativo «Adhonay», che significa «Signore mio» e anche in italiano spesso viene tradotto con il termine: «Signore».

Molto spesso nella Sacra Scrittura, per esempio nei Salmi e nelle parole dei profeti, ed anche nella liturgia Dio viene indicato come il nome di: «Santo» che non è semplicemente un titolo ma proprio il suo nome come ci ricorda anche Maria nel Cantico: «Grandi cose ha fatto per me l'Onnipotente e Santo è il suo nome». (Lc 1,49)

Gesù che porta a compimento la rivelazione di Dio ci svela un'altra caratteristica di Dio fondamentale per i cristiani e cioè che Dio è Trinità. Il Dio unico è una relazione di Amore tra Padre, Figlio e Spirito Santo.

Una leggenda del tardo Medioevo racconta come un giorno Sant'Agostino, mentre passeggiava sulla riva del mare pensando alla Santissima Trinità fosse distratto da un bambino impegnato ad attingere acqua dal mare con una conchiglia per versarla in una buca che aveva scavato nella sabbia. Il santo si fermò e domandò al bambino: «Che fai? Perché ti affanni tanto a versar acqua in questa buca?» E il bambino rispose: «Voglio svuotare il mare e versarne tutta l'acqua in questa buca». Sorridendo il santo gli fece notare che non sarebbe mai riuscito, perché il mare è troppo grande e la buca tanto piccola. Allora il bambino guardò lungamente Agostino, poi aggiunse: «Io non posso svuotare il mare e farlo entrare in questa buca? E tu vuoi comprendere come è fatto Dio, che è infinitamente più grande del mare?». Detto questo il bambino s'illuminò di una luce celeste e sparve. Nella Basilica di Sant'Agostino in Campo Marzio a Roma Giovanni Lanfranco (1582-1647) ha dipinto, tra gli altri episodi, anche questa leggenda.

I cristiani possono conoscere la Trinità e intuirne la natura solo perché Gesù lo ha rivelato ma certamente questa è diventata l'identità dei credenti. Tutte le azioni liturgiche cristiane cominciano e terminano nel «Nome del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo» che accompagna anche il gesto del «Segno di Croce».

⁴ CATECHISMO DELLA CHIESA CATTOLICA, n. 203.



CONSIGLI DI CUORE: EDUCARE L'AMORE CRISTIANO ATTRAVERSO I PODCAST

Stefano Golinelli¹

Abstract

L'amore è una dimensione costitutiva dell'essere umano, fatto ad immagine e somiglianza di un Dio-comunione: per questo l'educazione all'affettività assume una rilevanza importante nell'IRC, specie nella fase della preadolescenza in cui, assieme alla costruzione della propria identità personale, lo studente inizia a porsi le prime domande sulle relazioni che vive. È importante, però, proporre un metodo integrale che, oltre all'analisi delle emozioni, valorizzi anche la dimensione conoscitiva e quella etica. L'utilizzo della narrazione come strategia pedagogica e del *podcasting* come tecnica didattica permette allo studente di esercitarsi su sentimenti ed emozioni, rivelandosi a sé e alla classe con una gradualità che non gli fa sentire il peso del giudizio del proprio vissuto.

Parole chiave: affettività, preadolescenza, *podcast*, strategie

1. L'amore adolescente «non è una roba da ragazzi»

La preadolescenza è un mondo complesso in cui si abbandona progressivamente il corpo, la mente e la dimensione sociale del bambino per affrontare la difficile metamorfosi che introduce nell'adolescenza vera e propria, il cui compito specifico – secondo la ben nota teoria di Erikson – è superare la crisi di identità e la confusione di ruolo per giungere a definirsi come persona.² L'ottica cristiana ci insegna, però, che la persona è ben diversa dall'individuo, cioè da un essere singolare che solo in un secondo momento si pone in relazione con altri, perché dire “persona” significa parlare di un essere che è ontologicamente costituito dalla relazione, in quanto immagine e somiglianza del Dio trinitario. La dimensione affettiva è, dunque, fin da subito rilevante nell'ambito dell'educazione cristiana, ma riceve diverse sfumature a seconda delle fasce d'età e dello sviluppo dello studente che si ha davanti. Per quanto concerne l'educazione sessuale, strettamente collegata a quella affettiva, Papa Francesco afferma che essa «offre informazione, ma senza dimenticare che i bambini e i giovani non hanno raggiunto una maturità piena. L'informazione deve arrivare nel momento appropriato e in un modo adatto alla fase che vivono».³

Ma quali sono in modo più preciso i compiti evolutivi dell'adolescente? Questo deve rendersi progressivamente indipendente dalle figure genitoriali, mentalizzare il proprio sé corporeo, definire e formare la cornice assiologica che lo guiderà, nascere alla società attraverso il rapporto coi pari, saper vivere le relazioni, imparare a sentire le emozioni che lo abitano e proiettarsi nel futuro.⁴ Per questo «l'amore a questa età non è una “roba da ragazzi”, è un processo trasformativo che traghettta dal mondo dell'infanzia a quello

¹ Docente di Religione Cattolica nella scuola secondaria di primo grado “Dante Alighieri” di Cavezzo e in quella dell’I. C. 2 di Ravarino (Mo).

² Cfr. L. CAMAIONI – P. DI BLASIO, *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2007, 264-268. Per approfondire cfr. anche E. H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma 1974; J. E. MARCIA, «Development and validation of ego-identity status», in *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 551-558.

³ FRANCISCUS, *Amoris laetitia. Adhortatio apostolica post-synodal is de amore in familia*, 19 marzo 2016, n. 281. Versione italiana, *Amoris laetitia. Esortazione apostolica sull'amore nella famiglia*, LEV – San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2016.

⁴ Cfr. F. MITTINO – L. CIMA, *Amore adolescente. Come amano i ragazzi d'oggi*, BUR, Milano 2022, 22-24.

dell'adolescenza».⁵ Il periodo della scuola secondaria di primo grado presenta ulteriori difficoltà, perché si è per così dire a metà del guado tra infanzia e adolescenza, e la fatica di definirsi, comprendersi e accettare la diversità in questa fase è una delle concause che a livello statistico provoca i casi più frequenti di bullismo e cyberbullismo.⁶

La bellissima enciclica sull'amore cristiano che Papa Benedetto XVI ci ha lasciato⁷ può costituire una guida sicura per l'insegnante di Religione Cattolica che desideri affrontare le diverse sfumature dell'amore e adattarle alle esigenze della classe che si trova davanti, puntando a fondare la necessaria educazione alla sessualità su di una ancor più indispensabile cornice affettiva, che nella fascia 11-14 anni rappresenta il quotidiano terreno di crescita su cui si misurano gli slanci e i fallimenti, le gioie e le ferite dei nostri studenti. La distinzione e la definizione di *philia*, amore di amicizia, *eros*, amore passionale, e *agape*, amore oblativo, consente infatti all'insegnante di catalogare il caos che nel *web* i nostri ragazzi e le nostre ragazze si trovano a dover gestire, tra serie tv, canzoni, *podcast*, videogiochi, film, fumetti... Imparare a nominare è così il primo passo per aiutarli a riconoscere quello che li abita e sostenerli, quindi, nel prendere decisioni buone per la loro vita. Ma questo non basta: infatti, se li si vuole far innamorare della profondità del concetto di "amore cristiano" in una coppia, è importante far vedere la reciprocità e la complementarità di queste tre dimensioni, che pur potendo esistere autonomamente, non possono essere però separate tra loro quando si decide di fare una scelta grande che lega autenticamente una persona ad un'altra. Questa tensione all'integralità porta ad aprirsi alla totalità dell'antropologia cristiana che anti-platonicamente non vede il corpo come tomba dell'anima e si apre poi ad un terzo livello, oltre a quello corporeo e psichico, quello dello spirito, come ci ricorda san Paolo in 1 Ts 5,23.

2. Tra pensiero narrativo e *podcasting*

Ogni insegnante che abbia provato ad introdurre in una classe di preadolescenti l'argomento "amore" si è trovato di fronte ad una situazione paradossale: da un lato la curiosità di voler capire quello che per loro comincia ad essere "il problema dei problemi" e dall'altro la frequente reticenza nell'esporsi con pareri personali. A questo si somma l'affastellarsi di conoscenze apprese in rete male e troppo presto da alcuni, insieme all'idealizzazione o all'astrazione delle tematiche di altri. Oltre alla chiarificazione concettuale dei temi in gioco, a cui concorre anche l'insegnante di Scienze, e alla comprensione delle emozioni e dei sentimenti che abitano i nostri studenti, diventa importante per loro imparare anche a fare piccole scelte per orientarsi nella vita. Senza dubbio le osservazioni di Piaget e di Kohlberg sullo sviluppo morale, pur con tutti i limiti dei loro approcci, possono sostenere l'insegnante nella comprensione degli stadi di sviluppo con cui si trova a dover operare.⁸

⁵ *Ivi*, 37.

⁶ Cfr. per esempio l'indagine svolta da HBSC nel 2022: <https://www.epicentro.iss.it/hbsc/indagine-2022-bullismo>.

⁷ BENEDICTUS XVI, *Deus caritas est. Litterae encyclicae de cristiano amore*, 25 dicembre 2005.

⁸ Cfr. L. CAMAIONI – P. DI BLASIO, *Psicologia dello sviluppo*, 175-184. Cfr. J. PIAGET, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze 1972. Cfr. L. KOHLBERG, *Stage and sequence: The cognitive-developmental-approach to socialization*, in D. A. Goslin (a cura di), *Handbook of socialization theory and research*, Rand-McNally, Chicago, III. 1969.

Particolarmente interessante nel secondo autore è poi l'utilizzo dei dilemmi morali, problemi etici in forma di narrazione in cui il protagonista, posto di fronte ad un bivio, deve scegliere come comportarsi in base ai suoi presupposti assiologici. Per un preadolescente, che sta vivendo il passaggio dal pensiero operativo a quello formale, avere un esempio che fa leva non sui concetti, ma sull'immaginazione e che lo coinvolge in prima persona a risolvere la situazione rappresenta una sfida interessante, tanto più che in questo modo si sente chiamato in causa a fare uso delle sue competenze, senza doversi esporre in prima persona con racconti personali. Per lui parlare di questo tipo di esperienze «può essere complicato, ma affidarle alla carta, sotto le sembianze di un racconto, le rende manifeste e dunque pensabili, quasi investite di un linguaggio metaforico e dunque condivisibili con gli altri che siano pari o che siano adulti».⁹ D'altronde dopo gli studi di Bruner sul pensiero narrativo,¹⁰ come particolare modalità di organizzare l'esperienza in alternativa al pensiero logico-scientifico, conosciamo quanto sia prezioso per ogni educatore avvalersi dell'arte del raccontare «che aiuta lo sviluppo cognitivo, affettivo ed etico-valoriale»¹¹ del bambino e dell'adolescente.

Recentemente anche Stefano Rossi, psicopedagogista scolastico e conferenziere, tra i massimi esperti di didattica cooperativa ed educazione emotiva, usa le storie come perno fondamentale del suo approccio educativo verso gli adolescenti: un modello che poggia inoltre su una solida base di conoscenze neuroscientifiche. Partendo dalla teoria del cervello tripartito di MacLean,¹² Rossi paragona a sua volta il cervello ad un veliero in cui il “piccolo timoniere” rappresenta il cervello cognitivo o neocorteccia, “le grandi vele” costituiscono il cervello emotivo, situato nel sistema limbico, mentre il “vecchio scafo” è il cervello di sopravvivenza o rettiliano. Poiché il cervello cognitivo in un adolescente è in fase di sviluppo, il metodo più adatto per creare un ponte empatico coi nostri studenti, consiste nel fare leva sul cervello emotivo, disinnescando le reazioni istintive di attacco, fuga o stallo del cervello di sopravvivenza, e supportando quindi il cervello cognitivo nel comprendere la situazione e ripartire con una scelta buona per la vita.¹³

Noi riteniamo, avendolo sperimentato nelle classi per diversi anni, che tutti questi modelli pedagogico-didattici possano trovare un grande alleato nell'uso dei *podcast* durante le lezioni che affrontano il tema dell'amore. In primo luogo avvalersi dei *podcast* significa «allenare la concentrazione sul qui e ora; sviluppare la coscienza di sé, della propria identità e il senso di autoefficacia, superando l'introversione. [...] Se poi non si lavora in solitaria, ma in gruppo, si sommano anche le positive peculiarità del cooperare per un obiettivo condiviso».¹⁴

In secondo luogo l'educazione mediale attraverso la radio permette di educare la voce come strumento di conoscenza, cosa che è tipica di tutte le religioni quando la preghiera

⁹ A. MONTESANO – P. LOGRUOSO, *Ma il cielo è sempre più rock. Impronte di Dio nella musica degli adolescenti*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2022, 129.

¹⁰ Cfr. J. S. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988.

¹¹ A. LAGRECA, *La narrazione come processo di facilitazione del sapere*, 17 aprile 2017, <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>, consultato il 23/02/2025.

¹² Cfr. P. D. MACLEAN, *Evoluzione del cervello e comportamento umano*, Einaudi, Torino 1984.

¹³ Cfr. S. Rossi, *Mio figlio è un casinò. Sopravvivere alle tempeste emotive e crescerlo resiliente*, Feltrinelli, Milano 2022, in modo particolare i cc. 5 e 6.

¹⁴ M. PIVA, ed., *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*, Dino Audino, Roma 2021, 113.

ritmica e cadenzata fa entrare in contatto con il divino: «Nella voce è coinvolta la respirazione e il nostro modo di entrare in contatto con il movimento primordiale della vita. [...] La voce è lo strumento base attraverso il quale comunichiamo [...]. Imparare a gestirla e a conoscerla permetterà a tutti di fare un ulteriore passo nella crescita umana».¹⁵

In terzo luogo apprendere a dialogare in un *podcast* permette di scoprire la dimensione costitutivamente comunicativa dell'uomo, che riceve le sue parole da quella Parola creatrice, che si è incarnata in Gesù, perfetto comunicatore: «Per mezzo della sua incarnazione, egli prese la somiglianza di coloro che avrebbero ricevuto il suo messaggio, espresso dalle parole e da tutta l'impostazione della sua vita».¹⁶ Ma la comunicazione, cristianamente intesa, porta sempre alla comunione e alla donazione di sé, quindi all'amore agapico, che si sente responsabile dell'altro e lo lascia essere ed esprimersi in un dialogo in cui l'io ha davanti a sé un tu e mai un esso, secondo la definizione di Buber. Infine il *podcast* permette di creare storie attraverso le quali immedesimarsi con la fantasia in situazioni adolescenziali verosimili: attraverso la simulazione è quindi possibile sviluppare una competenza al *problem solving* dei dilemmi morali, mettendosi in gioco, senza sentirsi troppo esposti ai giudizi della classe, perché la storia non riguarda immediatamente un ricordo personale.

3. La proposta di un compito di realtà

“Consigli di cuore” è il compito di realtà che da alcuni anni abbiamo proposto al termine di un lungo percorso interdisciplinare di educazione all'affettività per le classi terze della scuola secondaria di primo grado.¹⁷ Consiste nella realizzazione di un *podcast* da pubblicare sul *blog* della scuola, in cui ogni gruppo ha il compito di sviluppare una delle dieci trame narrative date dall'insegnante e fornire un consiglio relativamente al problema sentimentale che si prospetta.

Per prima cosa gli studenti dovranno scegliere la trama che trovano più congeniale per loro: la cornice narrativa è sempre corredata dal nome dei protagonisti e dalla loro età; il breve racconto è inoltre tripartito e presenta alcune informazioni riguardanti l'amore di amicizia, quello passionale e quello oblativo; uno di questi tre aspetti relazionali ha, però, una lacuna, generando così un dilemma morale. Ecco un esempio:

Personaggi	Marco (14 anni) - Laura (14 anni)
Philia (sì)	Amano entrambi la musica e stanno lunghe ore a parlarne e a progettare di andare ad un concerto del loro cantante preferito.
Eros (sì)	I due sono attratti l'uno dall'altra per aspetto fisico e per carattere: lui socievole, lei più

¹⁵ M. DE CAROLIS – D. LOMMA, *EducArti. Percorsi per ragazzi e adolescenti con arti e media*, Paoline, Cinisello Balsamo 2017, 123-124.

¹⁶ PONTIFICA COMMISSIONE PER LE COMUNICAZIONI SOCIALI, *Communio et progressio*, n. 11, cit. in C.E.I., *Comunicazione e missione. Direttorio sulle comunicazioni sociali nella missione della Chiesa*, LEV, Città del Vaticano 2004.

¹⁷ Cfr. per esempio <https://icgiacomomasi.blogspot.com/2023/02/radio-cavezzo-30.html>.

	chiusa si completano a vicenda.
Agape (no)	Lui vorrebbe avere però del tempo libero per suonare nella sua band. Lei gli chiede spesso di rinunciare qualche volta per poter stare insieme nel weekend e conoscere i propri amici.

Il gruppo di lavoro dovrà quindi costruire un dialogo tra l'ipotetico *dj* di un'emittente radiofonica per la rubrica “Consigli di cuore” e un ascoltatore che telefona per ricevere un aiuto. Al consiglio finale è possibile aggiungere una seconda telefonata in cui l'ascoltatore racconta quali sono stati i risultati e gli effetti del consiglio.

I programmi che si possono usare vanno dal classico *Audacity*, ottimo per il montaggio audio, a *Spreaker* o *Bandlab*, che caricano il file audio già *on line*, ma è possibile anche montare un file audio, precedentemente modificato, sul modello video di *Canva*, creare una copertina con il titolo che rimane fissa per tutta la durata della registrazione e salvare il file in formato video mp4. Alcuni gruppi anzi, dopo aver corredato la registrazione radiofonica di un *intro* e un *outro* musicali, aver aggiunto una colonna sonora di sottofondo con effetti sonori come applausi e risate, commentano anche visivamente la registrazione con immagini o con *avatar* digitali, che simulano la conversazione radiofonica.¹⁸

Oltre alla collaborazione con l'insegnante di Scienze e la psicologa della scuola per la parte più formativa, sono intervenuti attivamente nella realizzazione del prodotto digitale il docente di Italiano, per la parte testuale del dialogo, e quello di musica, per gli aspetti legati al montaggio audio.

¹⁸ I *link* ai programmi che si possono usare gratuitamente, o scaricandoli o direttamente *on line*, sono: <https://www.audacityteam.org>; <https://www.spreaker.com>; <https://www.bandlab.com>; <https://www.canva.com>; <https://pixabay.com>.

PROSPETTIVE PEDAGOGICHE NELL'ENCICLICA 'LAUDATO SI': IL DADO DELLA TERRA

Anna Laura Lucchi¹

Abstract

Il 18 giugno 2015 viene resa pubblica la seconda lettera enciclica di papa Francesco dal titolo *Laudato Si'*. *Sulla cura della casa comune* (LS), con l'obiettivo di dare un contributo per affrontare con speranza la crisi ambientale e sociale in cui si trova immersa l'umanità.

Come in ogni fase di cambiamento, risulta quanto mai urgente prendere sul serio e dare nuova forza soprattutto al compito educativo, evento fondamentale per la crescita e la rigenerazione della società. Il contributo mette in luce come il testo dell'enciclica sia estremamente ricco anche di suggestioni pedagogiche, in continuità con l'attenzione costante che il pontefice ha dedicato all'esperienza educativa e proporrà il dado della terra come strumento didattico per calare nella realtà scolastica il messaggio della LS.

Parole chiave: Papa Francesco, *Laudato Si'*, didattica, dado della terra

1. Per una nuova antropologia

Con la pubblicazione dell'enciclica LS² l'obiettivo di papa Francesco non è semplicemente quello di sensibilizzare su tematiche cosiddette verdi, ma è più propriamente quello di: «prendere dolorosa coscienza, osare trasformare in sofferenza personale quello che accade al mondo, e così riconoscere qual è il contributo che ciascuno può portare».³ La sofferenza a cui ognuno di noi è chiamato non è un dolore fine a sé stesso, ma è finalizzato alla nascita di un mondo nuovo. L'immagine più evocativa è quella delle doglie del parto, terribilmente dolorose ma necessarie perché avvenga una nuova nascita.

L'invito a prendere su di sé le sofferenze del mondo è in vista di una conversione interiore ed esteriore, che si manifesta concretamente in nuovi e più consapevoli stili di vita. Inserita in questa prospettiva, la proposta dell'ecologia integrale si delinea sempre di più come un paradigma concettuale e come un percorso spirituale,⁴ che riesce nel difficile compito di tenere insieme fenomeni complessi. La crisi ambientale attuale, infatti, è solo una faccia di una più complessa crisi umana e sociale e il cammino verso possibili soluzioni non può che cominciare da una seria riflessione antropologica. Matteo Prodi propone di cristallizzare la figura umana così come emerge dalle pagine della LS nell'*homo responsus*.⁵ Nella frustrazione di non trovare in nessun animale creato qualcuno di simile a lui, l'uomo si scontra con il proprio limite e da lì parte per cercare nell'altro un aiuto che lo supporti verso la propria piena realizzazione e, nello stesso tempo, offre all'altro sé stesso come dono. «È *responsus* e non *respondens* perché innanzitutto l'uomo riceve la vita e solo dopo offre all'altro le sue risposte».⁶ La relazione tra gli esseri umani risulta quindi primariamente mediata dalla categoria del dono di sé come unica possibilità di cercare insieme il senso

¹ Docente IRC nelle scuole secondarie di primo grado Reni (IC16) e Pepoli (IC21), Bologna. Membro della Comunità di Vita Cristiana "CVX - Poggeschi" di Bologna.

² D'ora in avanti ci si riferirà all'enciclica *Laudato Si'* con la sigla LS.

³ FRANCESCO, Lettera enciclica *Laudato si'*, n.19.

⁴ Cfr. G. COSTA – P. FOGLIZZO, «Al cuore della Laudato si': l'ecologia integrale», in *Aggiornamenti sociali* 8-9 (2015)66, 541-548.

⁵ Cfr. M. PRODI, «La nuova umanità alla luce della Laudato Si'», in *Rivista di Teologia dell'Evangelizzazione* 20 (2016)40, 415-434.

⁶ *Ivi*, 419.

della propria esistenza e dell'intera realtà. Alla luce dell'antropologia proposta, gli uomini e le donne possono riscoprirsi fratelli valorizzando il proprio limite, punto di partenza per la costruzione di una relazione che fa del dono di sé e dell'accoglienza dell'altro il fondamento dello stare insieme. Individualismo e ricerca di immediata soddisfazione dei propri bisogni vengono così sostituiti da fratellanza e cura dell'altro, antidoti primari per la rigenerazione della società e fondamenta di una proposta educativa secondo i principi della LS. Come, infatti, sottolinea papa Francesco: «l'educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non si preoccupa anche di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società, alla relazione con la natura».⁷

2. Dinamismi pedagogici nella *Laudato Si'*

Dall'analisi delle pagine di LS emergono in particolare quattro linee guida principali che possono fungere da traccia per l'azione pedagogico-educativa: la conversione, la creatività, la cura e le virtù. «La conversione si situa all'inizio del processo educativo»,⁸ e nella LS viene specificata la sua natura ecologica in risposta all'improcrastinabile bisogno di educare ad un nuovo modo di rapportarsi alla casa comune e agli altri. «L'educatore sarà quindi chiamato ad accompagnare i suoi alunni ad assumere con umiltà i limiti della condizione umana così come le grandi potenzialità in cui si può sviluppare»,⁹ ad esempio, facendo conoscere realmente agli allievi situazioni di ingiustizia sociale e degrado ambientale, affinché possa nascere spontaneamente in loro il desiderio di iniziare processi di cambiamento e dare il proprio contributo ad un mondo migliore. Per raggiungere cambiamenti duraturi nel tempo, è essenziale attivare percorsi comunitari che mettano insieme le forze al servizio del bene comune.

L'istituzione scolastica, quindi, può rivestire un ruolo da protagonista in questa spinta al cambiamento. Uno dei frutti principali di un cammino di trasformazione profonda è anche la capacità di sviluppare uno sguardo creativo sulla realtà e sui problemi, vecchi e nuovi, che circondano l'umanità e, in ambito educativo, la creatività è uno strumento essenziale.¹⁰ Chi educa è chiamato a utilizzare questa capacità nell'ideare percorsi educativi, coltivando a sua volta questo talento nei propri studenti.

Lucía Buj Vicente e Laura Menéndez Monzonís suggeriscono che per raggiungere questo obiettivo sia vantaggioso allenare un nuovo modo di avvicinarsi al reale fondato sulla contemplazione e sullo stupore.¹¹ Questi due atteggiamenti, infatti, accendono la creatività e aprono l'essere umano a nuove possibilità che valorizzano ciò che viene visto ogni giorno ma troppo spesso ignorato. I processi di apprendimento guidati dallo stupore saranno dunque esperienze di continua scoperta, che sfidano l'intelligenza e stimolano la curiosità, intercettando anche la dimensione cognitiva ed emozionale degli educandi. Da uno sguardo

⁷ FRANCESCO, Lettera enciclica *Laudato si'*, n.215

⁸ F.J. ALONSO, «Dinamismos pedagógicos de la encíclica Laudato si'», in *Educatio catholica* 6 (2020)3, 166.

⁹ *Ivi*, 167.

¹⁰ Cfr. FRANCESCO, Lettera enciclica *Laudato si'*, n.220.

¹¹ L. BUJ VICENTE – L. MENÉNDEZ MONZONÍS, «La Laudato Si' como impulsora de la creatividad ed educación», in *Educatio catholica* 6 (2020) 3, 175-186.

contemplativo che abbraccia la realtà con stupore nasce un giudizio guidato dalla compassione e un'azione improntata sulla cura, tassello antropologico essenziale per l'antropologia alla luce della LS.

Per implementare una pedagogia della cura nelle aule scolastiche, la filosofa ed educatrice statunitense Nel Noddings propone quattro strategie.¹² Innanzitutto, è necessario per coloro che vengono educati avere modelli a cui ispirarsi. Anche papa Francesco propone numerosi esempi che possano ispirare chi legge l'enciclica.¹³

Una seconda strategia è il dialogo ed è la stessa prospettiva che anima la scrittura della LS che fin nelle parole d'apertura rende esplicito l'intento di «entrare in dialogo con tutti riguardo alla nostra casa comune».¹⁴

Un'ulteriore strategia pedagogica è dare ampio spazio alla pratica. Per insegnare una mentalità della cura è quindi indispensabile immergere gli educandi in azioni di cura: proporre loro di realizzarle in prima persona e creare occasioni in cui siano testimoni delle azioni compiute dagli altri. Affinché questo patrimonio si traduca in apprendimenti significativi è utile investire del tempo per una riflessione comunitaria condivisa in cui la vita stessa vissuta dagli allievi diventi l'oggetto della proposta educativa.

L'impegno pedagogico a favore di un'ecologia integrale comincia proprio nel progettare percorsi didattici che diano ampio spazio all'esperienza, sull'esempio dei tanti «educatori capaci di reimpostare gli itinerari pedagogici di un'etica ecologica, in modo che aiutino effettivamente a crescere nella solidarietà, nella responsabilità e nella cura basata sulla compassione».¹⁵

Il quarto ed ultimo passo per una pedagogia della cura riguarda lo sforzo pedagogico di incoraggiare e fare emergere il meglio dei propri studenti. Tutto questo deve essere accompagnato da una riorganizzazione delle istituzioni educative affinché si profilino come vere e proprie «comunità della cura»¹⁶ con chiarezza nella progettualità educativa, coordinamento tra tutti gli agenti coinvolti nell'educazione e un solido legame tra la scuola ed il contesto sociale in cui è inserita, affinché possano moltiplicarsi le opportunità di apprendimento e gli educandi siano sempre più motivati a prendersi cura dell'ambiente in cui vivono e dell'intera casa comune. Come ultimo passo, per perseguire l'impegno ecologico in un'ottica di ecologia integrale, è necessario rimettere al centro un'etica delle virtù che impregni sempre di più l'educazione dei più giovani.

Per realizzare questo ambizioso obiettivo è necessario porre attenzione in primis alle comunità particolari a cui si appartiene in cui si esplicita lo sviluppo delle virtù. La scuola può agire da ponte tra le famiglie e le altre comunità primarie e la società e per svolgere questo ruolo deve scegliere se essere una comunità o solo un'istituzione burocratica e, alla luce di questa scelta di campo, prestare attenzione al clima, alla qualità delle relazioni, al modello proposto dagli insegnanti.

¹² Cfr. N. NODDINGS, «An ethic on caring», op.cit., 215-230.

¹³ Cfr. FRANCESCO, Lettera enciclica *Laudato si'*, nn. 10-12.

¹⁴ *Ivi*, n.3.

¹⁵ FRANCESCO, Lettera enciclica *Laudato si'*, n.210.

¹⁶ Cfr. ALONSO, «Dinamismos pedagógicos de la encíclica Laudato si'», 163-174.

Per realizzare una pedagogia che coltiva le virtù, è importante progettare un'azione educativa che valorizzi la pratica, l'esperienza e le relazioni, favorendo la comprensione delle azioni come esemplificazioni di virtù che in questo modo si percepiscono realmente presenti nell'azione stessa. Lo stesso papa Francesco non si stanca di esplicitare l'impegno ecologico declinandolo in semplici pratiche quotidiane che ripetute concorrono nella formazione del carattere delle persone impegnate nella cura della casa comune.

Nel testo dell'enciclica il papa incoraggia a nutrire molte virtù tra cui, la gratitudine,¹⁷ la giustizia,¹⁸ la fortezza.¹⁹ Evidenzia, inoltre come la sobrietà e l'umiltà siano quanto mai necessarie per affrontare la crisi ecologica. Queste virtù si oppongono a ciò che la società consumistica e tecnocratica vuole favorire e per questo in poche righe Francesco si impegna anche in una loro riabilitazione e comprensione profonda.

3. Una proposta didattica: il dado della terra

Alla luce di quanto approfondito, desidero ora proporre una progettazione che recepisce e traduce in pratica didattica i nuclei pedagogici dell'enciclica. Questa progettazione è pensata per una classe prima di scuola secondaria di primo grado, ma è facilmente adattabile anche ad altre fasce d'età. L'obiettivo è introdurre gli studenti alla logica dell'ecologia integrale, aprendo spazi di speranza sulla possibilità che ognuno ha di portare il proprio contributo positivo per il futuro del mondo.

Al centro di questa proposta vi è lo strumento del dado della terra, il cui utilizzo rende semplice e divertente il cammino verso una profonda conversione ecologica personale e comunitaria. Il dado della terra è stato ideato da John Mundell, imprenditore americano, per stimolare comportamenti responsabili nei confronti del pianeta e degli altri esseri umani.²⁰ Su ogni faccia del dado è riportato uno dei seguenti motti ispirati alla LS: siamo tutti collegati, scopri cose incredibili, ogni cosa è un dono, solo ciò che è necessario, sorridi al mondo, il momento è adesso.

La sfida è quella di lanciare il dado e cercare di tradurre in azioni concrete la frase comparsa dopo il lancio. Prima di presentarlo in classe, può essere utile esplorare come gli studenti si collochino dal punto di vista esistenziale riguardo al tema dei cambiamenti climatici, proponendo ai ragazzi di associare un'emozione al tema. Nella mia esperienza, ho preso atto che in molti di loro questo tema suscita *rabbia*, per aver ereditato una situazione compromessa, *paura* per le tante immagini di devastazione e per i possibili effetti futuri o, al limite, *disinteresse* per la convinzione di non avere il potere di modificare lo status quo. Ho dedicato le lezioni successive all'approfondimento di alcuni nuclei tematici principali dell'enciclica LS. Durante questo tempo, attraverso attività dialogiche e coinvolgenti, si possono fare emergere soprattutto le linee portanti del pensiero ecologico cristiano e di

¹⁷ Cfr. FRANCESCO, Lettera enciclica *Laudato si'*, n.220.

¹⁸ *Ivi*, n.49.

¹⁹ *Ivi*, n.73.

²⁰ Per chi desidera approfondire la storia e le potenzialità del dado della terra può fare riferimento al sito: <https://theearthcube.org/it/>

come, all'interno di questa cornice, si delineino le principali concezioni antropologiche e sull'ambiente.

Alla luce di questo approfondimento, ho presentato agli studenti lo strumento operativo del dado della terra. In un primo momento è utile analizzare insieme i sei motti presenti sulle facce del dado, sottolineando in modo particolare i legami con le suggestioni presenti nella LS e focalizzando l'attenzione a come possano essere concretizzati nell'esperienza quotidiana di ciascuno. Per *scoprire cose incredibili*, infatti, è necessario avvicinarsi al mondo e agli altri con uno sguardo ricco di stupore che porta alla contemplazione e alla gratitudine.

Quando ci si lascia interpellare da ciò che accade e da ciò che ci circonda si scopre che *il momento è adesso*, questo è il momento propizio per un cambiamento guidato da un sentimento di profonda fratellanza tra tutto il genere umano. Con il motto *siamo tutti collegati*, viene ripreso letteralmente uno dei temi teologici chiave della LS. Leggere questa frase ricorda la natura relazionale che accomuna gli esseri umani e l'intera creazione. Mettere in pratica questo motto rende evidente che i comportamenti di ciascuno, per quanto piccoli, hanno un grande impatto sulla globalità.

Tutto è un dono quando si capisce profondamente che niente ci appartiene ma è possibile godere di ogni istante di bellezza gratuita con gratitudine verso il datore di ogni dono. Si può *sorridere al mondo* prendendosi cura dell'ambiente in cui ci si trova. Infine, *solo ciò che è necessario* è una delle più grandi sfide al mondo consumistico e vivere questa frase presuppone un ragionamento su ciò che è veramente necessario e su tutto ciò che, invece, è superfluo.

Sarebbe molto proficuo, a questo punto, coinvolgere anche l'insegnante di tecnologia e quello di arte affinché ogni alunno possa realizzare concretamente il proprio cubo personalizzandolo con disegni ed immagini.

Dopo aver costruito il proprio dado, ogni studente sarà invitato a lanciarlo e vivere concretamente la frase che quotidianamente gli capiterà, tenendo traccia delle azioni svolte in un diario. Ad ogni studente verrà anche chiesto di riflettere sulla propria esperienza personale nell'utilizzo del dado della terra e sugli eventuali cambiamenti che le proprie abitudini hanno maturato. Sarà dedicato ampio spazio alla condivisione delle proprie esperienze in piccoli gruppi e successivamente con l'intero gruppo classe.

Al termine del percorso si può proporre anche l'ideazione di un podcast in cui vengano approfondite tematiche ecologiche e in cui possano essere condivise concrete esperienze creative di come vivere le frasi riportate sulle facce del dado.

Risulta cruciale, infatti, la possibilità di condividere le proprie azioni virtuose con altri, prima in famiglia, poi a scuola o all'interno della propria comunità di fede e poi con la comunità locale e la società intera affinché si possa implementare sempre di più una trasformazione che non viene imposta dall'alto ma concretamente vissuta per raggiungere l'ambizioso obiettivo di modificare gli stili di vita delle persone modellandoli secondo una cultura della cura di se stessi, degli altri e del pianeta.



Alcuni esempi di dadi della terra realizzati con i ragazzi dell'IC 16 di Bologna nell'anno scolastico 2021/2022



Religione e Scuola – 4 – novembre 2025

LA VALENZA PEDAGOGICA DEGLI ALBI ILLUSTRATI NELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

Stefania Santoro¹

Abstract

Siamo in quella che alcuni studiosi chiamano società post-narrativa in cui la narrazione come fattore fondante dell'esperienza umana cede lo spazio ad una sorta di storytelling narcisistico e autoreferenziale dove viene sempre meno l'esperienza comunitaria che il narrare presuppone. In questo contesto diventa urgente riscoprire spazi e strumenti in grado di ridestare quello che possiamo definire il *proprium* dell'umano: narrarsi. L'irc, data la sua natura dialogica e relazionale, si presenta come uno degli spazi privilegiati in cui questo può avvenire e l'utilizzo dell'albo illustrato, quella sorte di ponte che permette di tenere insieme parola e immagine, diventa un mezzo privilegiato per educare i bambini e le bambine alla scoperta di sé, degli altri, dell'Altro e al rispetto per il creato.

Parole chiave: narrazione, albo illustrato, IRC, cura di sé

1. La sfida della narrazione

Parlare oggi di narrazione rappresenta, soprattutto in campo educativo, una grande sfida e un'esigenza imprescindibile in forza del paradosso che l'uomo post-moderno vive, ovvero la sua essenza narrante che deve fare fronte ad una società post-narrativa. L'uomo anche quando non ne è consapevole, è un essere narrativo che nella sua quotidianità narra continuamente sé stesso, gli altri e il mondo circostante di cui fa esperienza.² Egli fin da bambino e per tutta la sua esistenza è portato a dar vita a racconti e ad essere accompagnato da narrazioni, e non può quindi ignorare questa sua attitudine innata e questa sua spinta a narrare e a narrarsi;³ di fatto, «il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità. Non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconto. [...] Di non-narrativo c'è solo la natura senza l'uomo, ma appena la natura viene "parlata", allora abbiamo il racconto».⁴

Su questa linea di pensiero troviamo la riflessione dello psicologo e pedagogista Jerome Bruner,⁵ per il quale la narrazione rappresenta un atto costitutivo per l'uomo; essa ha altresì delle caratteristiche ben definite che prima di tutto ci dicono della necessità di socialità, poiché essa stessa parla delle relazioni sociali tra i personaggi e i protagonisti del racconto, di come questi interagiscono tra di loro, di come attribuiscono senso al mondo circostante e a ciò che gli accade di significativo;⁶ la narrazione, inoltre, trattando dello straordinario e dell'insolito⁷ consente di dar voce a ciò che ancora non ha un nome, ciò che è nascosto nell'inconscio e così permette di aprire a nuovi possibili significati. Oltre

¹ Docente di IRC. Scuola primaria I.C. Arturo Toscanini di Parma. Articolo elaborato a partire dalla tesi Magistrale discussa all'ISSRE di Modena.

² Cfr. D. DEMETRIO (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis Edizioni, Milano 2012, 11-12.

³ Cfr. ivi 47-48.

⁴ A. NANNI, «La pedagogia narrativa: da dove viene e dove va», in R. MANTEGAZZA (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, Emi, 1996, 42.

⁵ Cfr. J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Sagittari Laterza, 1988, 17.

⁶ Cfr. R. VITTORI, «Identità e narrazione» in MANTEGAZZA (a cura di), *Per una pedagogia narrativa*, op.cit., 16.

⁷ Cfr. J. BRUNER, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, 58-59.

a questo, Bruner ci parla di un carattere universale: grazie ad una linearità sequenziale, ogni racconto diventa un'esperienza straordinaria leggibile e interpretabile da chiunque.⁸

Per pensare l'uomo costruisce storie attraverso le quali riesce ad organizzare ciò che vive e così dare senso al suo stare nel mondo e alla sua identità;⁹ se però narrazione e identità dell'uomo sono strettamente collegati – infatti tutte le volte egli narra di sé per farsi comprendere, per impressionare l'altro, per esprimere il proprio vissuto interiore e le proprie emozioni¹⁰ – nello stesso tempo narrando se stesso, il mondo circostante e gli altri, l'uomo è chiamato a quello che potremmo definire un atto politico ed etico: la narrazione può aiutare ad aprire «la strada alla libertà individuale di interpretazione, al racconto di sé, al pensiero divergente contro ogni autorità e potere assolutista»,¹¹ permettendo quel decentramento tale da poter comprendere che nel mondo non esiste soltanto il proprio punto di vista.

Un'altra importante valenza pedagogica della narrazione risiede nell'iniziazione alle regole e ai doveri del mondo: l'uomo per essere in grado di muoversi e vivere, ha bisogno di conoscere le regole di base; in questo la narrazione può dare un suo contributo poiché essa stessa – per le caratteristiche sopra enunciate – permette all'uomo fin da piccolo di leggere e quindi gestire la quotidianità¹².

L'uomo però, e qui troviamo il paradosso, pur essendo un essere narrativo, vive in un'epoca definita «post-narrativa»¹³ in cui non si narra più, dove l'atto di raccontarsi e ascoltarsi sembra essere passato in secondo piano,¹⁴ dove le piazze e le vie della città vengono soppiantati da «nonluoghi di transito»¹⁵ in cui tutto ciò che rimane è un mero scambio di informazioni repentine. In una società in cui tutto scorre in modo veloce, bisogna essere consapevoli che bambini e giovani di oggi vivono un mondo diverso rispetto le generazioni passate e anche per questo vanno accompagnati con amorevolezza ed empatia nel complesso lavoro di interpretazione delle narrazioni circostanti e, anche per questo, il pensiero narrativo diventa una pratica di cui prendersi cura¹⁶ e a cui ritornare; ma da che parte iniziare?

Una possibile via percorribile è quella della narrazione in campo educativo – e qui facciamo riferimento in particolar modo alla scuola dove già molto viene fatto da insegnanti che credono nel valore performativo della parola e delle narrazioni.¹⁷

⁸ Cfr. R. VITTORI, «Identità e narrazione», op.cit.,16-17.

⁹ Cfr. L. MANICARDI, *Raccontami una storia. Narrazione come luogo educativo*, Edizioni messaggero Padova, Padova 2012, 65-68.

¹⁰ Cfr., D. DEMETRIO, *Educare è narrare*, op. cit., 50.

¹¹ Ivi 25.

¹² Cfr. E. BIFFI, «Narrazione e pratiche educative fra infanzia e adolescenza», in D. DEMETRIO, *Educare è narrare*, op.cit., 73-74.

¹³ B.C HAN, *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*, Einaudi, Torino 2024,5-6.

¹⁴ Cfr., ivi 5-12.

¹⁵ R. MORSELLI, «Quale narrazione al tramonto del millennio? Riflessioni su alcuni elementi di scenario entro i quali collocare la proposta di una pedagogia della narrazione», in R. MANTEGAZZA (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, EMI, 1996, 33.

¹⁶ Cfr. D. DEMETRIO, *Educare è narrare*, op. cit., 95.

¹⁷ Un esempio concreto che troviamo in alcune scuole di Parma è il progetto di Lettori e Lettrici forti che nasce nel più ampio progetto di lettura ad alta voce voluto e promosso da Federico Batini e Martina

La narrazione, per i motivi sopra enunciati, introdotta in campo educativo e pedagogico può essere un'importante opportunità di cambiamento personale e sociale, infatti, chi si approccia ad un testo, nel bene e nel male, ne può uscire cambiato e diverso;¹⁸ ma ancora di più: se usata con consapevolezza, la narrazione può essere uno strumento narrativo determinante per l'identità personale e per l'incontro con l'alterità,¹⁹ questa intesa sia come l'Altro trascendente che gli altri; perciò, il legame tra narrazione e pedagogia non è indifferente e risiede proprio «nella pratica dell'insegnare e dell'educare che prima di ogni strumento o metodologia si situano nell'incontro, nella relazione. [...] [Infatti] laddove v'è educazione, v'è esperienza d'incontro e di scambio, vi sono due narrazioni che si intrecciano e che danno origine a una nuova narrazione».²⁰

2. L'albo illustrato

Particolare forma narrativa che tiene insieme testo e immagine e che si contraddistingue per chiarezza, per ritmo leggero e rapido senza mai essere superficiale,²¹ è l'albo illustrato – o *picture book*. Ci pare illuminante la definizione che ne fa la studiosa Marcella Terrusi quando identifica il *picture book* in una sorta di «ponte sospeso fra immagine e parola [...] un mezzo di trasporto»²² che, per la sua stessa natura, permette a chi si approccia ad esso di avventurarsi alla scoperta di mondi nuovi fatti di parole, immagini, simboli e suoni.²³ In questa forte «interdipendenza»²⁴ vediamo quindi che parola e illustrazione non bastano mai da sole, necessitano sempre l'una dell'altra: «il testo scritto è sempre metà mela (l'altra metà sarà l'immagine) ed è pertanto sempre incompleto, rapido, leggero [...] quasi sempre poetico»²⁵ e le immagini non sono mai univoche o standard ma molto diversificate da un albo all'altro passando «dalle figure stilizzate al più preciso realismo, dal linguaggio della pittura astratta o del collage alla combinazione di tecniche come il disegno, la fotografia».²⁶

Il *picture book* proprio per la sua natura in grado di unire due sponde diverse – anche quella trascendente e quella immanente – può inoltre essere un valido e strumento pedagogico per l'Insegnante di Religione. Infatti, scegliere la narrazione, ovvero scegliere il *picture book* come strumento pedagogico-didattico vuol dire, per l'adulto – e in questo caso l'IdR – «scegliere di accompagnare i bambini nell'esplorazione della propria dimensione interiore e spirituale».²⁷ Di fatto, tutte le narrazioni dell'uomo, sacre o profane,

Evangelista. Cfr., F. BATINI, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skill*, Giunti Scuola, Firenze 2018, 122.

¹⁸ Cfr. D. DEMETRIO, *Educare è narrare*, op.cit., 51.

¹⁹ Cfr. ivi 87.

²⁰ E. BIFFI, «Narrazione e pratiche educative», op.cit., 73.

²¹ Cfr. R.V. MERLETTI, L. PALADIN, *Libro fammi grande. Leggere nell'infanzia*, Idest, Campi Bisenzio 2012, 91.

²² M. TERRUSI, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci Editore, Roma 2012, 103-104.

²³ Cfr., ivi 103-104.

²⁴ Ivi, 94.

²⁵ Ivi, 104.

²⁶ Ivi, 105.

²⁷ S. VECCHINI, *Una frescura al centro del petto. L'albo illustrato nella crescita e nella vita dei bambini*, Topipittori, Milano 2019, 44-45.

sono nello stesso tempo una via che conduce a Dio, al Trascendente e una via di umanizzazione in quanto comunicano che è possibile un cambiamento, che bisogna avere fiducia nel futuro, che diventare persone migliori è davvero alla portata di tutti.²⁸ I racconti che troviamo nel *picture book*, come quelli sacri e di tradizione religiosa, di fatto sono veri perché sono performativi: operano ciò che annunciano e permettono un cambiamento promesso metaoricamente mediante le storie dei personaggi presenti al loro interno.²⁹

Se, come si è tentato di dare ragione lungo questa riflessione, la narrazione rappresenta un mediatore didattico coinvolgente e fecondo, è possibile individuare percorsi didattici in grado di aprire a tematiche *focus* per dare forma ad una progettazione annuale anche in linea con i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze*³⁰ e quindi attente alla normativa vigente in ambito scolastico. Tra le molteplici e diverse piste che si possono seguire, merita un approfondimento la tematica della cura di sé stessi declinata come crescita e apertura al Trascendente. Conoscersi vuol dire arrivare ad un «graduale processo di conoscenza di sé stessi»³¹ e in questo caso gli albi illustrati letti in classe possono permettere di avvicinarsi a questo dato e arricchire «la meraviglia verso il mistero che ognuno di noi rappresenta, a sé stesso e chi lo circonda»,³² per dare ai bambini il tempo di approfondire e indagare il proprio vissuto interiore, di cercare le domande che abitano i loro cuori per provare a darne delle risposte.

Proporremo di seguito due albi illustrati mostrando a modo esemplificativo le piste di riflessione che si possono aprire e a partire dalle quali sarà possibile costruire dei percorsi didattici da proporre in classe. Tra i tanti albi che possono essere usati a scuola per accompagnare il bambino nella ricerca di sé troviamo l'albo *Dentro me cosa c'è?*³³

In questo libro è presente un gioco interessante tra illustrazioni e parole che permette al lettore di entrare nell'interiorità del narratore bambino in una sorta di «viaggio intorno al corpo di una creatura misteriosa e familiare al tempo stesso, turbolenta e prodigiosa [...] proprio come ogni bambino»,³⁴ scoprendo che quella interiorità non è poi tanto diversa dalla propria. Interessante notare che il narratore si descrive quasi partendo dalle proprie rivoluzionarie emozioni facendo approdare il lettore ad una considerazione singolare: «sono questo, sono quello [...] sono boh...sono un mostro punto e stop»,³⁵ in questo viaggio il bambino potrà fare esperienza della propria unicità portentosa, infatti conclude l'albo: «Mostro. Sostantivo maschile, singolare. Dal latino *monstrum*, creatura portentosa. Ogni bambino è un mostro. Anche tu».³⁶

Un ulteriore albo illustrato interessante è *Abar e Babir. Il viaggio dei desideri*,³⁷ in quanto racconta di due pastori che lasciano stalla e pecore per andare alla ricerca del

²⁸ Cfr. M. DIANA, *Narrare. Perché e come raccontare le storie ai bambini*, Elledici, Torino 2011, 7.

²⁹ Cfr. *ivi* 13.

³⁰ Cfr. S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni*, Editrice La Scuola, Milano 2015.

³¹ S. VECCHINI, *Una frescura al centro del petto*, op.cit., 175.

³² *Ivi*, 175.

³³ D. CARUCCI, G. PASTORINO, *Dentro me cosa c'è?* Terre di Mezzo, Milano 2022.

³⁴ *Ivi*.

³⁵ *Ivi*.

³⁶ *Ivi*.

³⁷ C. LOSSANI, B. LANDMANN, *Abar e Babir. Il viaggio dei desideri*, Edizioni ARKA, Milano 2019.

desiderio più profondo. Durante il cammino il lettore scopre, insieme ai pastori, che la strada per trovare la vera felicità è insidiosa e faticosa: nel cammino i due pastori trovano infatti desideri sempre nuovi e attraenti ma che si rivelano superficiali; questi sono «tutti desideri del fuori»³⁸ che non riescono a soddisfare i due pastori. In un continuo movimento dal “fuori al dentro” o, meglio, dalla superficialità all’autenticità, il lettore viene accompagnato alla scoperta della figura di Gesù: solo davanti alla semplicità di un bambino appena nato i due personaggi si sentono appagati nella loro ricerca di «quella felicità che, senza saperlo, avevano tanto desiderato».³⁹

La tematica focus approfondita ora, insieme a molte altre come la vita e la morte, l’incontro con l’alterità, la cura del creato e l’incontro con l’Altro – solo per dirne alcune – sono tematiche che possono essere percorsi in grado di «appassionare allo stesso tempo bambini e adulti, credenti e non credenti con una fede strutturata e persone che si ritengono ancora in ricerca»;⁴⁰ l’esperienza fondante del cristianesimo è essenzialmente l’incontro con Dio che nella persona di Gesù si fa Parola,⁴¹ assumendo su di sé e illuminando tutta l’esistenza dell’uomo con i suoi gesti, le sue parole, rivelando l’immagine di un Padre pieno di amore che parla all’uomo come si parla ad un amico.⁴² In questo ordine di idee, l’IRC è chiamata, quindi, ad assumere questa missione di “ponte” tra Dio e, nel nostro caso, educando, per inserirlo all’interno di una relazione in grado di riempire di senso ogni ambito della propria vita.

³⁸ *Ivi*.

³⁹ *Ivi*.

⁴⁰ S. VECCHINI, *Una frescura al centro del petto*. op.cit., 260.

⁴¹ Cfr. PAPA BENEDETTO XVI, *Deus caritas est*, Roma 2005, 1, https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html, 15/02/2025.

⁴² Cfr., COSTITUZIONE DOGMATICA SULLA DIVINA RIVELAZIONE *DEI VERBUM*, 1965, 2, https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_it.html, 15/02/2025.

INTELLIGENZA ARTIFICIALE E SCUOLA: PER UN UMANESIMO DIGITALE CRISTIANO

Davide Moreno¹

Abstract

L'integrazione dell'IA nella scuola non è un semplice aggiornamento tecnico, ma una trasformazione dell'ecosistema educativo che interpella categorie epistemologiche, etiche e relazionali. Muovendo dal dialogo tra la filosofia dell'informazione di Floridi e l'algoretica di Benanti, il contributo propone criteri per una governance educativa dell'IA orientata alla dignità informazionale, alla giustizia relazionale e al discernimento.

Ne deriva una proposta di umanesimo digitale cristiano che subordina la tecnologia alla promozione integrale della persona.

Parole chiave: intelligenza artificiale, educazione, etica algoritmica, umanesimo digitale cristiano.

Introduzione

L'irruzione dell'intelligenza artificiale (IA) nel sistema educativo contemporaneo non costituisce un semplice aggiornamento strumentale, ma determina una profonda mutazione di paradigma, toccando in modo radicale le coordinate epistemologiche, relazionali ed etiche del processo formativo. In particolare, l'ambiente scolastico – sempre più immerso in dinamiche reticolari, datificate e automatizzate – si configura oggi come una infosfera educativa in cui convivono soggetti umani e agenti artificiali, in forme di coesistenza ibrida che sollecitano nuovi criteri interpretativi e pratici.²

In questo scenario, l'educazione è chiamata non tanto ad adattarsi a un contesto tecnologico in rapida evoluzione, quanto a discernere criticamente il senso e la direzione di tale trasformazione. La posta in gioco è alta: si tratta di stabilire se l'IA debba essere intesa come semplice strumento di efficientamento o come occasione per rilanciare una più profonda riflessione sull'umano, sulla conoscenza e sulla relazione educativa.³

Il presente contributo, elaborato a partire da una tesi magistrale in Scienze Religiose,⁴ si inserisce in questo dibattito proponendo una riflessione interdisciplinare fondata su due riferimenti teorici di particolare rilievo: da un lato, la filosofia dell'informazione di Luciano Floridi, che definisce l'ontologia dell'infosfera e la nostra condizione *onlife*;⁵ dall'altro, la algoretica di padre Paolo Benanti, che offre criteri etici per la governance umana dei processi automatizzati.⁶ Il confronto tra questi due approcci permette di sviluppare un

¹ Docente IRC nell'IPSAS "Aldrovandi Rubbiani" – Istituto Professionale Statale per l'Artigianato e i Servizi di Bologna.

² Cfr. L. FLORIDI, *The Ethics of Information*, Oxford University Press, Oxford 2013, 17-23.

³ Cfr. S. ZUBOFF, *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, LUISS University Press, Roma 2023.

⁴ Cfr. Tesi discussa all'ISSR "Vitale e Agricola" di Bologna su "Intelligenza artificiale nell'educazione" Sfide, opportunità e dilemmi etici in dialogo con Floridi e Benanti.

⁵ Cfr. L. FLORIDI, *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*, Oxford University Press, Oxford 2014, 25-32; 59-66.

⁶ Cfr. P. BENANTI, *Algør-ética* (intervento alla Conferenza stampa della Pontificia Accademia per la Vita), Città del Vaticano 25 febbraio 2020, 2, disponibile

su: <https://www.academyforlife.va/content/dam/pav/documenti%20pdf/2020/Assemblea/comunicati%20stam>

paradigma educativo ispirato a un umanesimo digitale cristiano, nel quale l'IA venga orientata a servizio della promozione integrale della persona umana.⁷

L'ipotesi di fondo è che l'IA possa rappresentare, se criticamente orientata, un alleato dell'educazione e non un suo antagonista.

Il cuore della riflessione ruota, dunque, attorno ad alcune domande-chiave: come integrare l'IA nei processi didattici in modo eticamente sostenibile? Quali rischi comporta la sua implementazione in termini di riduzionismo, datificazione e sorveglianza? Quali strumenti pedagogici e criteri valoriali possono guidare una progettazione educativa consapevole?

1. Oltre l'innovazione tecnica: cosa cambia con l'IA a scuola

L'ingresso dell'intelligenza artificiale (IA) nei contesti scolastici non può essere ridotto a una semplice questione di aggiornamento strumentale o di modernizzazione didattica. Ciò che si sta profilando è un vero e proprio mutamento epistemologico: la ridefinizione di che cosa significhi apprendere, insegnare e valutare in un'epoca in cui l'accesso all'informazione è istantaneo, mediato da sistemi intelligenti, ma privo – spesso – di un orientamento valoriale e critico.⁸

Secondo analisi recenti, gli investimenti digitali sono un obiettivo strategico per la grande maggioranza delle scuole, mentre una quota molto ampia di studenti italiani (circa il 65% tra i 16–18 anni) dichiara di usare strumenti di IA generativa per compiti, preparazione e stesura di testi.⁹ Tali numeri trovano riscontro nel Regno Unito: un'indagine HEPI/Kortext (2025) rileva che il 92% degli studenti universitari utilizza l'IA generativa.¹⁰ A fronte di questa espansione, il report UNESCO *AI and Education: Guidance for Policy-makers* (2021) invita a riflettere non solo sull'adozione tecnologica, ma sull'equità, sull'etica e sulla formazione delle competenze critiche e sociali che l'IA, da sola, non può garantire.¹¹

La rapida diffusione degli strumenti intelligenti rischia infatti di accentuare diseguaglianze educative, di rinforzare *bias* nei contenuti appresi e di promuovere modelli di apprendimento standardizzati e performativi.

Nel contesto scolastico italiano, l'implementazione dell'IA avviene in modo disomogeneo: le scuole con maggiori risorse tecnologiche e progettuali sono in grado di integrare

pa/conferenza%20stampa%202025%20febbraio/02_Padre%20BENANTI_intervento_Algor%20etica.pdf [17 agosto 2025].

⁷ Cfr. PONTIFIZIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2004, nn. 164-170; 417-419.

⁸ Cfr. M. PRENSKY, «Digital Natives, Digital Immigrants (Part 1)», in *On the Horizon* 9 (2001) 5, 1-6.

⁹ Cfr. I-COM – ISTITUTO PER LA COMPETITIVITÀ, *Gli studenti sognano pecore elettriche? Il futuro della didattica universitaria nell'era dell'intelligenza artificiale* (Policy Brief Digitale 3/2024), I-Com, Roma 2024, 6-7, disponibile su: https://www.i-com.it/wp-content/uploads/2024/12/Policy-Brief_I-Com_IA-e-universita_dic-24.pdf [17 agosto 2025].

¹⁰ Cfr. HEPI – KORTEXT, *Student Generative AI Survey 2025*, Higher Education Policy Institute, Oxford 26 febbraio 2025, 1, disponibile su: <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2025/02/HEPI-Kortext-Student-Generative-AI-Survey-2025.pdf> [17 agosto 2025].

¹¹ Cfr. UNESCO, *AI and Education: Guidance for Policy-makers*, Paris 2021, 7; 20; 25; 27; 29-30, disponibile su: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> [17 agosto 2025].

efficacemente le soluzioni digitali, mentre molti istituti – specie in aree periferiche – faticano a garantire l'accesso equo alle infrastrutture e alla formazione dei docenti.¹² Questo scenario accentua il divario digitale e rischia di produrre una stratificazione educativa basata non sul merito, ma sull'accesso alle tecnologie.

Inoltre, l'automazione crescente nella gestione dei dati scolastici, nella personalizzazione degli apprendimenti e nella valutazione solleva interrogativi antropologici profondi. Che senso ha parlare di educazione come formazione integrale, se le competenze dell'alunno vengono ridotte a un algoritmo predittivo? Quale ruolo conserva il docente, se i contenuti didattici vengono selezionati, adattati e perfino spiegati da sistemi generativi?

La scuola è chiamata a proporre un modello alternativo: non oppositivo, ma riflessivo e creativo, capace di integrare l'IA senza smarrire la centralità della persona, la dignità della coscienza e il primato della relazione. L'educazione non è solo trasmissione di contenuti, ma formazione alla responsabilità e alla libertà. Essa implica la capacità di discernere, di interrogarsi sul bene, di costruire comunità. Nessun algoritmo può sostituire queste dimensioni essenziali del crescere umano.

2. Floridi e Benanti: due paradigmi a confronto

L'elaborazione di un umanesimo digitale cristiano richiede un confronto critico tra visioni teoriche capaci di interpretare in profondità le trasformazioni innescate dall'intelligenza artificiale (IA) nel contesto scolastico. In questo quadro, emergono due modelli paradigmatici: la filosofia dell'informazione proposta da Luciano Floridi e la teologia dell'algoretica di padre Paolo Benanti. Entrambi gli autori, pur provenendo da tradizioni disciplinari differenti, offrono strumenti concettuali cruciali per affrontare la sfida educativa nel tempo dell'IA, convergendo sulla necessità di un'etica della tecnologia ma divergendo su approcci, finalità e presupposti antropologici.

- Floridi: governance dell'infosfera e dignità informazionale

Luciano Floridi, teorico della filosofia dell'informazione, propone una visione fortemente sistemica e ontologica dell'ecosistema digitale. Al centro del suo impianto concettuale vi è la nozione di infosfera, definita come lo spazio di coesistenza tra agenti biologici e artificiali all'interno di un ambiente informazionale condiviso.¹³ In tale quadro, ogni essere – umano o artificiale – è considerato un agente informazionale, la cui esistenza è costitutivamente connessa a un flusso di dati, relazioni e significati.

Il suo concetto di *onlife* descrive l'integrazione ormai irreversibile tra dimensione online e offline, in cui non esiste più una netta separazione tra reale e virtuale.¹⁴ Questo scenario richiede una nuova forma di governance etica dell'infosfera, fondata sulla responsabilità condivisa e sulla tutela della dignità informazionale di ogni agente. Floridi introduce in tal senso la nozione di quasi-diritto alla non disinformazione e sostiene la necessità di

¹² Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Osservatorio Scuola Digitale. Report 2024 (a.s. 2022/2023)*, Roma 2024, 10.

¹³ Cfr. L. FLORIDI, *The Philosophy of Information*, Oxford University Press, Oxford 2011, 70-79.

¹⁴ Cfr. L. FLORIDI, (a cura di), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Cham 2015, Introduction 1; «The Onlife Manifesto» 7-9.

un quarto ordine etico, in cui i principi morali si estendano oltre l'umano a tutta l'ecologia informativa.

Tuttavia, questo impianto, per quanto sofisticato, mostra alcune criticità se applicato al contesto educativo. La sua astrazione sistematica, infatti, rischia di trascurare le dinamiche interpersonali, relazionali e corporee dell'apprendimento.

La scuola non è solo infosfera, ma anche spazio simbolico e comunitario, in cui la trasmissione del sapere è legata a emozioni, gesti, silenzi e sguardi. Inoltre, l'universalismo formale della filosofia di Floridi può risultare poco adatto a cogliere le disuguaglianze strutturali che attraversano le esperienze educative concrete.¹⁵

- Benanti: algoretica e antropologia della fragilità

Dal lato opposto, l'approccio di padre Paolo Benanti si radica in una visione teologico-morale centrata sulla centralità dell'umano e sull'urgenza di uno sviluppo etico delle tecnologie. Con il neologismo "algoretica", Benanti indica un'etica degli algoritmi che riafferma la responsabilità umana sulle decisioni automatizzate e richiede trasparenza e rendicontabilità dei processi, in vista del bene della persona e della comunità.¹⁶

L'IA deve essere governata dall'umano e per l'umano, in una logica che preservi la libertà, la dignità e la vocazione relazionale della persona.

Particolarmente rilevante è la sua riflessione sulla fragilità umana nell'era della tecnocrazia: in un mondo governato da logiche algoritmiche, l'uomo rischia di essere ridotto a prestazione o dato. La prospettiva cristiana, al contrario, propone un'antropologia della relazione, del limite e del desiderio, capace di contrastare l'onnipotenza calcolante della macchina. Per questo Benanti sostiene la necessità di una regolazione bioetica e politica che non si limiti a legiferare sull'uso dell'IA, ma la orienti verso il bene comune e la giustizia sociale.¹⁷

Non mancano però anche in questo caso elementi problematici. L'impianto valoriale di Benanti, profondamente ancorato alla dottrina sociale della Chiesa, potrebbe risultare poco condivisibile in contesti scolastici pluralisti e laici, dove il riferimento a una visione cristiana dell'uomo può incontrare resistenze o malintesi. Inoltre, la sua etica applicata risente talvolta di una certa indeterminatezza operativa, mancando di strumenti sistematici per la valutazione concreta degli impatti tecnologici nelle pratiche scolastiche quotidiane.¹⁸

- Convergenze e differenze operative

Nonostante le divergenze teoriche, Floridi e Benanti condividono una convinzione centrale: la tecnologia non è mai neutrale, ma porta con sé un'implicita visione dell'uomo, della conoscenza e del potere. In entrambi i casi, l'IA è concepita come un fattore trasformativo che deve essere governato attraverso dispositivi etici, normativi e pedagogici.

¹⁵ Cfr. M. A. PETERS – P. JANDRIĆ, «Philosophy of Education in the Age of Digital Reason», in *Review of Contemporary Philosophy* 14 (2015), 162-181.

¹⁶ Cfr. BENANTI, *Algør-etica* (intervento), op.cit., 2.

¹⁷ Cfr. ID., *Le macchine sapienti. Intelligenze artificiali e decisioni umane*, Marietti 1820, Milano 2018, 127-131.

¹⁸ Cfr. M. CASTOLDI, «Valutare per competenze», Università di Torino – IRIS/AperTO 2011, 9-10, disponibile su: <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/135411/21292/Castoldi%20-20Valutare%20per%20competenze.pdf> [17 agosto 2025].

Nel contesto scolastico, questa consapevolezza si traduce nella necessità di formare gli educatori a una lettura critica dell'IA, di sviluppare curricoli trasversali che includano la riflessione etica sulla tecnologia, e di promuovere pratiche didattiche che mettano in dialogo l'innovazione digitale con le dimensioni relazionali, simboliche e spirituali dell'apprendimento. Il confronto tra i due modelli può così offrire una sintesi operativa: dalla visione sistematica di Floridi si possono trarre gli strumenti per leggere l'ecosistema digitale, mentre da Benanti si possono ricevere i criteri morali per umanizzarlo.

3. Infosfera educativa e responsabilità formativa

La scuola, nel contesto della trasformazione digitale in corso, si configura sempre più come infosfera educativa: un ambiente in cui dati, contenuti, interazioni e valutazioni sono strutturati e mediati da infrastrutture tecnologiche pervasive. Tale mutazione impone una riconsiderazione del ruolo dell'insegnante, dello studente e del processo formativo nel suo complesso. L'IA non è solo uno strumento a supporto della didattica, ma un ambiente cognitivo e culturale che genera nuove epistemologie, ridefinendo ciò che si apprende e come si apprende.¹⁹

Floridi ha più volte sottolineato che l'infosfera non è neutrale, bensì modellata da decisioni progettuali che riflettono valori, interessi e visioni del mondo.²⁰ In ambito scolastico, ciò significa che ogni piattaforma digitale, ogni algoritmo di valutazione o di personalizzazione dell'apprendimento incorpora una "ontologia implicita" dell'alunno e del sapere: chi è lo studente? Un soggetto relazionale o un insieme di performance tracciabili? Cosa vale come conoscenza? L'informazione replicabile o la comprensione profonda?

È in tale cornice che si rende urgente una pedagogia della responsabilità algoritmica, capace di educare non solo alle competenze digitali, ma alla consapevolezza etica e sociale dell'uso delle tecnologie intelligenti. Esperienze condotte in ambito scolastico secondario superiore hanno mostrato come attività didattiche interdisciplinari, articolate in moduli laboratoriali, siano in grado di promuovere una riflessione critica. Tra le più significative si possono citare:

- analisi comparata di *chatbot* generativi (es. ChatGPT, Copilot, Gemini) con rubriche valutative costruite dagli studenti stessi, atte a misurare la trasparenza, l'accuratezza e la pertinenza dei contenuti, stimolando così lo sviluppo del pensiero critico e della meta-riflessione linguistica;
- studio di casi reali (ad es. sistemi di riconoscimento facciale nelle scuole cinesi, sistemi predittivi di drop-out adottati in vari distretti statunitensi), discussi in classe a partire da documenti ufficiali, articoli scientifici e testimonianze, al fine di esercitare capacità argomentative e di discernimento morale;²¹

¹⁹ Cfr. M. FULLAN, *The New Meaning of Educational Change* (5a ed.), Teachers College Press, New York 2015, 95-206.

²⁰ Cfr. L. FLORIDI, *The Ethics of Information*, op. cit., 17-23.

²¹ Cfr. W. HOLMES et al., «Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework», in *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 32 (2022), 504-526.

- simulazioni deliberative in cui gli studenti, divisi in gruppi, interpretano il ruolo di *policy maker*, tecnologi, famiglie e studenti, chiamati a scrivere insieme una Carta Etica d'Istituto sull'uso dell'IA a scuola. Questa attività ha permesso di far emergere tensioni tra libertà educativa, innovazione tecnologica e protezione della privacy.

Tali percorsi didattici, ispirati ai principi dell'educazione alla cittadinanza globale e alla metodologia del compito autentico, consentono di superare una visione passiva e consumistica della tecnologia, restituendo allo studente il ruolo di soggetto critico e corresponsabile della cultura digitale.

Inoltre, l'introduzione dell'IA nella scuola solleva questioni normative e deontologiche non eludibili. Il Regolamento UE sull'IA (*AI Act*), adottato nel 2024, stabilisce criteri rigorosi per l'uso degli algoritmi in contesti ad alto rischio, tra cui l'istruzione, imponendo principi di trasparenza, verificabilità e supervisione umana.²² L'ambiente scolastico, in quanto spazio formativo primario, deve quindi dotarsi di strumenti interpretativi e protocolli di governance che siano coerenti con questi vincoli giuridici, ma anche capaci di riflettere la vocazione umanistica e relazionale dell'educazione.

La responsabilità formativa oggi non si limita a ciò che si insegna, ma riguarda anche come e con quali strumenti si insegna. Ogni scelta tecnologica diventa una scelta educativa e antropologica: un linguaggio, una semantica, un orizzonte di senso.

4. La datafazione dell'alunno: pericoli e alternative pedagogiche

Nel contesto dell'educazione digitale contemporanea, uno dei rischi più insidiosi è rappresentato dalla datafazione dell'alunno, ovvero il processo per cui ogni interazione scolastica viene trasformata in dato, analizzato e interpretato a fini valutativi, predittivi o comportamentali. Tale processo comporta una sottile riduzione ontologica dell'identità dello studente a una somma di parametri misurabili: rendimento, engagement, tracciamento cognitivo, attenzione, abilità linguistiche o logico-matematiche.²³

Dietro l'apparente neutralità della raccolta dati si cela in realtà una visione implicita dell'educazione, spesso fondata su logiche performative, efficientiste e standardizzanti. La persona umana viene interpretata come "utente" o "profilo di apprendimento", le cui peculiarità, emozioni, motivazioni e fragilità vengono oscurate da indicatori computabili. L'educazione perde così la sua funzione formativa e trasformativa, per ridursi a una dinamica adattiva misurata da algoritmi.²⁴

L'UNESCO, nel documento *AI and Education: Guidance for Policy-makers* (2021), ha sollevato forti preoccupazioni riguardo a questi sviluppi, richiamando l'attenzione su quattro rischi principali:

- la perdita della centralità della persona;
- la discriminazione algoritmica;
- la compromissione della privacy;

²² Cfr. UNIONE EUROPEA, Regolamento (UE) 2024/1689 — *Artificial Intelligence Act*, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea» L 2024/1689 (12 luglio 2024), All. III, 3; artt. 11-14.

²³ Cfr. D. LUPTON – B. WILLIAMSON, «The Datafied Child: The Dataveillance of Children and Implications for Their Rights», in *New Media & Society* 19 (2017) 5, 780-794.

²⁴ Cfr. S. ZUBOFF, *Il capitalismo*, op.cit., 3-6; 63-66.

- l'erosione dell'autonomia educativa.²⁵

Parallelamente, autori come Ben Williamson hanno denunciato l'emergere di una nuova "governance algoritmica" dell'educazione, in cui il controllo non è più esercitato da docenti o comunità educanti, bensì da sistemi automatizzati che operano attraverso infrastrutture opache e spesso non verificabili.²⁶

Un'alternativa credibile alla dataficazione consiste nell'adottare approcci educativi centrati sui *deep values*, ovvero su quelle dimensioni dell'apprendere che sfuggono alla misurazione algoritmica: la capacità di ascolto, la riflessione personale, la rielaborazione creativa, la coscienza morale. In questo senso, si rivelano particolarmente efficaci le attività didattiche fondate sul diario riflessivo, sul dialogo socratico, sulle pratiche filosofiche e spirituali, che incoraggiano lo studente ad articolare il proprio vissuto in relazione al sapere appreso. Anche l'interiorità, la spiritualità e il silenzio – spesso dimenticati nei modelli educativi digitalizzati – rappresentano spazi di resistenza alla logica della sorveglianza e dell'efficienza.

In ultima istanza, la vera sfida educativa posta dall'IA non è quella di integrare meglio gli algoritmi nei processi formativi, ma di resistere a ogni tentazione riduzionista, riaffermando che l'educazione è sempre – e prima di tutto – incontro, relazione, mistero.²⁷

5. La dimensione comunitaria nell'educazione digitale.

L'avvento dell'intelligenza artificiale nel contesto educativo ha reso possibile una sempre più sofisticata personalizzazione dell'apprendimento, fondata sull'analisi dei dati individuali e sull'adattamento in tempo reale dei percorsi didattici. Tale approccio, largamente promosso nei documenti dell'Unione Europea relativi all'educazione digitale,²⁸ mira a migliorare l'efficacia dell'insegnamento rispondendo alle caratteristiche cognitive, ritmi e stili di apprendimento del singolo studente. Tuttavia, questa evoluzione pone una tensione di fondo con la dimensione comunitaria dell'educazione. Essa, infatti, non è solo un processo di acquisizione di competenze, ma una pratica relazionale che si realizza nel confronto, nella cooperazione e nella condivisione di senso. La personalizzazione algoritmica, se portata all'estremo, rischia di generare forme di apprendimento solipsistico, in cui l'alunno interagisce prevalentemente con sistemi digitali, perdendo l'occasione di misurarsi con la complessità dell'altro e dell'imprevisto.²⁹

Il rischio è quello di una iperadattività individuale, in cui il sistema didattico finisce per confermare le preferenze dello studente, riducendo l'educazione a una forma di consumo personalizzato, anziché mantenerla come luogo di sfida e trasformazione.

²⁵ Cfr. UNESCO, *AI and Education: Guidance for Policy-makers*, Paris 2021, 24-27.

²⁶ Cfr. B. WILLIAMSON, «Governing software: networks, databases and algorithmic power in the digital governance of public education», in *Learning, Media and Technology* 40 (2015) 1, 83-101.

²⁷ Cfr. PONTIFIZIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio*, op.cit., nn. 131-133.

²⁸ Cfr. COMMISSIONE EUROPEA, *Digital Education Action Plan 2021–2027. Resetting education and training for the digital age*, Bruxelles 2020, 1-2.

²⁹ S. BUCKINGHAM SHUM – R. FERGUSON, «Social Learning Analytics», in *Educational Technology & Society* 15 (2012) 3, 3-26.

In tal senso, occorre distinguere tra una personalizzazione tecnocentrica e una personalizzazione relazionale: la prima costruisce percorsi in base a dati comportamentali; la seconda si fonda sul dialogo educativo e sull'accompagnamento del docente.³⁰ Una risposta concreta a tale tensione può essere individuata nello sviluppo di strategie didattiche cooperative che integrano l'IA senza escludere la relazione. Ad esempio, è possibile utilizzare chatbot o tutor digitali come strumenti di supporto all'interno di gruppi di lavoro, dove l'interazione tra studenti resta centrale. La tecnologia diventa così facilitatore del confronto, non sostituto del dialogo.

Un caso emblematico è rappresentato dai «laboratori di problem solving collettivo con IA», sperimentati in alcune scuole superiori italiane nell'ambito del progetto AI4T (2022–2023), dove gli studenti, organizzati in piccoli gruppi, utilizzano strumenti di intelligenza artificiale per analizzare casi complessi (ambientali, etici, sociali), producendo una risposta condivisa e riflettendo sulle dinamiche relazionali e cognitive emergenti.³¹ Anche il curricolo può essere ripensato in chiave integrata: da una parte, offrendo percorsi adattivi che tengano conto delle differenze individuali; dall'altra, valorizzando esperienze educative comunitarie, come i *circle time* digitali, i dibattiti regolamentati, le peer review formative, in cui l'apprendimento avviene attraverso l'altro.

Dal punto di vista teologico-pedagogico, la visione cristiana dell'educazione invita a considerare l'alunno non come un «target formativo», ma come persona in relazione, la cui crescita autentica si realizza nella reciprocità. Come afferma Papa Francesco nella *Laudato sì*, «tutto è connesso»: anche nella scuola, il sapere non può mai essere disgiunto dalla relazione, né la tecnica separata dall'etica.³²

In definitiva, è auspicabile un equilibrio pedagogico che eviti tanto l'omologazione collettiva quanto l'individualismo digitale. La scuola del futuro, in una prospettiva cristiana, dovrà essere capace di coniugare l'unicità della persona con la bellezza del «noi», offrendo uno spazio in cui la tecnologia potenzi la comunione e la corresponsabilità, anziché erodere il tessuto umano della convivenza scolastica.

6. La profondità contro la superficialità: educare al discernimento.

L'intelligenza artificiale, per sua natura, tende a offrire risposte rapide, coerenti e formalmente corrette. L'accesso immediato alle informazioni, favorito da sistemi di IA generativa, può indurre negli studenti una pericolosa illusione di onniscienza apparente, riducendo la profondità del pensiero e il valore della fatica conoscitiva.

La scuola, in tal senso, è chiamata non solo a fornire contenuti, ma a educare alla complessità, alla lentezza riflessiva, alla capacità di interpretare e valutare criticamente ciò

³⁰ Cfr. M. FULLAN – J. QUINN – J. MCEACHERN, *Deep Learning: Engage the World Change the World*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2017.

³¹ Cfr. INDIRE (F. STORAI et al.) *Artificial Intelligence for and by Teachers. Rapporto nazionale di valutazione – Italia (D3.3, WP3)*, Firenze 2024, 7.

³² Cfr. PAPA FRANCESCO, *Laudato sì*, Città del Vaticano 2015, nn. 117; 138; 142.

che la macchina propone. Come osserva Edgar Morin, la sfida educativa del XXI secolo consiste proprio nell’“insegnare a vivere” in un mondo dominato da flussi informativi eterogenei, spesso disorientanti.³³

Un’efficace strategia didattica per contrastare la superficialità consiste nell’integrare laboratori ermeneutici in cui gli studenti siano chiamati a confrontarsi con un output dell’IA, ad esempio un’interpretazione automatica di una parabola evangelica.

A partire da questa base, viene loro chiesto di rielaborare criticamente il messaggio a partire dalla propria esperienza, dalla lettura comunitaria del testo e dalla tradizione esegetica cristiana. Tale attività non solo mette in risalto le differenze tra informazione e sapienza, ma favorisce un approccio dialogico e incarnato al sapere³⁴.

Ulteriori pratiche educative possono includere dibattiti regolamentati su dilemmi etici mediati da IA. Si presenta un tema eticamente complesso, per esempio eutanasia, giustizia predittiva, IA militare, e si affida all’intelligenza artificiale il compito di sintetizzare le principali posizioni in campo. Gli studenti sono poi invitati a scegliere una posizione, motivarla e confrontarla pubblicamente, sviluppando così pensiero critico, argomentazione morale e capacità di ascolto. Questo tipo di esercizio didattico è stato sperimentato in contesti internazionali, dove l’uso di chatbot argomentativi a supporto di dibattiti regolamentati ha mostrato esiti promettenti sul pensiero critico e sull’argomentazione degli studenti.³⁵

Una terza strategia prevede l’uso di scritture riflessive guidate, in cui gli studenti documentano il proprio percorso di interazione con l’IA, esplicitando i criteri adottati per valutare l’affidabilità, la pertinenza e i limiti dell’output ricevuto. In questo modo si passa da una fruizione passiva a una metacognizione attiva, in cui l’IA è vissuta non come oracolo, ma come interlocutore da interrogare e discernere.³⁶

Tali pratiche rispondono alla necessità di formare una coscienza vigile, capace di distinguere tra verosimiglianza e verità, tra efficienza e significato. In ambito cristiano, questa formazione si radica nella convinzione che l’essere umano sia chiamato non solo a “conoscere”, ma a “comprendere” e a “rispondere” a una chiamata di senso. Come ricorda Papa Francesco nella *Christus Vivit*, l’educazione autentica non può prescindere da un cammino di discernimento personale e comunitario che conduce alla verità nella carità.³⁷ In ultima analisi, il compito della scuola è resistere alla superficialità algoritmica e coltivare l’inquietudine feconda del domandare, la stessa che anima la ricerca filosofica, la lettura biblica e la fede. Solo così l’intelligenza artificiale potrà divenire alleata di un pensiero veramente umano, non suo sostituto.

³³ Cfr. E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

³⁴ Cfr. P. C. RIVOLTELLA, «Verso una didattica del fare», Cremit/Ucsc, s.d., 11-15, disponibile su: https://dipartimenti.unicatt.it/pedagogia-Rivoltella_Verso_una_didattica_del_fare.pdf [17 agosto 2025].

³⁵ Cfr. MINISTERO DELL’ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Debate e intelligenza artificiale: usare l’IA in modo critico per preparare al confronto* (Percorso formativo), Roma 2024.

³⁶ Cfr. M. MENEGALE, «Logbook o Diario di bordo: uno strumento per l’apprendimento», in *Educazione Linguistica*, 7(2018) 1, 51-74.

³⁷ Cfr. PAPA FRANCESCO, *Christus Vivit* (Esortazione Apostolica Post-Sinodale), Città del Vaticano 2019, n. 278.

7. Umanesimo digitale cristiano: una proposta educativa.

Alla luce delle riflessioni sin qui sviluppate, risulta evidente che la sfida dell'intelligenza artificiale in ambito scolastico non può essere affrontata semplicemente in termini tecnici o gestionali. Si impone una visione educativa capace di integrare in modo critico e creativo la dimensione tecnologica con la profondità antropologica, etica e spirituale della persona umana. In tale prospettiva, il paradigma dell'umanesimo digitale cristiano non rappresenta un'utopia, ma una necessità epistemica e pedagogica.

Un tale umanesimo si fonda su quattro pilastri fondamentali:

- La centralità della persona, concepita non come mero utente o produttore di dati, ma come soggetto irriducibile, dotato di libertà, interiorità e vocazione al bene.³⁸
- La relazionalità come luogo costitutivo di senso, che supera ogni deriva solipsistica e afferma il valore comunitario dell'apprendimento, secondo il principio cristiano dell'“essere con” come modalità dell'“essere per”.³⁹
- La spiritualità come forma alta di interiorità, intesa non come dimensione marginale ma come motore profondo del discernimento, della responsabilità e della ricerca del vero, del buono e del bello.⁴⁰
- La giustizia come criterio ispiratore della progettazione tecnologica, orientata non al profitto o all'efficienza, ma alla promozione integrale della persona e alla costruzione del bene comune.⁴¹

Si tratta di promuovere curricoli trasversali che includano l'educazione all'etica digitale, la riflessione sull'uso critico dell'IA, l'analisi dei dilemmi morali legati agli algoritmi e, soprattutto, la coltivazione della dimensione vocazionale dell'apprendere.

Il riferimento a un umanesimo cristiano non va inteso in senso confessionale o escludente, ma come offerta culturale fondata su un'antropologia integrale, capace di dialogare con visioni diverse e di rigenerare il senso dell'educare nell'epoca digitale. Come affermato dal filosofo Charles Taylor, ogni società ha bisogno di “orizzonti forti” entro cui collocare le scelte morali e pedagogiche; l'umanesimo cristiano, in questo senso, può offrire una trama narrativa coerente per affrontare le sfide del post-umano.⁴²

L'umanesimo digitale cristiano rappresenta non una nostalgia del passato, ma un impegno per il futuro. È un cammino educativo che riconosce nella persona il fine e non il mezzo, nella tecnologia uno strumento e non un idolo, nell'apprendimento un'esperienza trasformativa e non un'esecuzione meccanica. Come ricordava san Giovanni Paolo II, «la fede non teme la ragione, ma la ricerca, l'interroga, la orienta». Allo stesso modo, l'educazione non teme l'intelligenza artificiale, ma la interroga, discerne e la orienta verso ciò che rende veramente umani.

³⁸ Cfr. PONTIFICO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio*, op.cit. nn.106-112.

³⁹ Cfr. J. RATZINGER, *Introduzione al cristianesimo. Lezioni sul simbolo apostolico*, Queriniana, Brescia 2003.

⁴⁰ Cfr. P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris 1990.

⁴¹ Cfr. FLORIDI et al., «AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations», in *Minds and Machines* 28 (2018), 689-707.

⁴² Cfr. C. TAYLOR, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano 2009.

⁴³ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Fides et Ratio* (Lettera Enciclica), Città del Vaticano 1998, n. 56.

Conclusione

L'analisi svolta mostra che l'intelligenza artificiale non è un semplice ausilio tecnico, ma un fattore strutturante dell'ecosistema scolastico: riposiziona saperi, pratiche e responsabilità.⁴⁴ Ne deriva una cornice normativa capace di orientare decisioni didattiche e scelte istituzionali lungo tre assi complementari: dignità informazionale, giustizia relazionale e discernimento, su cui la recente riflessione teologico-etica ha messo a fuoco criteri fecondi.⁴⁵

L'umanesimo digitale cristiano ordina la tecnologia alla promozione integrale della persona e al bene comune, con speciale attenzione ai più vulnerabili. La giustizia relazionale misura gli effetti distributivi dell'innovazione; il discernimento custodisce la libertà educativa da entusiasmi ingenui e rifiuti pregiudiziali, orientando scelte prudenti e insieme coraggiose. La questione non è se usare l'IA, ma come abitarla: con istituzioni capaci di governo, docenti competenti e responsabili, studenti educati a giudicare e a scegliere. Solo così l'innovazione si traduce in crescita umana e culturale, e non in un nuovo alfabeto di dipendenze e semplificazioni.

⁴⁴ Cfr. L. FLORIDI, *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*, Oxford University Press, Oxford 2014, 106-112.

⁴⁵ Cfr. BENANTI, *Algor-etica*, op.cit 1-2.



Biblio Informa



LA BIBBIA E LE DONNE. L'EDITORIA SPECCHIO E MOTORE DEL PENSIERO

Valentina Zacchia Rondinini Tanari¹

Abstract

Osservare la rapida evoluzione dell'editoria che si è occupata del rapporto tra donne, teologia, Chiesa e cristianesimo, come è possibile fare in biblioteca, è di aiuto a studenti e curiosi per farsi un'idea dei cambiamenti che hanno attraversato gli ultimi quarant'anni, nei quali si è progressivamente passati dall'importazione di testi internazionali di teologia femminista² a una produzione italiana e critica di alta caratura scientifica.

Parole chiave: donne, teologia, Chiesa, cristianesimo

Due appuntamenti ormai prossimi ci invitano a riflettere sul tema del rapporto tra donne, teologia, Chiesa e cristianesimo.

È previsto per la fine del mese di ottobre il documento conclusivo dell'Assemblea sinodale nazionale. Ad aprile 2025 la bozza non aveva ottenuto pieno consenso dai partecipanti: tra le proposizioni più problematiche c'erano quelle sulla responsabilità ecclesiale delle donne. Inoltre, dal 4 al 7 dicembre prossimi, a Napoli, si terrà un grande convegno³ sul progetto di studi e ricerche "La Bibbia e le Donne. Esegesi, Cultura e Società", nato nel 2006, che ha portato alla pubblicazione di una prestigiosa collana internazionale e interconfessionale.

La collana è diventata un riferimento per la comunità accademica interessata ai temi dell'esegesi di genere, della teologia e della storia delle donne. Pubblicata in Italia da Il Pozzo di Giacobbe a partire dal 2009, analizza in modo critico e sistematico il ruolo delle donne nel testo biblico e nella sua ricezione storica. Il coordinamento è affidato a un comitato internazionale di studiose formato da Irmtraud Fischer (Graz), Mercedes Navarro (Madrid), Christiana de Groot (Grand Rapids, Michigan, USA) e Adriana Valerio (Napoli), direttrice dell'edizione italiana, che ha anche il patrocinio del Coordinamento delle Teologhe Italiane.

Il piano della collana ha previsto ventuno volumi, pubblicati contemporaneamente in quattro lingue da diverse case editrici (lo spagnolo Verbo Divino, il tedesco Kohlhammer, l'inglese Society of Biblical Literature): un modello che testimonia sia il riconoscimento internazionale della rilevanza scientifica del progetto, sia la capacità dei promotori di creare una vera alleanza accademica che travalica i confini linguistici e confessionali. Accanto ai lavori di esegesi su Antico e Nuovo Testamento⁴ e su scritti apocrifi e pseudoepigrafici,⁵ c'è

¹ Coordinatrice di Biblioteca, Facoltà Teologica dell'Emilia Romagna – ISSR "Vitale e Agricola", Bologna.

² Per esempio, negli anni Ottanta sono stati pubblicati in Italia alcuni testi classici: *La Chiesa e il secondo sesso* della statunitense Mary Daly (Rizzoli, Milano 1982; l'edizione originale è del 1962); "Donne, invisibili nella teologia e nella chiesa", una monografia dedicata al tema dalla rivista internazionale di teologia *Concilium* (6/1985) nella quale l'unica firma italiana è di Adriana Valerio; *Teologia femminista* di Letty Russell (Queriniana, Brescia 1988; originale del 1977); *Donne invisibili e Dio patriarcale. Introduzione alla teologia femminista* di Marga Bührig (Claudiana, Torino 1989; è dello stesso anno l'originale tedesco).

³ Informazioni sul convegno: <https://www.bibleandwomen.org/it/> (visitato il 10/10/2025).

⁴ Per esempio: FISCHER I. – NAVARRO PUERTO, M. (a cura di), *La Torah*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2009.

⁵ Per esempio: PETERSEN S. – LEHTIPUU, O. – ROTONDO, A. (a cura di), *Scritti apocrifi e scritti di donne tra primo cristianesimo e tardo antico*, il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2022; SCHULLER, E. – WACKER, M.T. –

un importante numero di saggi che studia l'influenza del testo sacro sulle dinamiche sociali ed ecclesiali, analizzando insieme le interpretazioni offerte dalle donne attraverso le epoche storiche, dal Tardo Antico⁶ al XX secolo,⁷ la ricezione della Bibbia nel mondo femminile e l'influenza della Bibbia nella storia culturale, sociale e politica.

In questi saggi la ricostruzione del contesto storico-culturale e la storia della ricezione del testo sacro si connettono a metodologie e prospettive proprie degli studi di genere, che osservano l'influenza del potere nella storia delle idee. In questa analisi la Bibbia è considerata come fondamento culturale che ha plasmato le relazioni uomo-donna nell'Occidente.

Negli anni più recenti le pubblicazioni sul tema "donne e Chiesa" si sono moltiplicate a dismisura, segno di un interesse ormai largo e popolare. In una piccola parte, questo interesse è cavalcato dagli editori anche con la pubblicazione di interventi pamphlettistici, che rispecchiano le forme del dibattito pubblico contemporaneo, fatto di contrapposti schieramenti identitari.

Più largamente, tuttavia, la varietà delle pubblicazioni riflette l'articolazione di un pensiero che ha sempre meno bisogno di essere militante nel senso provocatorio del termine, che si è fatto progressivamente più istituzionale e accademico e più capace di essere motore di un cambiamento di *focus*, oltre gli steccati di una nicchia di specialisti.

Certo il consolidamento di collane editoriali tematiche di alto profilo è un indicatore della maturità e della professionalizzazione di questo campo di studi.

Dal punto di vista tematico, nella produzione editoriale si trovano prevalentemente: volumi di commento alla pubblicazione di alcuni documenti vaticani;⁸ studi sul ruolo delle donne nella Chiesa, o più specificamente sulle religiose; focus sulla cosiddetta "questione ministeriale" femminile; studi sull'influenza che la Chiesa ha avuto nel costruire una immagine della donna in Occidente; studi esegetici condotti da donne. Ogni tema è affrontato a volte con taglio storico-sociologico, altre con uno sguardo teologico o ecclesiologico.

Un incentivo è certo venuto dalla fondazione, nel 1998, del Coordinamento delle Teologhe Italiane, ma tra gli autori non mancano storici e teologi uomini. In una conferenza a

MILANO, M.T. (a cura di), *Scritti apocrifi giudaici: frammenti di vita nelle voci delle donne*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2023.

⁶ Per esempio: BORRESEN K.E. – PRINZIVALLI, E., *Le donne nello sguardo degli antichi autori cristiani: l'uso dei testi biblici nella costruzione dei modelli femminili e la riflessione teologica dal I al VII Secolo*, il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.

⁷ Per esempio: GIORDANO M.L. – VALERIO, A., *Donne e Bibbia nella crisi dell'Europa cattolica (secoli XVI-XVII)*, il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2014, o SCHÜSSLER FIORENZA, E. (a cura di), *L'esegesi femminista del XX secolo*, il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2016.

⁸ Per esempio nei primi anni Duemila intorno alla *Lettera ai Vescovi della Chiesa Cattolica sulla collaborazione dell'uomo e della donna nella Chiesa e nel mondo* (Congregazione per la Dottrina della Fede, 2004), che tocca il tema della differenza e reciprocità dei sessi in relazione al Magistero e al clero.

Romena,⁹ la teologa Serena Noceti¹⁰ affermava: «il pensiero di genere e il pensiero femminista hanno aiutato a pensare la specificità di ciascuno, e a pensarla nella correlazione con altre specificità: non è possibile pensare la questione delle donne senza porre contemporaneamente la questione dell'essere maschio oggi, uno dei temi più negati in assoluto nella teologia e nell'esperienza ecclesiale perché è ancora data per scontata. Si sente parlare della questione delle donne nella Chiesa, ma non si sente parlare della maschilità e dell'apporto dell'uomo maschio, del padre, nell'esperienza di fede e di Chiesa». Sarà interessante osservare l'evoluzione di questo tema – il maschile nella Chiesa – nell'editoria di domani.

⁹ Intitolata “Teologia al maschile e al femminile”, tenuta alla pieve di Romena il 23/9/2012. Il video è disponibile online: <https://bit.ly/4haUEhN> (consultato il 10/10/2025).

¹⁰ Tra le fondatrici del Coordinamento Teologhe Italiane; è stata vicepresidente dell'Associazione Teologica Italiana (2011-2019).

BIBLIOTECA DIOCESANA DI MODENA: UNA RIPRESA IN MOSTRE

Sara Accorsi¹

Abstract

Le attività della Biblioteca Diocesana sono riprese con un settembre denso di progetti. Il Palazzo del Seminario, infatti, è stato scelto anche quest'anno come sede espositiva durante il Festival della Filosofia e la Biblioteca ha curato le relazioni con gli artisti del progetto presentato: Il dono.

Parole chiave: festival, filosofia, parole, arte

Il tema del festival della Filosofia quest'anno era Paideia e i curatori del progetto Francesca Baboni e Stefano Taddei hanno messo in dialogo l'opera 'V-Angelo' di Daniela Alfarano con il docufilm 'Io spero Paradiso' di Daniele Pignatelli. Era una piuma bianca poggiata su una piccola, bianca ed essenziale edizione di un Vangelo a costruire il gioco di parole tra Vangelo e il richiamo ad una presenza angelica nell'opera di Daniela Alfarano. L'installazione creava così plasticamente un legame tra cielo e terra a partire dal Libro del racconto dell'Incarnazione del Cristo, rendendolo plasticamente via verso il cielo, quel cielo richiamato dalle altre opere dell'Alfarano presenti lungo lo scalone e i corridoi del Seminario, attraverso il volo di colombe.

Anche il docufilm di Pignatelli racconta una possibile via verso il cielo: ambientato nell'anno del Giubileo dei migranti, tra il carcere di Opera e l'isola di Lampedusa, passando per la Basilica di San Pietro a Roma, il documentario racconta del laboratorio di produzione di Ostie presente dentro al carcere, che ospita detenuti in regime di Alta Sicurezza e in regime di 41bis.

Nei quasi 60 minuti di documentario, si ascoltano le voci dei 3 detenuti che operano nel laboratorio, la loro gioia nell'incontro con Papa Francesco e il viaggio delle ostie da Opera fino a Lampedusa. Un documentario intenso, costruito con poesia e al contempo con la semplicità della presa diretta, che apre a grandi interrogativi sul ruolo delle carceri nell'esperienza del singolo, sul concetto di rieducazione, pentimento, sull'evangelico 'Va e non peccare più'.

Il progetto artistico presentato per il Festival si inserisce quindi a pieno anche nel valore di pastorale della cultura che la Biblioteca è chiamata ad esercitare nella comunità costruendo occasioni in cui il patrimonio librario passato e presente si pone in dialogo con i nuovi linguaggi artistici, incrementando reciprocamente il valore e generando nuove prospettive di analisi. Ad esempio come non pensare che la tecnica artistica di Alfarano che lavora con grafite su tavole di legno si potrebbe definire una trasposizione contemporanea del lavoro di dettaglio delle miniature e delle xilografie presenti nei testi conservati in Biblioteca.

Con la stessa volontà di costruire un legame tra il passato e il presente, la Biblioteca Diocesana ha collaborato con il progetto 'Strumentazione storica' dell'Università degli studi di Modena e Reggio. Il progetto intende valorizzare il patrimonio di strumentazione scientifica presente nel territorio modenese e conservato in diversi luoghi. Quattro strumenti della Collezione del Seminario sono ora ospiti nella mostra 'Tesorì Modenesi Ritrovati' e sabato 8 novembre ci sarà un pomeriggio in cui si

¹ Responsabile Biblioteca diocesana Ferrini & Muratori.

potrà assistere ad alcuni esperimenti scientifici eseguiti con strumenti anche ottocenteschi, visionando contestualmente gli opuscoli scientifici del Settecento e dell'Ottocento della Biblioteca.

Religione e Scuola – 4 – novembre 2025