

Religione e Scuola



Maggio 2026 n. 5



STUDI
FOCUS IRC
BIBLIO-INFORMA



FACOLTÀ
TEOLOGICA
DELL'EMILIA-ROMAGNA

Religione e Scuola

Numero 5

Anno III

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

ww.fter.it

Direttrice 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 NUVOLI

Prof.ssa Anna SARMENGI

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 QUESTIONE SAMARITANA NELL'OPERA LUCANA

di Massimiliano Lolli

2. L'APPRENDIMENTO FILOSOFICO NELL'ERA DELL'IA: LA SFIDA DELL'ESSERE TRA IMMAGINAZIONE E TECNOLOGIA

di Luca Sebastiano Maugeri

3. IL TEMA DEL PELLEGRINAGGIO TRA SOCIOLOGIA E RELIGIONE

di Francesca Rossetti

4. CHRISTOPH THEOBALD, TEOLOGO DALLA DOPPIA CITTADINANZA

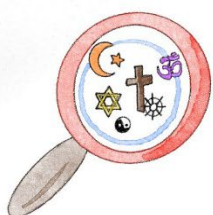
di Paolo Monzani

5. CELEBRARE IN FAMIGLIA: LA GIOIA DEL VANGELO NEI RITMI DELL'ANNO CRISTIANO

di Clio Griso

6. LA VITA ETERNA È NOIOSA? NOTE SUL RAPPORTO TRA TEMPO E TEOLOGIA

di Marco Tibaldi



Focus IRC

7. IL BIMBO CHE AVEVA PERSO IL CUORE. PER UNA PEDAGOGIA INTEGRALE DELLA REALTÀ VIRTUALE E DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

di Stefano Golinelli

8. IN MORTE DI UN BURATTINO. UN ESEMPIO DI UTILIZZO DELLA LETTERATURA NELL'IRC

di Matteo Pasqualone

9. SCIENZE RELIGIOSE IN CARCERE: UN'ESPERIENZA DI POSSIBILE RISCATTO

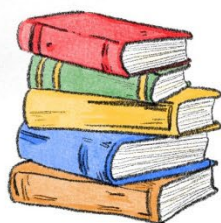
di Fabrizio Mandreoli e Clara Donini

10. RAP, TRAP E SPIRITUALITÀ URBANA

di Lorenzo Galliani

11. COMPETITIVI O COMPETENTI? L'IRC COME DISPOSITIVO CULTURALE PER L'INCLUSIONE DI TUTTI E DI CIASCUNO

di Oscar Biffi



Biblio Informa



12. EDITORIALE: UN LABORATORIO DI CULTURA E DI DIALOGO

di Mara Borsi



Studi



LA QUESTIONE SAMARITANA NELL'OPERA LUCANA

Massimiliano Lolli¹

Abstract

Tra gli evangelisti è Luca a dare maggiore rilievo alla questione samaritana. A livello soteriologico, l'evangelista si chiede dove collocare la salvezza. A livello cristologico emerge il confronto tra Mosè e Gesù. A livello ecclesiologico campeggia il motivo dei samaritani in relazione alla riunificazione e alla restaurazione escatologica delle dodici tribù di Israele quale preludio necessario all'evangelizzazione dei gentili.

Nell'opera lucana il rilievo dato ai samaritani è significativo giacché questi sono i primi al di fuori del giudaismo ad aderire a Gesù come Messia e a far parte della comunità cristiana, costituendosi in tal modo quale perfetto ponte tra i giudei e i gentili.

Parole chiave: Sinottici, samaritani, gentili, evangelizzazione

1. Rilevanza del tema

Tra i Sinottici è l'opera di Luca a dare maggiore rilievo alla questione samaritana. Quattro sono infatti gli episodi, propri dell'evangelista, inerenti ai samaritani² – dei quali tre si trovano nel Vangelo ed uno negli Atti degli Apostoli – ed altrettante sono le menzioni della regione di Samaria, tutte, queste ultime, in Atti.³

Più specificamente, nel Vangelo, all'inizio della sezione del lungo viaggio verso Gerusalemme, si configura il primo dei quattro episodi sopra accennati nel cui centro vi è il rifiuto, da parte di un villaggio samaritano, di accogliere Gesù diretto verso la Città Santa (Lc 9,51-56).

Poco più avanti (Lc 10,25-37) compare il secondo episodio il quale, articolato in un dittico costituito dalla domanda di un dottore della Legge (che funge da introduzione) e dalla successiva parabola del samaritano compassionevole, è seguito, in prossimità della fine della sezione del lungo viaggio (Lc 17,11-19), dalla narrazione della guarigione di dieci lebbrosi – terzo episodio – dei quali l'unico a tornare per rendere lode a Dio e per ringraziare Gesù è proprio un samaritano.

In At 8,4-25 viene trattata, infine, l'evangelizzazione della Samaria – quarto episodio – da parte dell'ellenista Filippo con la successiva conferma da parte di Pietro e Giovanni, venuti da Gerusalemme.

Dalle quattro pericopi insieme alle altre menzioni della Samaria presenti nell'opera lucana, emergono questioni rilevanti di natura soteriologica, cristologica ed ecclesiologica.

A livello soteriologico, Luca si chiede dove collocare la salvezza, ovvero se è necessaria esclusivamente la proprietà di un luogo particolare (il tempio di Gerusalemme o quello sul Garizim), l'appartenenza ad una terra specifica (Samaria o Giudea), il mero possesso della

¹ Docente di Sacra Scrittura all' ISSR "Vitale e Agricola" e alla Scuola di Formazione Teologica di Bologna.

² Lc 9,51-56; 10,25-38; 17,11-19; At 8,4-25.

³ At 1,8; 8,1; 9,31; 15,3.

Torah (privo di una corretta interpretazione), la pratica formalmente ineccepibile del culto. Al suo interno, i samaritani, considerati da Luca membri di Israele a tutti gli effetti, rappresentano un perfetto ponte tra giudei e gentili nell'ambito della storia della salvezza narrata.

A livello cristologico emerge il confronto tra Mosè e Gesù, se quest'ultimo è solo un profeta alla pari di quelli che si sono succeduti sulla base di Dt 18,15-18 o se è il profeta escatologico, rivelatore ultimo e definitivo della volontà di Dio, atteso sia dai giudei sia dai samaritani.

A livello ecclesiologico campeggia il motivo dei samaritani in relazione alla riunificazione e alla restaurazione escatologica delle dodici tribù di Israele quale preludio necessario all'evangelizzazione dei gentili ed alla loro partecipazione al popolo escatologico di Dio all'interno di una chiesa costituita da giudei, samaritani e gentili.

Inoltre, a livello storico, si può rilevare come la posizione verso i samaritani da parte dei giudei del I secolo d.C. fosse piuttosto ambivalente, come emerge in effetti da diversi passi evangelici: se in Matteo (10,5b-6) Gesù invita i propri discepoli a non recarsi presso i samaritani, questi stessi sono presentati, in Luca e in Giovanni,⁴ come capaci di accogliere il messaggio di Gesù.

2. Status quaestionis

Gli studi sui samaritani, soprattutto nell'ultimo secolo, si sono succeduti alquanto numerosi. Alcuni di essi trattano la questione dal punto di vista storico cercando di delinearne l'origine e la relazione con il giudaismo, mentre altri analizzano il comportamento del Gesù storico o esaminano più specificamente l'azione redazionale operata dallo stesso evangelista.

In ogni caso, a partire dall'opera di Montgomery (1907), che considera i samaritani una setta giudaica,⁵ l'interesse verso di essi è progressivamente cresciuto.

Alcuni autori fanno risalire l'origine dei samaritani nel dissenso di taluni circoli sacerdotali di Gerusalemme che migrarono a Sichem a causa di matrimoni misti che li forzarono a lasciare la Città Santa.⁶

Gaster⁷ e Macdonald⁸ pensano il samaritanismo quale un ramo antico dello jahwismo israelita, così come lo è il giudaismo.

Knoppers pensa ad un'interazione continua tra il culto jahwista del Nord e quello del Sud interrotta soltanto dalla distruzione del tempio samaritano.⁹

Pummer (2016), seppure persuaso che le tensioni tra le due comunità possano essere constatate nei libri di Esdra e di Neemia, sottolinea come queste non causarono mai rotture tra giudei e samaritani né lo fece la costruzione del tempio sul monte Garizim. Secondo lo studioso, infatti, le due comunità si erano associate ognuna al proprio santuario senza per questo rifiutare l'altra come emerge dai papiri di Elefantina della fine del V secolo a.C. che testimoniano i contatti intercorsi tra le due parti quando gli israeliti ivi residenti, nel tentativo di ricostruire il proprio tempio, cercarono sostegno sia da parte delle autorità della Giudea sia da parte di quelle della Samaria.¹⁰

⁴ Gv 4,1-42.

⁵ J.A. MONTGOMERY, *The Samaritans. The Earliest Jewish Sect; Their History, Theology and Literature*, 27, Berlin 1971.

⁶ H.G. KIPPENBERG, *Garizim und Synagoge*, New York 1968, 57-58.

⁷ M. GASTER, *The Samaritans: Their History, Doctrines and Literature*, 45, München 1980.

⁸ J. MACDONALD, *The Theology of the Samaritans*, 29, London 1964.

⁹ G.N. KNOPPERS, *Jews and Samaritans. The Origins and History of their Early Relations*, Oxford 2013.

¹⁰ R. PUMMER, *The Samaritans. A Profile*, Grand Rapids 2016, 24.

Quanto invece al comportamento del Gesù storico e all'aspetto redazionale del testo, se McCown (1938), in un suo articolo, suggerisce che Gesù ebbe storicamente una missione samaritana.¹¹ Enslin, qualche anno dopo (1943), si mostra convinto del parallelismo esistente tra i samaritani e i gentili¹². Se quest'ultima posizione fosse corretta, essa dimostrerebbe la presenza nel Vangelo di Luca di un'apertura alle genti già a partire da Gesù. Lo stesso Enslin afferma inoltre che il materiale samaritano presente in Luca sia stato costruito dall'evangelista facendo riferimento a brani del Vangelo di Marco e Gesù non avrebbe mai avuto contatti con i samaritani.¹³

Secondo Meier (2017), infine, la parabola del samaritano compassionevole con la sua relativa introduzione (Lc 10,25-37) è opera redazionale di Luca come si può evincere da elementi tipicamente lucani quali la macrostruttura di Luca-Atti e quella del grande viaggio; la struttura letteraria caratterizzata dall'aneddoto introduttivo seguito dalla parabola; la teologia, il lessico, la grammatica permeanti l'intera pericope; e l'attenzione volta alla figura del samaritano che, in stile midrashico, è sostanziata da una narrazione antico testamentaria.¹⁴

3. Contributo della ricerca

Iscrivendosi nel solco delle precedenti riflessioni, il seguente articolo indica varie ragioni per cui è necessaria una trattazione sistematica del tema in oggetto.

La prima risiede nella frequenza con cui Luca menziona i samaritani e la terra di Samaria. Le otto occorrenze presenti nell'opera lucana comportano che l'evangelista consideri questo popolo fondamentale nel progetto lucano.

A seguito, la seconda ragione consiste nella funzione di raccordo ricoperta dai samaritani fra i giudei (con cui condividono la *Torah*, Mosè quale suo rivelatore e primo profeta, l'attesa di un profeta escatologico pari a Mosè, il monoteismo del Dio dei padri, la discendenza dalle dodici tribù di Israele) e le genti.

La terza ragione risulta dal fatto che, prima del passaggio a tutte le genti, è necessaria la raccolta delle dodici tribù di Israele. Questo raduno, che diventa in tal senso un simbolo dell'unità del popolo escatologico di Dio e primo passo verso la costituzione dell'Israele escatologico, pare confermata da At 9,31, laddove si fa riferimento alla pace delle chiese di Galilea, Samaria e Giudea. Gesù sembra essere così il compimento della profezia di Is 49,6 che indica il servo di *Jhwh* come colui chiamato a restaurare le tribù di Giacobbe e ad essere luce delle nazioni.

Di conseguenza, la quarta ragione può essere ravvisata nel programma di costituzione dell'Israele escatologico (At 1,8) composto non solo dall'Israele storico (giudei e samaritani) ma anche dai gentili giacché la diaspora dalla Città Santa determinò il primo movimento centrifugo e il primo atto inclusivo. Il dittico dell'accoglienza che ha ad oggetto i samaritani

¹¹ C.C. McCOWN, «The Geography of Luke's Central Section», *Journal of Biblical Literature* 57 (1938), 63-64. L'autore definisce la sezione Lc 9,51-19,27 come il "ministero samaritano", parallelo al "ministero galileiano", presente in Lc 3,1-9,50. McCown afferma che come i Dodici sono stati chiamati e inviati in Galilea, così i settantadue lo furono in Samaria; come in Galilea si è tenuto il Sermone della pianura e un capitolo di parabole, così in Samaria ebbe luogo una serie di sermoni e di parabole.

¹² M.S. ENSLIN, «Luke and the Samaritans», *Harvard Theological Review* 36 (1943), 281. Secondo l'autore dell'articolo tutte e tre le pericopi samaritane del Vangelo di Luca, sin dall'inizio della sezione del viaggio verso Gerusalemme (Lc 9,51-56), avrebbero l'intento di mostrare la missione gentile come parte del disegno divino.

¹³ *Ivi* 285. Lc 10,25-37 e Lc 17,11-19 si configurerebbero come una risposta a Mt 10,5. La parabola del buon samaritano e la guarigione dei dieci lebbrosi non risalirebbero pertanto a Gesù, ma sarebbero racconti prodotti da Luca sulla base rispettivamente di Mc 12,28-34 e Mc 1,40-45.

¹⁴ J.P. MEIER, *Un ebreo marginale. Ripensare il Gesù storico. V. L'autenticità delle parabole*, New York 2016, 223.

(At 8,4-25) e l'eunuco etiope (At 8,26-40) ha come substrato strutturante la profezia di Is 56,3-7 che promette non solo l'accoglienza nell'Israele escatologico tanto allo straniero che ha aderito al Signore quanto all'eunuco, ma anche la salvezza.¹⁵

4. Le quattro pericopi interessate

La prima pericope, *Il rifiuto samaritano (Lc 9,51-56)*, tratta il primo esplicito riferimento ai samaritani presente nel terzo Vangelo. La lunga sezione del viaggio verso Gerusalemme (Lc 9,51-19,44) che prende avvio con un rifiuto – analogamente a quanto avvenuto per il ministero galilaico ove Gesù veniva rifiutato dai suoi compaesani (Lc 4,16-30) – vede Gesù che, inviati due messaggeri in un villaggio samaritano perché gli preparino la strada, è da questi rifiutato a causa di Gerusalemme, destinazione del suo viaggio. In risposta a tale diniego, Giacomo e Giovanni, due altri discepoli, vorrebbero fare scendere del fuoco sul villaggio, ma vengono rimproverati da Gesù che li invita, invece, a muoversi verso un altro villaggio.

Si tratta dell'unica delle quattro pericopi prese in considerazione nel presente studio a raffigurare negativamente i samaritani nel loro atteggiamento di rifiuto dell'ospitalità a Gesù e ai suoi discepoli in quanto in viaggio verso Gerusalemme e il suo tempo, non considerato da essi il luogo legittimo di culto del Dio di Israele. Il Gesù lucano sembra considerare i samaritani un gruppo marginalizzato all'interno della matrice giudaica e poiché questi si mostrano capaci di accedere al messaggio del Nazareno rivolto ad Israele, egli, cercando di coinvolgerli nel suo esodo verso la Città Santa, tenta di radunare tutto Israele (giudei e samaritani), così come fece Mosè nell'esodo lungo il deserto che, successivo alla liberazione dall'Egitto, vedeva Israele composto da tutte e dodici le sue tribù.

In questa prima pericope paiono pertanto configurarsi due rifiuti, il primo da parte dei samaritani e il secondo da parte dei discepoli Giacomo e Giovanni, i quali non sono ancora realmente consci della vera missione del Messia, la quale, lungi dal corrispondere ad un giudizio imminente, si incentra sulla misericordia e sulle possibilità di ravvedimento.

Il lettore di ogni tempo è così chiamato ad accettare, senza la pretesa di alcun giudizio immanente ed imminente, un possibile rifiuto del messaggio evangelico ed è invitato a comportarsi come Gesù, ovvero a non condannare e a non giudicare, quanto piuttosto ad assumere un comportamento misericordioso, concedendo ulteriori possibilità di conversione a chi sta rifiutando Gesù e il suo messaggio, consapevole che il viaggio della Parola non può essere ostacolato da alcun rifiuto umano.

Nella seconda pericope, *Il samaritano compassionevole (Lc 10,25-37)*, viene approfondita l'omonima parabola con la relativa introduzione costituita dalla domanda del dottore della Legge sulla vita eterna. In questa pericope Gesù prima spinge l'uomo alla sua personale interpretazione della Scrittura conducendolo a tessere insieme due comandamenti dell'amore posti in libri diversi del Pentateuco – l'amore verso Dio (Dt 6,5) e l'amore verso il prossimo (Lv 19,18) – e dopo, avendolo lodato per la risposta, lo invita a compiere quanto espresso in essi, rimarcando così l'insufficienza della sola conoscenza della Legge. Il dottore della Legge, a questo punto, ritornando sul secondo comandamento da lui citato, interroga Gesù sull'identità del suo prossimo lasciando filtrare la possibilità che, secondo la sua interpretazione della *Torah*, qualcuno possa e debba essere escluso dall'idea di prossimo. Il Gesù lucano lancia una sfida al dottore della Legge, raccontando

¹⁵ Due gruppi di socio-religiosamente esclusi – i samaritani e gli eunuchi – vengono così inclusi nel popolo escatologico di Dio, sotto la regia dello Spirito che scende sui samaritani (At 8,17) e ordina a Filippo di unirsi al carro dell'eunuco (At 8,29).

una parabola che vede coinvolto un uomo, di etnia, religione e stato sociale sconosciuti, caduto vittima dei briganti e soccorso da un samaritano. Il dottore della Legge riconosce come inaccettabile la noncuranza o l'indifferenza verso l'altrui stato di necessità e viene invitato a fare misericordia, proprio come il samaritano. Gesù, inoltre, situando il prossimo non dalla parte di colui che è da amare, bensì di colui che deve amare.

Poiché l'ascoltatore viene invitato a compiere un significativo passaggio da prossimo come oggetto – il destinatario dell'aiuto – a prossimo come soggetto – l'attore che agisce nei confronti di chiunque sia in stato di necessità – è necessario porre in essere l'equivalente passaggio da quanto scritto nella Legge a quanto presente nella vita, attraverso l'interpretazione e la verifica di ogni evento. Analogo percorso viene richiesto al legista quando, nella controversia iniziale, Gesù lo interroga sul contenuto della Legge e, immediatamente dopo, sulla sua corretta interpretazione.

L'uditorio, che in principio si è identificato con l'uomo mezzo morto e poi è stato invitato da Gesù a comportarsi come il samaritano, è così spronato a rivedere lo statuto di prossimo esclusivamente in relazione ad una situazione concreta, in cui il prossimo non è una scelta dell'uomo, bensì chiunque la vita reale ponga dinanzi agli occhi in una situazione di difficoltà. È infatti proprio il fare misericordia (Lc 10,37) verso colui che verte in uno stato di necessità a permettere l'eredità della vita eterna – risposta alla domanda posta all'inizio della controversia dal dottore della Legge (Lc 10,25).

Il lettore di ogni tempo è conseguentemente chiamato ad interrogarsi sulla presenza di esclusi o emarginati all'interno della propria comunità ed a comprendere come la sola conoscenza della Parola di Dio non sia sufficiente in sé alla salvezza se priva della coerente azione nutrita dagli stessi sentimenti di Gesù e del Padre, possibili poiché ogni essere umano è immagine e somiglianza di Dio. Il cardine dell'azione non risiede dunque nel dovere, bensì nell'amore compassionevole come mostrato dal samaritano della parabola ovvero nella capacità dinamica e sempre quotidianamente rinnovata di divenire prossimo di qualsiasi essere umano, indipendentemente dalla sua identità contingente.

La terza pericope, *Il samaritano riconoscente (Lc 17,11-19)*, illustra l'incontro di Gesù con dieci lebbrosi in una zona liminale tra la Samaria e la Galilea. In tale contesto vengono ad essere presentati nei confronti di Gesù due diversi atteggiamenti: il rifiuto agito da molti – i nove lebbrosi che, sebbene sanati, non tornano a ringraziare non cogliendo nelle sue parole e gesta l'opera misericordiosa di Dio – e l'accettazione mostrata da uno solo, uno straniero – il samaritano che, resosi conto della guarigione, torna da lui lodando Dio e ringraziando il Nazareno con un gesto di prosternazione. Il presente testo garantisce un punto d'appoggio per la missione samaritana sviluppata in At 8,4-25.

Il Gesù lucano mostra ancora una volta di considerare i samaritani alla stessa stregua dei giudei giacché egli intima a tutti e dieci i lebbrosi – dei quali molto probabilmente nove erano galilei – di presentarsi al sacerdote, come prescritto dalla *Torah*, per l'attestazione della guarigione.

Il samaritano, l'uomo guarito che ritorna da Gesù e con Gesù stabilisce un rapporto personale, riconosce quest'ultimo quale mediatore tra Dio e l'uomo e in lui vede l'opera di Dio stesso, risultando in tal modo un vero modello di credente a mezzo di una delle più alte confessioni di fede presenti nella prima parte dell'intera opera lucana. Il samaritano ha dunque trovato l'unico luogo di culto, non identificabile con il tempio, in cui divengono inscindibili il rendere grazie a Gesù e il lodare Dio, rivelando in tal modo una colorazione critica della fede del samaritano.

Il lettore di ogni tempo è chiamato ad interrogarsi sulla possibilità del superamento di una relazione conflittuale costruita su reciproche attribuzioni di stereotipi – come ad esempio quella esistente tra gruppi diversi all'interno di una comunità – attraverso la categoria del discepolato (il samaritano nella pericope in oggetto presenta le caratteristiche del vero

discepolo) che spegne tale contrapposizione in forza della comune appartenenza ai discepoli di Gesù.

Nella quarta pericope, *La missione samaritana (At 8,4-25)*, si assiste al viaggio di Filippo il quale, dopo la persecuzione rivolta agli ellenisti in seguito alla morte di Stefano, si reca in una città di Samaria e predica il Cristo. La missione, anticipata da Gesù nei Vangeli, viene qui legittimata e confermata dall'arrivo di Pietro e Giovanni, inviati dagli apostoli per il conferimento dello Spirito Santo. Questo episodio rimarca il ribaltamento rispetto a quanto proposto a Gesù da Giacomo e Giovanni (9,54) nei confronti del villaggio samaritano che non lo aveva ricevuto, ovvero un fuoco distruttore.

Con il conferimento del dono dello Spirito Santo da parte di Pietro e Giovanni, si è data origine ad una Pentecoste samaritana dopo quella giudaica narrata in At 2,1-13. In tale contesto Luca conferma nuovamente la marginalità dei samaritani nell'ambito del giudaismo non essendo necessaria alcuna giustificazione teologica al loro battesimo giacché il loro statuto per la chiesa di Gerusalemme non presentava criticità al contrario di quanto succederà nell'episodio di Cornelio. L'appartenenza al popolo messianico viene dunque esclusivamente stabilita dall'adesione al Cristo che sana la divisione secolare interna tra giudei e samaritani. La Samaria diviene così la prima comunità cristiana al di fuori del giudaismo.

La domanda posta al lettore di ogni tempo concerne dunque la salvezza ovvero se essa risieda nel mero possesso del Vangelo o, necessitando invece della relazione con quel Gesù portatore della buona notizia di Dio, si realizzi indipendente dall'appartenenza o meno ad uno specifico popolo.

5. Conclusione

L'interesse lucano per i samaritani è evidente se posto in relazione con il silenzio di Marco, che non li menziona mai, e lo sguardo di Matteo, che li esclude da Israele e dalla missione dei discepoli (Mt 10,5-6). Inoltre, diversamente dal quarto Vangelo – ove essi sono comunque presenti in misura minimamente paragonabile a quella dell'opera lucana – Luca, non fornendo mai spiegazioni esplicite sulla relazione intercorrente tra giudei e samaritani, considera presupposte per i suoi lettori le conoscenze di questo mondo, il quale presenta in molteplici aspetti forti somiglianze con il giudaismo.

Nell'opera lucana il rilievo dato ai samaritani è significativo giacché questi sono i primi al di fuori del giudaismo ad aderire a Gesù come Messia e a far parte della comunità cristiana, costituendosi in tal modo quale perfetto ponte tra i giudei e i gentili, condividendo con i primi taluni aspetti religiosi ed essendo considerati – proprio dai giudei – come i secondi eretici e stranieri.

L'APPRENDIMENTO FILOSOFICO NELL'ERA DELL'IA: LA SFIDA DELL'ESSERE TRA IMMAGINAZIONE E TECNOLOGIA

Luca Sebastiano Maugeri¹

Abstract

In questo articolo si riportano alcune riflessioni su un esperimento di interazione con l'IA svoltosi in una classe terza di un Liceo Scientifico all'interno della programmazione di Filosofia. In particolare, gli studenti sono stati chiamati ad analizzare la nozione di Essere attraverso gli spunti immaginativi raccolti durante le spiegazioni e la lettura a casa dei brani del poema dell'Essere di Parmenide; successivamente questi spunti si sono trasformati in prompt per l'IA con buoni risultati didattici e metacognitivi.

Parole-chiave: ontologia, IA, apprendimento, immaginazione,

Introduzione

Nel panorama didattico contemporaneo, la filosofia rischia a volte di venire percepita dagli studenti come un sapere distaccato, astratto, difficile da penetrare se non a costo di un intenso sforzo che spesso però sembra portare il discente troppo lontano dal proprio vissuto e dunque anche da una corretta acquisizione del senso di ciò che studia. Eppure, lo stimolo alla riflessione e al pensiero critico proveniente dalla filosofia è quanto di più educativo e orientante che un'adolescente possa ricevere nel periodo più delicato della sua formazione, bisognosa di orizzonti e prospettive più ampi e profondi: occorre dunque cercare un punto d'incontro tra le difficoltà e le opportunità della nostra epoca – ricca di stimoli spesso discordanti tra loro – per rendere comprensibile l'apprendimento di nozioni ricche e feconde come quelle filosofiche, pur nella loro apparente astrattezza.

Uno degli ambiti dove questa difficoltà si fa più evidente è l'ontologia e lo studio della nozione di “Essere”, concetto cardine della riflessione antica e moderna a partire da Parmenide, che ne fece la base della sua filosofia, una nozione tanto fondamentale quanto ostica. Ma che cosa significa confrontarsi oggi, in una classe di sedicenni, con una questione che da millenni occupa pensatori, poeti e filosofi? E quale può essere il contributo delle nuove tecnologie, nello specifico dell'Intelligenza Artificiale, nella costruzione e nell'immaginazione di concetti tanto sfuggenti quanto centrali? Lo scopo di questa riflessione è proprio quello di provare a rispondere a queste domande attraverso un'esperienza condotta in classe che ha coinvolto docente e alunni nella ricerca di una possibile risposta, interpellando proprio l'Intelligenza Artificiale ma anche – vorrei dire *soprattutto* – la loro immaginazione.

1. Essere e immaginazione

Secondo Aristotele, l'Essere «si dice in molti modi» (*pollachòs legòmenon*), sottolineando la pluralità di significati che questo termine può assumere nella riflessione filosofica e nella realtà stessa.² La sua polivalenza, la sua ricchezza semantica, emerge a ogni tentativo di ridurlo a una sola accezione, come aveva fatto Parmenide, identificandolo con l'unità e negando la molteplicità e il divenire.³ Passare dunque dall'unità assoluta a

¹ Docente di Filosofia presso il liceo Wiligelmo di Modena e l'ISSR dell'Emilia.

² ARISTOTELE, *Metafisica*, IV, 2, 1003 a 33; trad. it. di G. Reale, Milano 2008, 8.

³ PARMENIDE, *Sulla natura*, fr. 8; in I Presocratici, Milano 2012, 81-91.

questa ricca trama di significati si rivela spesso per gli studenti un compito arduo: le parole rischiano di scivolare sulla superficie dell'intelletto senza coinvolgere la profondità del pensiero ipotetico, dell'intuizione e dell'immaginazione, cioè delle capacità rielaborative e interpretative che ormai dovrebbero, adeguatamente stimolate, padroneggiare.

In classe, durante le lezioni sul pensiero di Parmenide, capita di vedere facce “perplesse” che aspettano una luce supplementare per rischiarare le “ombre” del concetto di Essere, che lungi dall'illuminare sembra invece – e in parte lo è – una nozione che oscura da sé il proprio senso. D'altronde, come ricorda Platone nel *Sofista*, trattare il problema dell'Essere significa spesso imbattersi in un enigma, un terreno sdruciolevole e instabile.⁴ Proprio per questo nasce nel docente la domanda: «Quale può essere la fonte di questa luce in più? Non è la ragione stessa forse a farsi garante di rischiarare la nebbia che avvolge le regioni superiori del sapere?» Tuttavia, come detto sopra, ragione e immaginazione non sono sempre attivate in modo equilibrato in un contesto didattico strutturato: e così facendo, si sperimenta che la sola razionalità non basta a rendere vivo e concreto ciò che la filosofia indaga.

2. Immaginazione, Filosofia e Intelligenza Artificiale

Interessante però notare che in vari autori, come ad esempio Platone, Vico e Heidegger, l'immaginazione non viene relegata a un semplice ornamento dell'intelletto – o peggio, come un puro impedimento alla comprensione – ma viene presentata come parte costitutiva dell'elaborazione concettuale.⁵ Notevole anche sottolineare come lo stesso Parmenide non compose un trattato, ma un *poema*, affidando al linguaggio poetico – come spesso accadeva all'epoca - il compito di riportare le sue riflessioni, frutto di una riflessione che a questo punto potremmo definire *pienamente filosofica*.

Heidegger ad esempio, in questo solco, mostra come la comprensione dell'Essere non sia mai un semplice atto logico, ma coinvolga la totalità esistenziale dell'uomo. «La possibilità come esistenziale non significa un poter-essere indeterminato... L'Esserci [...] è la possibilità di esser libero per il più proprio poter-essere».⁶

L'autenticità scaturisce proprio dall'assunzione consapevole delle proprie possibilità esistenziali, dal progetto e dalla decisione personale.⁷ Comprendere davvero significa «implicare se stessi in ciò che è detto»,⁸ come precisa Gadamer, e non si può negare che il processo ermeneutico implichi una proiezione immaginativa da parte del soggetto, nel suo pieno coinvolgimento di comprensione. La stessa *kehre* heideggeriana, dopo tutto, cos'altro è se non un appello a tutte le forze *poietiche* dell'uomo per poter evocare l'Essere di cui sarebbe «pastore»?

Ora, nel contesto didattico attuale, strumenti come l'IA possono fornire effettivamente un reale supporto per visualizzare, ricreare simbolicamente, interiorizzare e tradurre anche nozioni molto astratte. Attraverso la collaborazione consapevole tra studente e macchina, la dimensione immaginativa e quella riflessiva si intrecciano, arricchendo il processo di apprendimento con le suggestioni fantastiche, metaforiche e simboliche in genere che l'IA rielabora secondo le indicazioni dell'utenza.

⁴ PLATONE, *Sofista*, 237a-239e; trad. it. di M. Vitali, Milano 1992, 65-73.

⁵ I. KANT, *Critica della ragion pura*, Bari 1992, 78, sulla «necessità dell'immaginazione produttiva» per la formazione dei concetti.

⁶ M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Milano 1976, 145: «L'Esserci è la possibilità di esser libero per il più proprio poter-essere».

⁷ *Ivi*, 65.

⁸ H. G. GADAMER, *Verità e metodo*, Milano 1983, 401.

3. La sperimentazione in classe: un caso concreto

Con queste premesse, in una terza liceo scientifico,⁹ gli studenti della classe sono stati guidati in un'attività da svolgere a casa utilizzando l'IA per rappresentare la propria idea di "Essere" così come la lettura di Parmenide e la spiegazione in classe suggerivano alla loro immaginazione. In tal modo, la macchina non avrebbe dovuto sostituire il pensiero, ma stimolarlo: infatti, il confronto con un *output* prodotto dall'IA obbliga a precisare, correggere, ripensare il proprio immaginario e a misurarsi con suggestioni spesso inattese. Gli studenti hanno accolto con entusiasmo questo insolito compito, nonostante per alcuni di loro il processo si sia rivelato faticoso o addirittura percepito come una "sfida", fino alla percezione di un vero "tradimento" da parte della macchina quando il risultato non rispecchiava la loro idea. Come si intuirà, la vera sfida si è concretizzata nella formulazione di un *prompt* che fosse adeguato al loro immaginario, perché spingeva la classe a fare innanzitutto chiarezza dentro di sé e passare da un linguaggio verbale a uno di immagini e viceversa: questa operazione è risultata essere di fatto il vero nucleo dell'attività proposta, perché mira a far sviluppare una connessione interna al soggetto tra ciò che si conosce e ciò che si immagina cercando di allinearsi con la richiesta di comprensione di un concetto per legarla al proprio vissuto. Non è banale sottolineare come stimolare l'immaginazione in modo rielaborativo sia una richiesta a cui uno studente medio può non essere abituato, specie se lo studente è – e sicuramente lo è, ahimè spesso in modo acritico – utente quotidiano di *social* e Internet in genere.

A ben guardare, questa esperienza si inserisce in un dibattito classico sull'utilizzo dell'IA, cioè quello in cui si cerca di capire se e come la macchina rappresenti un *partner* non sostitutivo (o "supportivo", "complementare") delle abilità umane, con cui l'utente, con un'adeguata consapevolezza del mezzo, possa rafforzare le proprie abilità anziché "delegarle" all'IA "impoverendosi".¹⁰ In questo caso si dimostra che l'IA non sostituisce l'immaginazione umana, ma la affianca e la sollecita. L'apprendimento diventa anzi una sfida *collaborativa*: la macchina fornisce stimoli nuovi, ma è lo studente a esercitare la propria capacità critica, a selezionare e a reinterpretare le immagini proposte. Il ruolo del docente rimane ovviamente essenziale: media la comunicazione, suggerisce strumenti nuovi di espressione, guida nel processo di affinamento dei *prompt* e nella riflessione critica sulle immagini restituite dalla macchina.

4. Alcuni prodotti dell'esperimento

«Rappresenta un filo dorato e luminoso che collega gli esseri umani, e successivamente anche tutte le cose sul nostro pianeta, creano una rete globale sulla Terra. Lo stesso filo crea collegamenti tra la Terra stessa, il sistema solare, la galassia, l'universo intero e tutti gli universi possibili»: questo è il *prompt* che V.C., una studentessa della classe terza in cui si è svolta l'attività, ha proposto all'IA per avere un'idea dell'Essere che fosse anche una sua rappresentazione, di cui possiamo vedere l'esito.

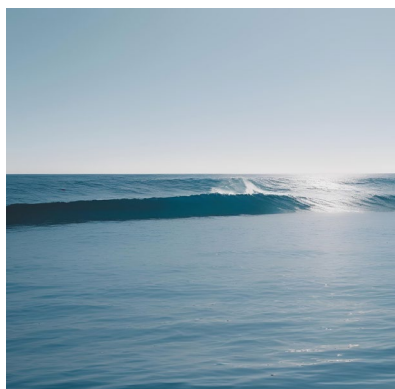
⁹ Ringrazio le ragazze e i ragazzi della 3I del Liceo Scientifico Statale "Wiligelmo" di Modena, che con il loro impegno e la loro fantasia hanno permesso che questa sperimentazione potesse prendere vita durante l'anno scolastico 2024-25.

¹⁰ Cito, giusto a titolo d'esempio, alcuni articoli sul web che riassumono bene la questione: <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/ia-partner-o-sostituto-verso-un-nuovo-ruolo-per-luomo-nel-lavoro/>, <https://www.pedagogia.it/blog/2025/03/20/quando-lia-supporta-non-sostituisce-gli-insegnanti/>, <https://laricerca.loescher.it/lia-tra-i-banchi-educare-alluso-consapevole/>.



Oltre al fascino che alcune originali soluzioni grafiche possono giustamente esercitare, è sicuramente l'elaborazione della richiesta che cattura maggiormente l'attenzione proprio perché trasmette lo sforzo della mente della studentessa nel recuperare immagini interiori, concetti, suggestioni, emozioni e dubbi, provando a riversarli nella macchina per poterli visualizzare esternamente. Inoltre, l'idea di Essere come reticolato, inteso come rapporto potenziale tra nodi ontologicamente fondati, è già presente in Platone e ha avuto molto successo anche fuori dall'ontologia, come ad esempio in linguistica e in semiotica. Proprio perché l'Essere, la Sostanza infinita, può essere descritta come «un intero di relazioni interne e reciproche che è un limite infinito per il pensiero, un circolo infinito il cui cominciamento è in ogni punto e in nessun punto»,¹¹ assecondando inconsapevolmente l'affermazione di Spinoza appena riportata, lo studente G.F. immagina l'Essere come «un oceano sferico dove la calma piatta rappresenta lo stato originario, interrotto da onde che simboleggiano tutto ciò che esiste.

L'uomo è una di queste onde, formata dalla stessa sostanza del mare, che si innalza, raggiunge un picco e poi torna al livello iniziale, descrivendo così il ciclo della vita. Ogni onda è un'espressione dell'Essere e il suo movimento genera un equilibrio dinamico»:



esattamente come Spinoza nella già citata lettera del 1677, l'unica sostanza è rappresentata come un oceano infinito.¹² In questo caso abbiamo un caso abbastanza

¹¹ B. SPINOZA, *Lettera 32, a Meijer*, in *Epistolario* (1677), tr. it. di F. Mignini e O. Proietti, in *Opere*, Milano 2015, 1327.

¹² «Sicut mare, saltem in scriptis poetarum, simul et immenso oceano quodam simile est, in quo undae variae et aliae diversas habent figuras, et semper tamen unum mare manet; quo pacto mare hoc simile est substitutioni», («Come il mare, o l'oceano immenso descritto dai poeti, dove le onde diverse assumono varie

lampante di un dato immaginativo che ritorna, dopo secoli in cui è stato semplicemente *riportato*, nella sua originalità di rappresentazione, forse di facile *appeal*, ma effettivamente elaborata sul momento.

Proseguendo tra le proposte degli studenti troviamo anche quella di G.D.M., che ci presenta l'Essere come «un campo energetico invisibile che si riflette in un mare di luce, senza confini. La luce si piega in colori brillanti come il blu, l'oro, il bianco e il rosa, creando una vibrazione multidimensionale. La scena è immersa nel vuoto cosmico, senza che il tempo o lo spazio esistano».



Qui possiamo notare come gli studi di Fisica possano aver dato un contributo essenziale per aiutare la studentessa a trovare spunti per autorappresentarsi l'Essere. E forse, attraverso questa immagine, potremmo indirettamente accettare la suggestione che la possibilità di pensare la natura in termini di forze e campi invisibili sia stata facilitata dall'esistenza di questa nozione generalissima e astratta che tutto comprende e racchiude.¹³

E potremmo continuare ancora con altri esempi: forme gassose e nuvole (Senofane tra le righe?), alberi, zaini, magazzini, lavagne infinite, entità cosmiche di vario tipo...nessuno degli studenti si è tirato indietro da questa “sfida dell'Essere”.¹⁴ Mai come in questo caso si può affermare che il processo sia coincisa con il risultato, perché il vero lascito didattico di questa attività di classe è stato esattamente la rielaborazione di un contenuto astratto attraverso l'immaginazione e la linearizzazione del contenuto fantastico da parte dell'IA per renderlo comunicabile all'esterno.

Conclusione: la qualità dell'immaginazione

L'introduzione dell'IA nel processo di apprendimento filosofico pone ovviamente anche alcune questioni critiche: il rischio di dipendenza dallo strumento, la possibilità di una riduzione schematica delle rappresentazioni, la sfida di mantenere una distanza critica rispetto agli output algoritmici. Tuttavia, la varietà delle risposte e persino la frustrazione di chi non si riconosce in una rappresentazione costituiscono segnali della ricchezza del processo. L'apprendimento viene vissuto non come trasmissione passiva, ma come spazio dinamico di esplorazione e confronto.

forme, ma rimane sempre lo stesso mare; così la sostanza è simile a questo mare», B, Spinoza, *ibidem*).

¹³ Si pensi ad esempio al superamento del meccanicismo galileiano da parte di Newton, il quale era anche alchimista e teologo e queste influenze probabilmente lo aiutarono a superare gli stretti paradigmi meccanicisti.

¹⁴ Rimando all'omonimo e-book autoprodotta dalla classe per poter consultare tutti i contributi degli studenti, potete richiederlo a questo indirizzo e-mail: lucasebastiano.maugeri@gmail.com.

Come già accennato prima, il valore di questa esperienza didattica sta a mio avviso nella consapevolezza acquisita dagli studenti circa la propria facoltà immaginativa, nella profondità del dialogo tra uomo e macchina, nella possibilità di confrontare ciò che si pensa, si immagina e si ottiene attraverso l'IA. La filosofia torna così ad essere laboratorio di pensiero creativo, spazio di esercizio della ragione e dell'immaginazione, sviluppo integrale di tutte le facoltà cognitive, grazie anche alle nuove tecnologie.

Abstract

Il contributo affronta il tema del pellegrinaggio come pratica trasformativa, distinguendolo dai cammini terapeutici centrati sull'io e ponendo invece l'accento sull'apertura al Mistero e al trascendente. L'autrice mette in relazione la dimensione spirituale del pellegrinaggio con i processi di secolarizzazione e medicalizzazione della vita, che hanno progressivamente ridotto il ruolo del sacro sostituendolo con linguaggi clinici e categorie psicologiche. Vengono richiamati i classici della sociologia (Durkheim, Weber, Berger, Habermas, Bauman) e i contributi contemporanei sulla medicalizzazione (Conrad, Illich, Rovatti), per mostrare come la modernità abbia favorito l'individualismo e la competizione. In questo quadro, il "viaggio dell'eroe" diventa metafora del percorso terapeutico, ma rischia di rafforzare un io ipertrofico anziché aprire alla devozione. La sociologia, recuperando la vocazione all'intervento dei suoi fondatori, può invece fungere da ponte tra razionale e spirituale, accompagnando individui e comunità verso nuove forme di senso.

Parole chiave: pellegrinaggio, devozione, immaginazione, sociologia

Il termine *pellegrinaggio*, dal latino *peregre* («muoversi attraverso i campi»), indica originariamente l'andare oltre i sentieri conosciuti verso luoghi lontani e, in seguito, assume il significato di cammino religioso, esperienza di apertura al Mistero. A differenza dei percorsi terapeutici, centrati sull'io e sulla sua funzionalità, il pellegrinaggio pone al centro il Divino, che guida il viandante verso l'abbandono fiducioso e l'incontro estatico. Se i cammini terapeutici si muovono verso il profondo, verso il basso, focalizzandosi sul disagio e sulla patologia, il pellegrinaggio si orienta verso l'alto, oltre i confini dell'io, verso il trascendente e i suoi doni di amore, bellezza e contemplazione.

Da qui nasce l'interrogativo che sostiene la mia ricerca, come sociologa e, al contempo, come credente: è vera trasformazione quella che si concentra sulla sofferenza e il suo superamento, senza oltrepassarla verso il trascendente? Poiché abito il pellegrinaggio come una pratica viva che informa la mia vita e la mia professione, mi sono chiesta spesso: qual è il nucleo autentico del pellegrinaggio?

Non è semplicemente recarsi in un luogo sacro, né raccogliersi in una introspezione psicologica. È un movimento verso l'*altrove*. Un altrove non geografico né interiore, ma trascendente, in quanto supera la speculazione razionale e l'osservazione scientifica fondata sul comportamento e sulla risposta neurosensoriale. Un trascendente che eccede le categorie di spazio-tempo, soggettività e identità, senza annullarle: le permea di senso e le trasfigura. È un viaggio che si compie solo con il cuore aperto, disposto a lasciarsi trasformare e ad accogliere l'immensità e l'eternità che tale intuizione dischiude.

Nel momento in cui il cuore dell'uomo si apre alla presenza di Dio, avviene una trasformazione profonda nella pienezza dell'Amore e della Bellezza; ogni gesto, ogni azione, assumono un senso diverso, poiché non vengono più generati per il proprio interesse personale o per il proprio tornaconto, né per bisogno di competizione o di

¹ Francesca Rossetti è Docente ISSR e Sociologa Professionista. Co-fondatrice dello Studio di Scienze Sociali Applicate "UniSociologia" si occupa di ricerca e formazione, anche in collaborazione con L'Università di Bologna, su tematiche relative alle relazioni umane e al cambiamento migliorativo. È autrice di più di venti saggi scientifici in volumi collettanei per i tipi della FrancoAngeli; ha recentemente pubblicato il testo monografico *Guarire con il corpo. Un modello di sociologia applicata per affrontare il disagio culturale*, Homeless Book, 2022 e (con Vandini V.), *La sociologia applicata per l'azione educativa*, Apes, 2024.

prevaricazione sull'altro. Persino la cura del corpo² non è più segno di vanità, ma diventa pratica di purificazione per accogliere la Presenza. Allo stesso modo, la cultura della salute non si riduce al timore della malattia, ma si trasforma in ringraziamento e benedizione per i doni ricevuti. Solo da questa consapevolezza nasce il desiderio autentico di servizio e di condivisione.

La mia devozione non è nata all'improvviso. È iniziata come un richiamo silenzioso, che mi ha invitata a fermarmi, a rallentare, a entrare nel silenzio, ad ascoltare, a essere presente, a dare fiducia a questa presenza invisibile. E poi, a fare quel salto nel vuoto che chiamiamo Fede. È lì che nasce la devozione: nella scelta di abbandonarsi a qualcosa di più grande e nel riceverne il sostegno. La coltivo come si coltiva una pianta. Il giardinaggio è per me metafora di questa cura: vigilare sulle proprie azioni e intenzioni, fare spazio, mettere da parte le convinzioni limitanti e tuffarsi nell'altrove. Cercare la vibrazione profonda della Divina Presenza, la sua danza. Rendere il corpo degno di accoglierla, come insegnano gran parte delle discipline mistiche: equilibrio, equanimità, onore e responsabilità.

1. Sociologia e spiritualità: un ponte necessario³

Come sociologa, porto questa esperienza nel mio lavoro sul campo. Il sociologo è un osservatore attento, capace di percepire i movimenti sociali e culturali, ma, soprattutto, è formato per andare oltre l'ego.

In una società laica e secolarizzata,⁴ la clinica sembra aver preso il posto della spiritualità diventandone il tempio, un luogo dove si cerca salvezza non dell'anima ma del corpo e della psiche. Nelle società moderne, la secolarizzazione ha progressivamente ridotto il ruolo delle istituzioni religiose come luoghi di risposta alle domande ultime (sul dolore, sulla morte, sul destino). Questo ha lasciato un *vuoto di senso* che spesso viene colmato da altre istituzioni: la clinica, la psicologia, la biomedicina, le neuroscienze.

La medicina non si limita più a curare il corpo, ma si è estesa a campi che un tempo erano dominio della spiritualità: la gestione del lutto, la ricerca della felicità, la definizione di ciò che è normale.

Il linguaggio clinico diventa normativo: ansia, depressione, *burnout* sono categorie che sostituiscono peccato, mancanza, smarrimento spirituale. Il medico, lo psicologo o il

² Per approfondire il rapporto tra corpo e salute nella cultura secolarizzata rimando al mio recente testo monografico, frutto di vent'anni di ricerca e di milleottocento casi analizzati. Esso offre al lettore un osservatorio sulla cultura contemporanea, sulle sue rappresentazioni e stereotipi e sul loro impatto sul benessere sociale e spirituale. Cfr. F. ROSSETTI, *Guarire con il corpo. Un modello di sociologia applicata per affrontare il disagio culturale*, Homeless Book, Faenza 2022.

³ Sul tema del sacro e sul rapporto tra razionale e irrazionale, rimando a R. OTTO, *Il sacro. Sull'irrazionale nell'idea del divino e sul suo rapporto con il razionale*, Morcelliana, Brescia 2023.

⁴ La modernità, con i suoi cambiamenti socio-culturali, ha favorito i processi di secolarizzazione separando l'uomo dal sacro, esaltando l'immanenza del dato e relegando la dimensione religiosa al privato. I classici della sociologia ne hanno mostrato gli effetti: Max Weber, in *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo* (1905), evidenzia come razionalizzazione e modernità abbiano ridotto lo spazio del religioso sostituendolo con logiche economiche e burocratiche; Émile Durkheim, in *Le forme elementari della vita religiosa* (1912), analizza la perdita della religione come fondamento delle relazioni umane a favore di nuovi presupposti sociali. Questa linea interpretativa è ripresa da autori più recenti, che vedono nella modernità un crocevia di individualismo, competizione e prevaricazione, spesso mascherati da principi etici e sociali. Cfr. B.R. WILSON, *Religion in Secular Society*, Watts, London 1966; R.T. HALL, *Émile Durkheim. Ethics and the Sociology of Morals*, Greenwood Press, 1987; Z. BAUMAN, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna 2002; L. P. BERGER, *Una gloria remota. Aver fede nell'epoca del pluralismo*, il Mulino, Bologna 1994; J. HABERMAS, *Verbalizzare il sacro. Sul lascito religioso della filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2015.

terapeuta assumono un ruolo quasi sacerdotale: ascoltano, interpretano, prescrivono, guidano. Questo conduce a una medicalizzazione dell'esistenza⁵ dove ogni disagio viene tradotto in sintomo, ogni crisi in diagnosi.

La sofferenza esistenziale, che un tempo trovava spazio in rituali, miti, comunità spirituali, oggi viene trattata come patologia da correggere o come conflitto da integrare, in una continua tensione tra conscio e inconscio. Si cerca la soluzione nel corpo o nella psiche, scavando in una profondità soggettivante dove l'io malato, disagiato, conflittuale, persino sano, integrato e felice, rimane inesorabilmente il fulcro dell'intervento: un io ipertrofico che catalizza l'attenzione, capace di relazionarsi, ma sempre come "io" in competizione con altri "io" per la medesima attenzione. Chiamiamo società questa realtà: un campo di individualità in competizione, dove la sopravvivenza dell'identità e della memoria si riduce a un istante fissato in uno scatto, in un *reel*, in una pagina social. La metafora di questa prospettiva individualistica si estrinseca mirabilmente nel processo terapeutico chiamato: il "viaggio dell'eroe".

Joseph Campbell⁶ ha coniato questa locuzione per descrivere un modello narrativo universale, presente nei miti di tutte le culture, articolato in tappe ricorrenti (chiamata all'avventura, mentore, prove, discesa nell'ombra, conquista, ritorno trasformato). In psicoterapia tale schema richiama il processo di individuazione junghiano, fondato sull'integrazione tra conscio e inconscio.

Alcuni autori, come Prochaska e DiClemente⁷ lo hanno inoltre collegato ai modelli di cambiamento clinico, evidenziando la corrispondenza tra le fasi del racconto eroico e quelle del percorso terapeutico.⁸ Ma un *io* forte e integrato difficilmente rinuncia all'attaccamento a sé per accogliere il sacro, poiché costruirsi come eroe è un movimento centripeto, opposto all'apertura centrifuga verso il Divino. Senza il nutrimento di Dio e l'apertura al trascendente, l'esperienza umana si riduce all'attaccamento verso ciò che è immanente: il corpo, la personalità, l'identità che, tuttavia, sono caduchi, finiti. Da qui il dramma esistenziale: cosa accadrà quando non ci sarò più?

2. L'io sempre in primo piano

Di fronte al rischio dell'annichilimento, emerge una spiritualità piegata all'io, che sopravvive in forme soggettive o comunitarie alternative che riducono Dio a «Energia Universale» o «Campo quantistico» da utilizzare a piacimento. L'anima stessa, concepita come una sorta Sé superiore, più saggio, in grado di alleviare le pulsioni dell'io conflittuale,

⁵ Uno dei testi più autorevoli a sostegno della medicalizzazione della vita è sicuramente P. CONRAD, *The Medicalization of Society: On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*, John Hopkins University Press, Baltimora 2007; Cfr. anche I. ILLICH, *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Red, 1976 e P.A. ROVATTI, *La medicalizzazione della vita*, Il Saggiatore, Milano 2008. Quest'ultimo offre una riflessione filosofico-sociologica sul modo in cui la clinica invade l'esperienza quotidiana.

⁶ Cfr. CAMPBELL J., *The Hero with a Thousand Faces*, Princeton University Press, Princeton 2004 (prima edizione del 1949).

⁷ Cfr. J.O. PROCHASKA & C.C. DICLEMENTE, «*Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change*» in *Psychotherapy Theory, Research & Practice*, 19(3), 1982, 276–288.

⁸ La psicoterapia e il counselling mantengono e rafforzano tale visione individualistica, ponendo il cliente al centro del proprio mondo come eroe di un cammino di cambiamento, spesso generato da crisi o sofferenza. Il terapeuta assume così il ruolo di mentore, guidandolo nell'affrontare l'"ombra" e le prove interiori; ansia, traumi, dipendenze e conflitti divengono i "mostri" da superare. La trasformazione coincide con il processo terapeutico che conduce a una nuova integrazione.

non si allontana da tale visione. Ma questa spiritualità individualizzata manca dell'essenziale: la *devozione*, unico movimento capace di spostare il focus dall'io a Dio, di uscire da sé per entrare nel tutto e poter affermare: «sia fatta la Tua volontà, qualunque cosa succeda».

La sociologia e la religione possono creare ponti. Il sociologo, pensando in termini di relazioni, riconosce la solitudine esistenziale generata dalla visione egocentrica: non cercando più nutrimento dalla Fonte Divina, l'uomo lo cerca nell'immanenza quotidiana e negli altri. Ma l'altro, anch'egli centrato sul proprio io, non può farsi strumento di salvezza; da questa dinamica nascono disagi, conflitti e predazioni relazionali. La sociologia, vocata all'intervento,⁹ può offrire il proprio contributo grazie a uno schema metodologico consolidato e costituito da passaggi supportati da tecniche di ricerca integrata: 1) fase di osservazione; mediante la tecnica del colloquio, dell'osservazione partecipante, delle storie di vita, si identificano i bisogni del gruppo; 2) fase di progettazione dell'intervento che viene spesso gestita in maniera partecipata tra sociologo e membri del gruppo; 3) fase di intervento vero e proprio; 4) fase di valutazione dove, tramite strumenti di ricerca integrati quanti-qualitativi, si osserva il cambiamento migliorativo e la trasformazione.

Il sociologo sul campo non opera soltanto con i gruppi, ma anche con il singolo, poiché la mente stessa ha natura sociale: i nostri sistemi di pensiero, il modo di organizzare e di percepire la realtà, sono radicati in un intreccio di relazioni e rappresentazioni collettive. Il suo compito diventa allora quello di facilitare l'emergere di nuove prospettive e di favorire la crescita di un'immaginazione sociologica capace di trasformare la visione di sé e del mondo, accompagnando persone e comunità nell'aprirsi al sacro. In Italia, tuttavia, il lavoro sul campo è poco praticato: ha prevalso l'immagine del sociologo accademico, concentrato sulla lettura e sull'interpretazione dei fenomeni sociali.

Eppure, i grandi classici della disciplina, da Durkheim a Weber, da Simmel a Marx, avevano tutti una vocazione all'intervento, intesa come capacità di connettere teoria e prassi, osservazione e trasformazione. Recuperare questa dimensione significa restituire alla sociologia la sua forza originaria: essere non solo strumento di analisi, ma anche di cambiamento.

In un tempo in cui la secolarizzazione rischia di ridurre l'umano a funzione biologica, la sociologia può riaprire lo spazio del sacro e del simbolico, aiutando individui e comunità a immaginare nuove forme di relazione e di senso. In questo orizzonte, il lavoro del sociologo in quanto facilitatore di apertura e catalizzatore di trasformazione, diventa simile a un pellegrinaggio: un cammino che non si limita a osservare dall'esterno, ma che accompagna persone e gruppi nell'attraversare le proprie rappresentazioni, lasciando cadere quelle limitanti e aprendo nuove possibilità di incontro con il trascendente.

Come il pellegrino, anche il sociologo procede tra tappe e soglie, guidando verso una meta che non è solo conoscenza, ma esperienza trasformativa. Così la sociologia torna ad essere un sapere vivo, capace di incidere sulla realtà e di accompagnare il cammino collettivo verso una maggiore consapevolezza, in cui la ricerca del sacro diventa parte integrante della costruzione di senso e di comunità.

⁹ Per una disamina più approfondita sulla sociologia impegnata nell'intervento sociale rimando al testo: F. ROSSETTI e V. VANDINI, *La sociologia applicata per l'azione educativa*, Apes, Roma 2024.

Paolo Monzani¹

Abstract

Christoph Theobald è uno dei massimi teologi contemporanei in Europa, conosciuto non solo nel mondo accademico per i suoi lavori specialistici, ma anche da un pubblico più vasto a causa dei suoi scritti più divulgativi e della sua riflessione pastorale, e anche in ragione della sua recente partecipazione al Sinodo sulla sinodalità in quanto esperto.²

Vista la complessità e la vastità del suo pensiero, questo breve articolo cercherà di dare una panoramica del suo approccio alla teologia, non tanto presentando una rassegna bibliografica dei suoi testi o una sintesi del suo pensiero, ma mostrando alcuni tratti distintivi del suo modo di riflettere e di porsi nel contesto contemporaneo. Saranno dunque presentati alcuni aspetti del suo approccio teologico a partire dalla “doppia cittadinanza” che Christoph Theobald detiene in vari ambiti – un’immagine non è solo una metafora, visto che il nostro autore ha effettivamente la cittadinanza francese e tedesca.

Parole chiave: nazionalità, secolarizzazione, tradizione, cristianesimo

1. Tra Francia e Germania, ovvero un pensatore europeo

La prima polarità è dunque quella della nazionalità: Christoph Theobald è nato, è cresciuto e ha studiato nella Repubblica Federale tedesca, discutendo il suo dottorato a Bonn nel 1986; d’altro canto, egli è dal 1978 membro della Compagnia di Gesù per l’allora provincia francese, dal 1980 ha insegnato al *Centre Sèvres* di Parigi, ora *Facultés Loyola Paris*, e la maggior parte dei suoi testi sono stati originariamente pubblicati in francese.³

La doppia nazionalità franco-tedesca di Theobald è ben visibile nei suoi frequenti contatti e scambi con diverse realtà, ma in modo particolare nelle sue fonti. Ad esempio, da un lato si possono considerare i suoi tanti riferimenti alla fenomenologia francese⁴ (da cui proviene anche il famoso concetto di “stile”, mutuato da Merleau-Ponty, che dà il titolo al suo testo più famoso, *Il cristianesimo come stile*⁵) e il suo radicamento nel panorama teologico francese, in particolare nella prestigiosa rivista dei gesuiti francesi *Recherches de Science religieuse*, da lui diretta dal 2009 al 2020, succedendo a figure del calibro di Henri de Lubac, Joseph Moingt e Pierre Gibert. Dall’altro lato, troviamo un solido interesse nella tradizione

¹ Docente di Teologia presso *Facultés Loyola Paris*, ISSR Emilia (Modena).

² Oltre a numerose tesi a lui consacrate, per studi recenti in italiano sul contributo di Theobald si possono consultare due recenti numeri di *Rivista di teologia dell’evangelizzazione* (RTE 54/2023 e RTE 55/2024); un numero di *Teologia* gli era stato dedicato già nel 2007 (n. 32). Chi scrive questo articolo aggiunge una conoscenza personale del professor Theobald, essendo stato uno degli ultimi studenti che ha avuto il privilegio di redigere una tesi di dottorato con lui alla Facoltà Loyola Parigi.

³ Accade in effetti abbastanza spesso che il suo nome venga scritto in una versione francesizzata, come *Christophe Théobald*. Sul suo percorso umano, spirituale e teologico si può vedere l’intervista da lui rilasciata a *Lumière & Vie* n°282, aprile-giugno 2009, 5-17 (http://lumiere-et-vie.fr/numeros/LV_282_pages_5-17.pdf).

⁴ Vedi E. BORDELLO, «*La filosofia contemporanea nel pensiero di Christoph Theobald*», in *Rivista di Teologia dell’Evangelizzazione* 26/54 (2023) 259-278.

⁵ Cfr. C. THEOBALD, *Il cristianesimo come stile: un modo di fare teologia nella postmodernità/1* (NST 78), EDB, Bologna 2009; ID., *Il cristianesimo come stile: un modo di fare teologia nella postmodernità/2* (NST 79), EDB, Bologna 2009.

germanica, sia a livello di teologia sistematica⁶ che di esegesi biblica, rappresentata anche da suo fratello, il noto studioso Michael Theobald, professore emerito dell'Università di Tubinga.⁷

Naturalmente non ci sono solo la Francia e la Germania, ma anche altri paesi con cui Theobald è entrato in dialogo, non ultima l'Italia (Theobald fa parte, ad esempio, del comitato scientifico della *Fondazione per le scienze religiose* di Bologna), mentre è stato meno orientato al pensiero anglosassone (e specialmente statunitense). D'altro canto, le opere di Theobald sono state ampiamente tradotte nell'Europa continentale e mediterranea, varie tesi gli sono state consacrate, mentre lui stesso è stato spesso invitato a partecipare a conferenze e convegni, divenendo uno dei teologi più conosciuti di questa prima parte di XXI secolo.

Si può dunque a pieno titolo affermare che Christoph Theobald è prima di tutto un pensatore *europeo*: un intellettuale aperto, ma radicato in un contesto storico e culturale ben preciso, che lo ha formato e che lui ha lungamente studiato, quello della grande tradizione dell'Europa continentale.⁸

2. Tra tradizione cristiana e mondo secolare, ovvero un pensatore ospitale

La seconda polarità che occorre menzionare è quella tra la tradizione cristiana e il mondo secolare nel quale abitiamo.

In effetti, Theobald ha sempre avuto un occhio di riguardo per le sfide portate dal mondo contemporaneo, che ha sempre visto non come una minaccia ma come un interlocutore con cui parlare – anche perché vi siamo tutti immersi.

Possiamo dunque pensare al suo dialogo con il mondo culturale (attraverso il confronto con i diversi filosofi, dai fenomenologi a Habermas, o attraverso il suo interesse per la musica classica⁹), al suo approccio alla Scrittura pensata anzitutto come “oggetto culturale” e ispirata secondo diverse soglie di lettura,¹⁰ alle sue provocazioni sulle “urgenze pastorali”, ovvero sulle nuove sfide poste dal mondo di oggi.¹¹ È in effetti caratteristico dei suoi lavori cominciare con una “*diagnosi della situazione attuale*”, in cui cerca di esaminare i dati sociali e culturali del presente per creare una riflessione teologica ancorata alla realtà che ci circonda.

⁶ Theobald è, ad esempio, il curatore dell'edizione integrale delle opere di Karl Rahner in francese e vi ha dedicato vari contributi, tra cui recentemente C. THEOBALD, «*Karl Rahner – La puissance d'engendrement d'une pensée*», *Recherches de Science Religieuse* 108/3 (2020) 451-481. Si veda anche F. MANDREOLI – M. ZANARDI, «Karl Rahner riletto da Christoph Theobald. Chiavi di lettura e un possibile sviluppo», *Rivista di Teologia dell'Evangelizzazione* 28/55 (2024), 65-94.

⁷ Sulla lettura della Scrittura in Theobald, mi permetto di rimandare al mio P. MONZANI, «Le Scritture "sante" nella teologia di Christoph Theobald», *Rivista di teologia dell'evangelizzazione* 54 (2023) 279-299. Si veda tuttavia anche la riflessione critica di G. BORGONOVO, «Il Primo Testamento nella proposta di Ch. Theobald: una marginalità che fa pensare», *Teologia* 32/3 (2007) 408-416.

⁸ Il riferimento all'Europa si trova in alcune importanti di Theobald, come C. THEOBALD, *La fede nell'attuale contesto europeo. Cristianesimo come stile* (BTC 204), Queriniana, Brescia 2021.

⁹ Ad esempio: C. THEOBALD – P. CHARRU, *La teologia di Bach. Musica e fede nella tradizione luterana*, EDB, Bologna 2014.

¹⁰ Cf. C. THEOBALD, «*Seguendo le orme*» della *Dei Verbum: Bibbia, teologia e pratiche di lettura* (NST 86), EDB, Bologna 2011, 49-76.

¹¹ Ad esempio: C. THEOBALD, *Urgenze pastorali: Per una pedagogia della riforma* (NST 131), EDB, Bologna 2020.

Allo stesso tempo, Christoph Theobald è sicuramente un teologo profondamente radicato nella tradizione cristiana, come si può vedere ad esempio nelle sue monumentali ricerche sul Vaticano II e sulla sua recezione¹² e, più in generale, nel suo studio della storia dei dogmi.¹³

Questa sensibilità e questa doppia cittadinanza è già ben visibile nell'autore scelto da Theobald come oggetto della sua tesi di dottorato, Maurice Blondel e il problema della modernità,¹⁴ in cui si studia il contributo di questo filosofo che prova a ripensare la fede e la rivelazione cristiana di fronte alla sfida di una nuova epoca. In modo particolare, il tema della *rivelazione* risulta una categoria decisiva che Theobald affronta a più riprese e che centra direttamente la questione di fondo sul rapporto tra il mistero divino e la variabilità delle situazioni umane.¹⁵ In corrispondenza alla riflessione sulla rivelazione, si può pensare a quella sull'atto di credere, in particolare all'articolazione della «fede elementare» (o «antropologica») con la «fede cristiana», con cui il teologo franco-tedesco cerca di radicare l'atto di fede del discepolo di Cristo con quel «coraggio di essere» (Tillich) o quell'apertura fondamentale alla vita che ogni essere umano può vivere nella sua esistenza.¹⁶

Infine, la vasta riflessione ecclesiologicala di Theobald ha un focus speciale sulla natura missionaria della Chiesa e la costante «ecclesiogenesi» che si ripete in modo sempre diverso ogniqualevolta il vangelo viene trasmesso e ricevuto.¹⁷

Per dirla in una parola cara al nostro teologo, la questione centrale che lo interessa è quella dell'*ospitalità*, secondo il modello della «santità ospitale» iniziata da Gesù¹⁸: l'ospitalità che la fede cristiana è chiamata a offrire al mondo di oggi, con le sue nuove domande, che non devono essere percepite come ostili, ma come sfide da assumere e integrare; e, allo stesso tempo, l'ospitalità che la fede cristiana deve domandare al mondo secolare, senza più pretendere di imporre la propria visione del mondo, ma cercando di entrare con coraggio e con mitezza in una conversazione complessa.

3. Tra riflessione accademica e impegno sul campo, ovvero pensosamente pratico

Pensatore europeo e pensatore ospitale, Christoph Theobald si pone anche su un'altra soglia: quella tra riflessione accademica e impegno sul campo. In coerenza con il suo

¹² Ad esempio: C. THEOBALD, *La recezione del Vaticano II. 1, Tornare alla sorgente* (NST Series Maior), EDB, Bologna 2011; ID., *Seguendo le orme*; ID., *L'Avvenire del Concilio. Nuovi approcci al Vaticano II* (Nuovi saggi teologici), EDB, Bologna 2016; ID., *La réception du Concile Vatican II: Tome 2, L'Église dans l'histoire et la société*, Cerf, Parigi 2023. Su questo contributo: S. DIDONÉ, «Vaticano II come stile di Chiesa. L'interpretazione "relazionale" del corpus conciliare secondo Christoph Theobald», *Rivista di Teologia dell'Evangelizzazione*, 26/54 (2023) 301-320.

¹³ Ad esempio B. SESBOUÉ – C. THEOBALD, *Storia dei dogmi 4. La parola della salvezza: XVI-XX secolo*, Piemme, Casale Monferrato 1988.

¹⁴ Cf. C. THEOBALD, *Maurice Blondel und das Problem der Modernität: Beitrag zu einer epistemologischen Standortbestimmung zeitgenössischer Fundamentaltheologie*, Knecht, Francoforte 1988. Cf. S. ADORNO, «Theobald e la rivelazione. Dagli studi sulla crisi modernista alla proposta di un nuovo stile di teologia fondamentale», *Rivista di Teologia dell'Evangelizzazione* 55 (2024) 7-31.

¹⁵ In particolare: C. THEOBALD, *La Rivelazione* (NST 18), EDB, Bologna 2006.

¹⁶ Ad esempio: C. THEOBALD, *Spirito di santità. Genesi di una teologia sistematica* (NST 118), EDB, Bologna 2017, 181-201.

¹⁷ Cf. V. MARALDI, «Spirito di santità e futuro della Chiesa. Sul concetto di ecclesiogenesi in Christoph Theobald», *Rivista di Teologia dell'Evangelizzazione* 28/55 (2024) 33-64.

¹⁸ Si veda in particolare la terza parte di C. THEOBALD, *Spirito di santità*. Vedi anche R. VIGNOLO, «Sulla "santità ospitale" in termini di teologia biblica», *Teologia* 32/3 (2007) 399-407.

approccio, è meglio evitare di opporre “teologia” e “pastorale”, come se questi due aspetti potesse essere veramente separati e opposti.¹⁹ Bisogna, al contrario, sottolineare il fatto che Christoph Theobald cerca di superare coerentemente questa dicotomia nel suo cammino personale, unendo al proprio profilo di universitario uno sguardo attento all’attualità ecclesiale e un effettivo impegno sul campo.

Le credenziali accademiche non mancano certo a un teologo dalla lunga carriera, come testimoniato anche dai dottorati *honoris causa* delle università di Laval, Lovanio e Friburgo. Il suo pensiero raggiunge sicuramente alti livelli di complessità, come si vede nei suoi libri più scientifici, non sempre di facile lettura, caratterizzati da frasi dense, con incisi e corsivi che vogliono mostrare l’equilibrio e la completezza del pensiero.

Allo stesso tempo, Theobald è autore anche di una serie di testi accessibili che si interessano molto concretamente alle “urgenze pastorali” o alla sfida della trasmissione del vangelo,²⁰ di una lettera aperta sul futuro del cristianesimo,²¹ senza dimenticare il suo contributo ispirato sulla “pastorale di generazione” (*engendrement*²²) e la sua presenza attiva al Sinodo sulla sinodalità.²³

Ma la dimensione pratica di Christoph Theobald non si risolve solo nello scrivere libri. Il suo impegno si svolge anche su un terreno meno conosciuto al pubblico, ma non meno importante, ovvero nei percorsi formativi proposti in Algeria e soprattutto nella sua presenza attiva nel dipartimento della *Creuse*, una regione nel centro della Francia che appare particolarmente “scristianizzata”. Da molti anni, il nostro teologo vi passa regolarmente i tempi di pausa dell’insegnamento, animando la vita della diocesi con momenti formativi e di incontro, soprattutto tessendo legami e mettendo in pratica quelle idee che troviamo descritte nei suoi libri.²⁴

Riprendendo una formula sintetica di Ivo Seghedoni, si potrebbe qualificare la postura di Theobald come «pensosamente pratica»: ²⁵ l’impegno sul campo, il dialogo con questo mondo di oggi, con le donne e gli uomini che lo abitano, la ricerca di ospitalità indicano una persona che non è semplicemente chiusa nella sua biblioteca. Ma questa apertura al “fare” è “pensosa”, non è dissociabile dallo sforzo di capire le cause, di riflettere per andare più in profondità, di discutere criticamente certe scelte, anche con il coraggio di dichiarare la fine di un certo modo di essere Chiesa che si credeva perenne.

¹⁹ Cf. P. BOSCHINI, «Condividendo la ricerca del senso. Il rapporto tra prassi e teoria in teologia: riflessioni a partire dal pensiero di Christoph Theobald», *Rivista di Teologia dell’Evangelizzazione* 26/54 (2023) 321-346.

²⁰ Cf. C. THEOBALD, *Urgenze pastorali*; ID., *Trasmettere un Vangelo di libertà*, EDB, Bologna 2022².

²¹ Cf. ID. *Il popolo ebbe sete: Lettera sul futuro del cristianesimo*, EDB, Bologna 2021.

²² Cfr. P. BACQ – C. THEOBALD (ed.), *Une nouvelle chance pour l’Évangile: Vers une pastorale d’engendrement*, Éditions de l’Atelier, Bruxelles 2006; P. BACQ – C. THEOBALD, *Passeurs d’Évangile: Autour d’une pastorale d’engendrement*, Éditions de l’Atelier, Bruxelles - Paris - Montréal 2008.

²³ Alcune delle sue riflessioni sono riportate in C. THEOBALD, *Un concilio in incognito? Il sinodo, via di riconciliazione e creatività*, EDB, Bologna 2024.

²⁴ Troviamo alcuni resoconti di queste esperienze in C. THEOBALD, *Présences d’Évangile 1, Lire les Évangiles et l’Apocalypse avec l’Église d’Algérie et d’ailleurs*, Éd. de l’Atelier/Éd. Ouvrières, Paris 2003; ID., *Présences d’Évangile 2, Lire l’Évangile de Luc et les Actes des apôtres en Creuse et ailleurs*, Éd. de l’Atelier/Éd. Ouvrières, Paris 2011.

²⁵ I. SEGHEDONI, «Il metodo: pensosamente pratici», in E. BIEMMI (ed.), *Il secondo annuncio. Generare e lasciar partire*, EDB, Bologna 2014, 29-32.

4. Pensare la fede cristiana: la ricerca di una coerenza di fondo

Possiamo concludere questo breve ritratto del teologo della doppia nazionalità attraverso un'ultima polarità.

Riguardando la vasta produzione di Theobald, possiamo constatare che molte delle sue opere sono delle raccolte di articoli, pubblicati in diverse riviste e poi raccolti in volume.²⁶ In effetti, accanto a monografie come quelle sul Vaticano II, i testi di Theobald nascono spesso in risposta a una determinata situazione, come contributo richiesto da una rivista o per una conferenza. *Sono in qualche modo degli* “scritti d'occasione”, legati a dei precisi contesti. In questo senso, qualcuno potrebbe lamentare la mancanza di una grande Sistematica, alla maniera della Dogmatica di Barth.²⁷

Ma, ad un'analisi più profonda, questo modo di lavorare risulta in verità particolarmente coerente con le caratteristiche del suo stile, ovvero con la volontà di un dialogo costante con il mondo circostante (ecclesiale e non), con questa postura «pensosamente pratica», anche accettando l'allergia del mondo post-moderno ai grandi sistemi.

In realtà troviamo nei suoi lavori anche una grande attenzione a ritrovare una coerenza di fondo, come possiamo riscontrare nel “filo rosso” che Theobald porta alla luce nelle introduzioni e nelle conclusioni con cui cuce insieme i suoi diversi articoli, mostrando che i diversi contributi seguono una logica che si dispiega coerentemente in ciascuno di essi. Ritroviamo qui una versione differente della grande tradizione della teologia sistematica: non tanto un sistema capace di comprendere ed esprimere ogni aspetto della teologia, ma una teologia che ritrova una sua coerenza, mettendosi alla prova in diversi campi e cercando confronti e risonanze a tutto tondo. Scegliendo di rispettare radicalmente il mistero divino – compreso il silenzio di Dio – Theobald vuole porsi accettare le regole del gioco poste da un Dio che, rivelatosi nel Figlio, lascia all'umanità il compito di osare un pensiero creativo, che però si rigeneri sempre alla fonte del Vangelo.²⁸

Fino a qualche anno fa, il nostro teologo offriva alle Facoltà Loyola Parigi un corso finale di sintesi dal titolo «Pensare la fede cristiana», in cui si sforzava di mostrare la coerenza di fondo della riflessione teologica e di un credere che si configura come un atto di libertà che implica tutta la vita e che è *una* possibile opzione in mezzo a tante altre. Terminiamo dunque

²⁶ Oltre ai già citati *Il cristianesimo come stile* e *Spirito di santità*, occorre segnalare: C. THEOBALD, *Lo stile della vita cristiana*, Qiqajon, Magnano (BI) 2015; ID., *Le courage de penser l'avenir: Etudes oecuméniques de théologie fondamentale et ecclésiologique* (Cogitatio fidei 311), Éd. du Cerf, Paris 2021.

²⁷ Oltre al suo emblematico *Cristianesimo come stile*, il volume più completo per entrare nel pensiero theobaldiano è *La fede nell'attuale contesto europeo*.

²⁸ «Nella relazione tra Gesù e i suoi, questa autocomunicazione e questa “parola” di Dio sono *un unico e identico evento*. Dio ha detto tutto in questa rivelazione, poiché ha detto sé stesso: lui che, nel suo insondabile mistero, rende possibile la relazione tra Gesù e coloro ai quali il Figlio unico e Santo di Dio comunica ciò che suo Padre è in se stesso. [...] Ora, quando *tutto* è stato detto o rivelato e nient'altro può essere detto o rivelato, *il silenzio diviene il segno essenziale di Dio*; silenzio divino che permette che i *discepoli ascoltino Gesù* (Mc 9,7s e par.), perché la “parola” di Dio ha assunto la carne in lui, e che *lo ascolti chiunque* per lasciarsi istruire dalla medesima “parola” che è già all'opera in colui che egli incontra (cf. 1Ts 2,13). [...] L'epoca attuale fa scoprire la discrezione del silenzio di Dio, che rende possibile ogni tipo di posizione o atteggiamento dinanzi al mistero della vita; essa dà alla Bibbia lo statuto culturale di testo “rivelatore” e “ispirante”, rendendola accessibile a tutti, e rivela nell'atto di “fede” il suo carattere essenziale: la sua libertà, senza garanzia alcuna» C. THEOBALD, *La recezione del Vaticano II*, op.cit.,780 (corsivo dell'autore).

questa breve esplorazione del suo pensiero citando la conclusione che veniva data a questo corso:

«L'essenziale è percepire, in un atto di contemplazione, la coerenza dell'insieme: la coerenza di un percorso di vita che non ha paura dell'oscurità o di ciò che non vi si può integrare, portando tutto ciò nella fede e nella speranza. In ogni caso, questo è lo scopo dell'intelligenza della fede, chiamata anche teologia, per darci accesso a ciò che è "nascosto ai sapienti e agli intelligenti" (Lc 10,21)».²⁹

²⁹ ID., *Penser la foi chrétienne, pro manuscripto*, Parigi, Centre Sèvres, 2018, mia traduzione. Sul compito della teologia secondo il nostro autore si può consultare in italiano: C. THEOBALD, *La lezione di teologia: Sfide dell'insegnamento nella postmodernità*, EDB, Bologna 2015.

CELEBRARE IN FAMIGLIA: LA GIOIA DEL VANGELO NEI RITMI DELL'ANNO CRISTIANO

Clio Griso¹

Abstract

È tra le mura domestiche, nei piccoli gesti ripetuti giorno dopo giorno, che il linguaggio della fede si radica con naturalezza e affetto, diventando parte dell'esperienza vissuta. Tuttavia, accanto a questa dimensione ordinaria e continua, la vita familiare è attraversata da tempi "altri": occasioni speciali, giorni di festa, ricorrenze liturgiche e momenti celebrativi che interrompono la routine e aprono alla meraviglia. Questi "tempi forti" rappresentano, anche per i più piccoli, un'opportunità privilegiata per entrare in contatto con il Mistero e riconoscere nella festa la presenza di un Dio che salva, accompagna, rinnova.

Parole chiave: famiglia, festa, liturgia, tempo

La liturgia e i riti dell'anno cristiano scandiscono la vita ecclesiale e possono diventare, se vissuti con cura anche in ambito familiare, un linguaggio capace di coinvolgere i bambini in modo profondo. La ripetizione annuale dei tempi liturgici (Avvento, Natale, Quaresima, Pasqua...), così come le celebrazioni legate ai sacramenti, alle benedizioni e alle tradizioni locali, offrono un contesto ricco di simboli, racconti, gesti, colori e sapori che parlano direttamente al cuore dei più piccoli.

In questo contributo approfondiremo la dimensione della festa, intesa come spazio e tempo teologico, in cui si rende visibile l'opera di Dio e si educa alla gioia del Vangelo. Attraverso proposte semplici ma significative, pensate per l'età prescolare, offriremo suggerimenti e tracce operative per aiutare i formatori ad accompagnare le famiglie in un cammino liturgico condiviso, in cui ogni festa diventa occasione di narrazione, preghiera e comunione.

1. La festa e i tempi forti

Nella ciclicità della vita, scandita dalla ripetizione delle azioni quotidiane e delle consuetudini familiari, la festa irrompe come una pausa significativa, capace non solo di donare ristoro, ma anche di illuminare il senso profondo dei gesti abituali. È proprio nella distanza dal fare di ogni giorno che il tempo della festa acquisisce il suo valore simbolico e spirituale: si fa memoria, gratitudine e relazione. Come ha ricordato Papa Francesco, «la festa è un'invenzione di Dio»: ² non un semplice "stacco" o evasione, ma un tempo pieno, ricco, generativo.

La festa, infatti, non è da intendersi come ozio sterile o vuoto "far nulla", bensì come tempo dedicato alla cura delle relazioni, alla contemplazione del bene compiuto, all'incontro con l'altro e con Dio. È il momento in cui ci si ferma non per interrompere, ma per rileggere il quotidiano alla luce della grazia. «La festa non è la pigrizia di starsene in poltrona, o

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

² FRANCESCO, *Udienza generale*, 12.08.2015, Aula Paolo VI, Città del Vaticano, in https://w2.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2015/documents/papa-francesco_20150812_udienza-generale.html, 23.08.2025.

l'ebbrezza di una sciocca evasione»,³ ricorda ancora il Papa. «No, la festa è anzitutto uno sguardo amorevole e grato sul lavoro ben fatto; festeggiamo un lavoro».⁴

In questa prospettiva, i tempi forti dell'anno liturgico – dall'Avvento alla Pasqua, passando per il Natale, la Quaresima e le solennità dei santi – si offrono come occasioni preziose per educare alla fede anche i più piccoli. Attraverso simboli, racconti, colori, canti e gesti concreti, la festa diventa esperienza viva del Vangelo, e permette alla famiglia di entrare in un ritmo "altro", dove il tempo si fa spazio abitato da Dio.

Questo articolo si concentra quindi sul tempo della festa, in particolare sulla domenica e sui tempi forti dell'anno liturgico.

Il percorso segue le indicazioni del catechismo *Lasciate che i bambini vengano a me* (nn. 205 e 207), valorizzando la ciclicità dell'anno cristiano come opportunità pedagogica e spirituale. La festa diventa occasione per entrare nel mistero attraverso gesti, simboli ed esperienze condivise.

Tre i momenti principali:

- Domenica: festa settimanale del Signore. È proposta come tempo da vivere insieme, riconoscendone la sacralità;
- Avvento e Natale aprono all'attesa e all'accoglienza del dono, con l'aiuto di rituali familiari e racconti;
- Quaresima e Pasqua accompagnano alla scoperta della gioia e del senso profondo della Risurrezione.

Ogni ambito si articola in due competenze chiave, vicine all'esperienza infantile:

- Saper riconoscere e saper condividere la domenica;
- Saper attendere e saper accogliere il Natale;
- Saper prepararsi e saper gioire nella Pasqua.

Il tutto si traduce in proposte concrete: attività simboliche, gesti, storie e riti che coinvolgono i bambini e le loro famiglie, nel solco di una fede vissuta con semplicità e profondità.

2. La domenica: tempo del Signore, tempo della comunità

All'interno della ripetitività rassicurante della settimana, la domenica si presenta come tempo qualitativamente altro, interruzione significativa che restituisce senso al quotidiano e lo apre alla festa. Non è solo una pausa dal lavoro, ma un giorno che per il cristiano è abitato dalla grazia del Risorto. Come ricorda San Giovanni Paolo II nella *Dies Domini*, la domenica è «un giorno che sta nel cuore stesso della vita cristiana»,⁵ non può essere considerata un giorno come gli altri: «è la Pasqua settimanale».⁶ Essa custodisce il senso del tempo e orienta l'esistenza del credente, restituendo valore e respiro a tutto ciò che si vive durante i giorni feriali.

Fin da piccoli, i bambini percepiscono spontaneamente che la domenica è diversa: non si va a scuola, i genitori non lavorano, si pranza insieme. Ma questa distinzione non basta. È importante che la domenica non venga confusa con altri giorni di pausa (come il sabato), perdendo la sua identità propria di "giorno del Signore". L'adulto ha il compito di aiutare il

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ GIOVANNI PAOLO II, Lettera apostolica *Dies Domini*, 31 maggio 1998, n. 7.

⁶ *Ivi* n. 75.

bambino a riconoscere il carattere sacro di questo giorno, e a viverlo come segno festoso della Risurrezione di Gesù.

Uno strumento semplice ma efficace può essere l'utilizzo dei Salmi: testi nati dall'esperienza concreta del popolo d'Israele, che raccontano gioia, dolore, fiducia, speranza. La lettura e la preghiera dei Salmi aiutano a scoprire il volto di un Dio vicino, che cammina accanto all'uomo nei diversi momenti della vita. Si suggerisce quindi la creazione di un "libro della preghiera domenicale", in cui raccogliere strofe significative da pregare insieme, magari accompagnate da un disegno del bambino che ne rappresenti il contenuto. Il cuore della domenica è, per il cristiano, la partecipazione all'Eucaristia.

È attorno alla Messa che si struttura la festa: «Andiamo a Messa: per questo è domenica!». «È la Messa [...] che fa la domenica cristiana! La domenica cristiana gira intorno alla Messa. Che domenica è, per un cristiano, quella in cui manca l'incontro con il Signore?». ⁷ La Messa deve diventare agli occhi del bambino la sorgente della festa. Tuttavia, per un bambino, la Messa può risultare faticosa, distante, difficile da comprendere. Per questo è utile preparare il cuore già prima, magari leggendo insieme il Vangelo del giorno, raccontandolo in modo narrativo e coinvolgente. Il bambino può poi disegnare o colorare un'immagine legata al brano evangelico: sarà il suo personale modo di partecipare e ricordare.

Anche il pranzo domenicale può diventare un segno concreto della festa, se vissuto in spirito di comunione e servizio reciproco. I bambini possono essere coinvolti nella preparazione della tavola, nell'allestimento di un centrotavola con i disegni realizzati durante la Messa, oppure nella cura di piccoli dettagli simbolici. Ogni gesto contribuisce a costruire un clima di festa domestica, che si apre all'incontro con gli altri.

La domenica è anche comunione con la comunità, occasione per condividere tempo, parole e amicizia. Un momento informale dopo la Messa, con altre famiglie e bambini, può diventare un prolungamento naturale della celebrazione: uno spazio in cui la Chiesa si fa casa, e la casa si apre alla Chiesa.

Infine, la comunione non può dimenticare chi è nel bisogno. Anche nel giorno della festa, si può coinvolgere il bambino in gesti semplici di attenzione verso gli altri, come preparare insieme un piccolo dono per qualcuno, partecipare a una raccolta solidale, o semplicemente ricordare nelle preghiere familiari chi soffre o è solo.

3. Educare all'attesa, celebrare il dono: il Natale con gli occhi dei bambini

Il Natale è la festa familiare per eccellenza: è facile, in questo periodo dell'anno, percepire un'atmosfera speciale che invade la casa e riscalda i cuori. Eppure, anche una festa così sentita rischia di essere vissuta in modo frettoloso, travolti dai preparativi e dai ritmi frenetici. Si arriva alla vigilia con la sensazione di non essere davvero pronti, come se mancasse qualcosa. È proprio per evitare questa sensazione che la Chiesa ci invita a vivere il tempo di Avvento come un cammino di attesa attiva, un percorso che accompagna grandi e piccoli verso la gioia autentica del Natale.

Il bambino, che per natura vive con entusiasmo ogni attesa, può essere aiutato a scoprire il senso profondo di questo tempo attraverso gesti semplici, simboli visivi e riti familiari. Preparare insieme la corona dell'Avvento, ad esempio, può diventare un momento atteso da tutta la famiglia: ogni domenica si accende una candela in più, mentre si condivide una

⁷ FRANCESCO, *Udienza generale*, 13.12.2017, Aula Paolo VI, Città del Vaticano, in https://w2.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2017/documents/papa-francesco_20171213_udienza-generale.html, 23.08.2025.

preghiera o un salmo scelto dai genitori. Questa luce crescente aiuta a visualizzare l'avvicinarsi della grande luce che è Gesù.

Anche il calendario dell'Avvento può diventare un'occasione educativa: accanto al cioccolatino quotidiano, è possibile aggiungere ogni giorno un piccolo personaggio del presepe, così da costruire passo dopo passo la scena della Natività. I genitori possono raccontare la storia dei personaggi e invitare il bambino a disegnare ciò che ha colpito la sua immaginazione. Così, lo scorrere del tempo diventa preparazione concreta e gioiosa alla festa.

Il clima natalizio si intensifica man mano che in casa compaiono l'albero e il presepe, e i bambini sono solitamente i più entusiasti nel partecipare alla loro preparazione. È importante valorizzare questa partecipazione come modo per preparare l'ambiente all'accoglienza di un evento speciale, proprio come si fa per una festa di compleanno. Può essere utile ricordare che Natale è il compleanno di Gesù, e quindi anche la casa merita di essere vestita a festa. Poi arriva finalmente il giorno tanto atteso. Gli occhi dei bambini brillano davanti ai pacchetti sotto l'albero, ma è importante guidare quello stupore verso una consapevolezza più profonda: il dono più grande che riceviamo a Natale è Gesù stesso, Dio che si fa vicino a ciascuno di noi. Possiamo raccontare loro che Gesù è il regalo di Dio all'umanità, e che ogni dono ricevuto o donato è segno di questo amore più grande.

Un modo concreto per aiutare il bambino a vivere questo aspetto è coinvolgerlo nella preparazione di piccoli regali fatti con le sue mani: un disegno, un lavoretto, un pensiero per chi ama. E tra i pacchetti sotto l'albero, possiamo inserire anche il più piccolo e prezioso: un dono da scartare tutti insieme la mattina di Natale, che contiene una statua del Bambinello. Potrebbe essere proprio il più piccolo della famiglia a scartarlo, per sottolineare quanto Dio si manifesti nei piccoli. Da questo gesto può nascere un impegno condiviso: un'azione concreta per accogliere Gesù nella quotidianità, come fare visita a un parente solo, donare un gioco a un bambino in difficoltà o condividere il proprio tempo in parrocchia.

Anche i fratelli maggiori, se presenti, possono avere un ruolo educativo molto prezioso. Hanno vissuto altri Natali, conoscono i simboli, ricordano gesti e racconti. Affidare loro la spiegazione di qualche momento o simbolo ai più piccoli può trasformarsi in un bellissimo passaggio di consegne: un modo per rafforzare il legame familiare e, allo stesso tempo, per consolidare in chi spiega ciò che ha imparato.

Il tempo di Avvento e Natale, se vissuto in questo modo, diventa un percorso denso di significati, fatto di attese, di luce, di relazioni e di sorprese. Un tempo che non scivola via, ma che si costruisce insieme, giorno dopo giorno, attorno al mistero della gioia che si fa dono.

4. Quaresima e Pasqua: un cammino verso la gioia

La Pasqua è il cuore della fede cristiana, il momento in cui si celebra la vittoria della vita sulla morte. Introdurre i bambini a questo mistero può sembrare arduo, ma è anche un'opportunità preziosa per condividere in famiglia il senso profondo della speranza cristiana. La Quaresima diventa così un percorso non di tristezza, ma di preparazione gioiosa, fatta di piccoli passi quotidiani.

Per aiutare il bambino a comprendere il senso del cammino quaresimale, possiamo proporre in casa dei semplici segni visivi e gesti concreti. Uno di questi è l'Albero della Pasqua: un ramo spoglio che si trasforma giorno dopo giorno. Ogni mattina il bambino può pescare un biglietto con un piccolo impegno da vivere durante la giornata (un gesto di gentilezza, una rinuncia, una preghiera). La sera, insieme ai genitori, si ripercorre il giorno e, se l'impegno è stato portato a termine, il biglietto si decora e si appende all'albero. Questo

gesto semplice diventa occasione per parlare, riflettere, condividere e soprattutto per far crescere la gioia dell'attesa.

Un altro simbolo concreto è il Giardino della Risurrezione. All'inizio della Settimana Santa, si può preparare insieme ai bambini un piccolo paesaggio fatto con terra, semi e una grotta vuota. Venerdì Santo si aggiungeranno tre croci e si chiuderà simbolicamente la tomba con una pietra. Domenica mattina, quando i germogli saranno spuntati, il giardino sarà rinato insieme alla festa: la pietra sarà spostata, la grotta aperta, e un piccolo telo bianco posto sulla croce centrale annuncerà la Risurrezione.

Nel corso della Settimana Santa, anche la lavanda dei piedi può essere raccontata con segni visivi e coinvolgenti: una brocca, dell'acqua tiepida, un asciugamano, e magari un piccolo gesto fatto in famiglia, per spiegare come Gesù ha usato un gesto semplice per insegnare l'amore che serve e che si dona. I bambini capiscono molto attraverso l'esperienza diretta, e sarà bello mostrare che anche i grandi imparano da Gesù mettendosi al servizio.

Per raccontare la Passione, si può creare un gioco narrativo: i sassi racconta-storie. Su piccoli sassi piatti si disegnano i simboli principali (una palma, il pane e il vino, i chiodi, la croce, la tomba vuota...). Il bambino pesca un sasso, lo guarda, e il genitore racconta la parte corrispondente della storia. Se in casa ci sono fratelli, si può lasciare che siano loro a raccontare o completare la narrazione: è un modo semplice per consolidare il racconto nella memoria e per rafforzare i legami tra fratelli in un clima di festa. E quando arriva la Pasqua, tutto esplose in luce e colori.

I genitori possono pensare a piccole sorprese: un picnic all'aperto, una passeggiata nel verde, una colazione speciale in famiglia. Non serve molto: ciò che conta è comunicare la straordinarietà di questa giornata. Anche la rinascita primaverile, con i suoi segni visibili nei fiori, negli alberi, negli animali, può essere lo spunto per parlare della vita nuova che la Resurrezione porta con sé. Uscire qualche minuto prima di casa, notare un fiore sbocciato, ascoltare il canto degli uccelli: sono dettagli che, se colti insieme, aiutano il bambino a cogliere il mistero della Pasqua nella bellezza del creato.

Infine, raccontiamo ai bambini ciò che accadde la mattina di Pasqua. Narriamo con entusiasmo la corsa al sepolcro, lo stupore, la meraviglia. Possiamo far suonare le campane (o ascoltarle insieme) e poi, come suggerisce Papa Francesco, lavare simbolicamente gli occhi dei bambini con "l'acqua della vita", per vedere con occhi nuovi, capaci di cogliere il bello, il bene, il dono della vita che rinasce.⁸

Se avremo saputo accompagnare i nostri bambini con piccoli gesti, segni concreti e parole semplici, la gioia della Pasqua non sarà qualcosa di lontano, ma un'esperienza viva e condivisa. E in quella gioia, così luminosa, abiterà il mistero più grande della nostra fede.

5. La santità quotidiana: educare alla fede con piccoli gesti

Giunti al termine di questo percorso, una prima considerazione nasce spontanea: nel tempo che viviamo, così veloce e spesso frammentato, è proprio la via dell'educazione, fatta di piccoli passi concreti nella vita familiare, a poter generare cambiamenti autentici e duraturi. Accompagnando i bambini lungo il cammino dell'anno liturgico, abbiamo compreso ancora di più come la fede possa diventare vita vissuta, gioia condivisa, esperienza che illumina ogni giorno.

⁸ FRANCESCO, *Udienza generale*, 28.03.2018, Piazza San Pietro, Città del Vaticano, in https://w2.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2018/documents/papa-francesco_20180328_udienza-generale.html, 23.08.2025.

Come ricordano le parole del documento CEI per la trentatreesima giornata nazionale per la vita, l'educazione è «la sfida e il compito urgente a cui tutti siamo chiamati, ciascuno secondo il ruolo proprio e la specifica vocazione».⁹ Ma non si tratta di un compito che richiede strumenti speciali o competenze straordinarie: è nella semplicità della quotidianità che si gioca la trasmissione della fede, nei piccoli gesti, nella condivisione di un pasto, nella scelta di fermarsi per ascoltare, pregare, raccontare, camminare insieme.

Papa Francesco ce lo ha ricordato con parole luminose nell'esortazione apostolica *Gaudete et exsultate*: «Per essere santi non è necessario essere vescovi, sacerdoti, religiose o religiosi. [...] Sei genitore o nonna o nonno? Sii santo insegnando con pazienza ai bambini a seguire Gesù».¹⁰

Questo è l'obiettivo più profondo dell'educazione alla fede: trasmettere che la santità abita nei piccoli gesti quotidiani, vissuti con amore, con fiducia, con dedizione. La fede non si riduce a un appuntamento settimanale o a un discorso astratto: permea la vita, la trasfigura, le dà senso. E allora sì, anche una tavola apparecchiata con cura, una domenica vissuta con consapevolezza, un gioco condiviso dopo la Messa, un rametto decorato in Quaresima, una pietra davanti a una piccola grotta il mattino di Pasqua... sono tutti segni che parlano, che educano, che evangelizzano.

Il compito primario del genitore resta quello di aiutare i propri figli a trovare la felicità. E se per un cristiano la vera gioia nasce dall'incontro con Cristo, allora accompagnare i bambini su questa strada significa donare loro le radici per crescere e le ali per volare. Lì, nella concretezza della vita, abita la santità. E lì possiamo imparare, tutti insieme, ad abitare la fede.

⁹ *Messaggio del Consiglio episcopale permanente per la 33ª Giornata nazionale per la vita*, 6.02.2011.

¹⁰ FRANCESCO, *Esortazione apostolica Gaudete et exsultate sulla chiamata alla santità nel mondo contemporaneo*, 19.03.2018, EDB, Bologna, 2018, n. 14.

LA VITA ETERNA È NOIOSA? NOTE SUL RAPPORTO TRA TEMPO E TEOLOGIA

Marco Tibaldi¹

Abstract

Se il tempo di Dio è concepito come completamente estraneo al tempo degli uomini, la vita eterna inevitabilmente viene pensata come noiosa. Il ripensamento del tempo come luogo di rivelazione di Dio è uno dei compiti dell'escatologia che, dopo il crollo del sistema culturale che ha plasmato l'immaginario collettivo da Dante ad oggi, deve ritrovare concetti e modi per raccontare la buona notizia della vita eterna. Per far questo, occorre recuperare anche alcune categorie filosofiche relative al tempo (l'*Aufhebung* hegeliana), che lo facciano sentire come parte costitutiva dell'identità umana (P. Ricoeur) e non come un contenitore esterno della vita degli uomini. Per arrivare poi a scoprire con H. U. von Balthasar che il "tempo" fa parte della vita stessa della Trinità, in cui si trovano tutti gli archetipi di ciò che rende bella la vita degli uomini.

Parole chiave: tempo, eternità, escatologia, postmoderno, noia, Trinità.

"Che cos'è dunque il tempo?
Se nessuno m'interroga, lo so;
se volessi spiegarlo a chi m'interroga,
non lo so."

(Agostino, *Confessioni*, Libro XI, 14, 17.)

Il rapporto tra il tempo e la teologia è compito specifico dell'escatologia, una delle dimensioni della teologia contemporanea maggiormente sottoposta a revisione. Prima di vedere i motivi che spiegano la crisi in cui versa l'escatologia - chi sente più catechesi organiche sul paradiso o sul purgatorio o sull'inferno? - vorrei precisare meglio il taglio di questo contributo che si può riassumere nella domanda riportata nel titolo: la vita eterna è noiosa? Uno dei motivi infatti che hanno allontanato dalla riflessione sull'escatologia a livello ecclesiale o di insegnamento della religione è la sottile quanto spesso non dichiarata percezione della noia che viene associata all'idea di "vita eterna". Nonostante sia l'orizzonte ultimo che ci attende, come preghiamo nel Credo «aspetto la risurrezione dei morti e la vita del mondo che verrà», sembra infatti che questa prospettiva non susciti più di tanto interesse, non solo nei distratti uomini e donne del nostro tempo, ma anche in coloro che per missione ecclesiale ed educativa dovrebbero fare di questo tema il fulcro delle proprie attività.

Se guardiamo poi al mondo della scuola, assistiamo ad un fenomeno paradossale, per cui di questi temi parlano e insegnano, molto, gli insegnanti di lettere che maneggiano, spesso non con la cura che meriterebbe, autori come Dante.² Più ampiamente, se osserviamo il mondo della comunicazione e dell'intrattenimento audiovisivo nelle sue diverse forme (televisione, piattaforme, social media) a fronte dell'afasia ecclesiale sui temi

¹ Docente di Teologia sistematica presso UNIBO e ISSR "SS. Vitale e Agricola" di Bologna.

² È percezione comune sia negli insegnanti, non in tutti ma in molti, sia negli studenti, non in tutti ma in moltissimi, che delle tre Cantiche del poema dantesco la più interessante sia l'Inferno, percepita come più vitale e fantasiosa delle noiose elucubrazioni del Purgatorio e del Paradiso. Per una presentazione alternativa al sentire comune, ricca sia dal punto di vista antropologico che teologico, cf. F. NEMBRINI, *In cammino con Dante*, Garzanti, Milano 2021.

dell'escatologia corrisponde un eccesso di produzione che dai fumetti³ alle serie televisive⁴ cerca di colmare, a modo suo, il vuoto relativo alle domande che riguardano l'aldilà e la nostra sorte in relazione al tempo.

Vediamo allora alcune caratteristiche del contesto in cui ci troviamo in ordine sia alla mutata percezione del tempo sia al sentimento molto diffuso della noia.

1. Una mutata concezione del tempo

La percezione del tempo e dello spazio è mutata con il cambio di paradigma entro cui era stata compresa l'escatologia cristiana fino al medioevo.

Una prima serie di mutamenti riguarda il rapporto tra l'aldilà e l'*aldiquà*. Dire infatti che esiste un aldilà implica aver chiari i confini del nostro mondo. Ora nel Medioevo tale sintesi era chiara e condivisa: al centro dell'universo si trova la terra, su cui vivono gli uomini, attorno ad essa le sfere celesti che, mosse dagli angeli, ospitano le anime dei defunti beati mentre nel suo ventre si trova l'inferno, dove si trovano i dannati, e, tra le due, il purgatorio con le anime penitenti. Ciò che il Medioevo ci ha lasciato in eredità è una precisa localizzazione e temporalizzazione delle realtà che riguardano la vita futura. Tali visioni sono profondamente sedimentate nel sentire comune.⁵

Accanto alla localizzazione, era chiaro anche il tempo in cui sarebbe avvenuto questo ingresso nella vita eterna: al termine dell'esistenza terrena, mediamente corta, segnata da malattie e da una costante provvisorietà, finalmente si aveva il passaggio all'altra vita che era molto attesa (le gioie del paradiso) o temuta (le pene dell'inferno).

La modernità ha però completamente distrutto questo schema spaziale e temporale entro cui era pensata l'escatologia (e lo è stata almeno fino all'inizio del secolo scorso). Lo spazio cosmologico da fisso e immutabile è divenuto mobile: la terra è stata spodestata dal suo ruolo centrale, è stata ridimensionata infinitamente e tutto l'universo è stato descritto come un gigantesco 'organismo' in movimento, nato da un'esplosione originaria tuttora in espansione. L'uomo stesso, il microcosmo, come il macrocosmo è un essere in continuo movimento: ha dietro le spalle una lunga storia che lo apparenta, forse, alle scimmie, ed è tuttora in via di cambiamento per via naturale (l'evoluzione della specie) o artificiale (la genetica e le sue applicazioni). Anche il Vaticano II ha preso atto che dalla percezione di un universo statico oggi si è passati a quella di un universo (e di un uomo) in movimento.⁶

Ciò che abbiamo detto per lo spazio vale, a maggior ragione, per la percezione del tempo. In un suo celebre studio, lo storico belga Jacques Le Goff segnalava come lo sviluppo del commercio a partire dal XIII secolo avesse profondamente modificato la percezione comune

³ B. SALVARANI, *Da Bart a Barth. Per una teologia all'altezza dei Simpson*, Claudiana, Torino 2008.

⁴ Cf. ad esempio il successo delle seguenti serie: *The Good Place* di Michael Schur (2016 – 2020); *Lucifer* di Tom Kapinos (basato sui personaggi di Neil Gaiman 2016 – 2021); *Supernatural* di Eric Kripke (2005 – 2020); *Good Omens* di Neil Gaiman e Terry Pratchett (2019 – 2023); *Hazbin Hotel* di Vivienne Medrano (2024); *Lost* di J.J. Abrams, D. Lindelof, J. Lieber (2004 – 2010). Su questi temi: A. FRANZONI, «L'esperienza del racconto. Riscoprire il messaggio cristiano alla luce dell'immaginario contemporaneo», in M. TIBALDI (ed.), «*Ha parlato ai padri in diversi modi*» (Eb 1,1). *I linguaggi per la comunicazione della fede*, ETS, Milano 2025, 363-381; ID., *Cercare Dio con il telecomando. L'immaginario biblico nelle serie TV*, Ancora Editrice, Milano 2025.

⁵ È abbastanza comune vedere un calciatore che dopo un goal ricorda un parente o un amico defunto guardando il cielo, per non parlare delle pubblicità che, per citare il paradiso, utilizzano le nubi con il corredo di angeli alati vestiti di azzurro...

⁶ «Così il genere umano passa da una concezione piuttosto statica dell'ordine, a una concezione più dinamica ed evolutiva; ciò favorisce il sorgere di un formidabile complesso di nuovi problemi, che stimola ad analisi e a sintesi nuove» (*Gaudium et Spes*, 5).

del tempo.⁷ Dalle giornate di lavoro nei campi scandite dal suono delle campane, ovvero dal tempo ciclico e ‘naturale’ che segue l’andamento delle stagioni e i suoi ritmi, si era passati al tempo del mercante, il tempo delle transazioni economiche, il tempo denaro che entra tra le variabili necessarie per determinare il valore di una merce, un tempo questo che anche noi ben conosciamo. Lungo tutta la modernità il tempo si è sempre più ‘secolarizzato’ ed anche il suo termine, il tempo dell’aldilà dell’escatologia, è stato inserito nel tempo presente.⁸ Questa appropriazione, indebita ma reale, del tempo dell’aldilà ha generato da un lato la percezione di vivere in un mondo sempre più accelerato poiché ormai privo di un confine e di un termine, e dall’altro la perdita del senso di quelle realtà che la tradizione inseriva in quel tempo: il giudizio finale, il paradiso, l’inferno, il purgatorio. Se consideriamo poi che l’allungamento medio delle aspettative di vita ha fatto crescere un certo senso di sazietà⁹ per la vita, possiamo capire perché la vita eterna non goda di molte attrattive. La percezione del tempo accelerato induce anche due altri effetti per noi da tenere in considerazione: da un lato quello che Koselleck ha definito come la perdita del senso dell’esperienza¹⁰ e dall’altro la percezione della noia dell’aldilà. Vivere in un mondo costantemente accelerato fa sì che il futuro sia già passato, ovvero che la *distensio*, la percezione dello srotolarsi del tempo umano venga mangiata dal futuro che incombe velocissimo.¹¹ Il diffondersi poi dei new media ha incentivato questa percezione distorta del tempo. Nei media infatti si vive in un eterno presente, con l’illusione di andare verso un’immortalità virtuale, in quanto le accresciute capacità di immagazzinare le proprie esperienze, di “salvarle in memoria” rendono possibile, almeno nell’immaginario, una sorta di prolungamento indefinito della propria vita.¹² Tutto ciò impedisce di avere la percezione della “fine” e fa sì che il “dopo” sia immaginato come il regno dell’immobilità e quindi della noia.

⁷ J. LE GOFF, *Tempo della Chiesa e tempo del mercante*, Einaudi, Torino 1977.

⁸ «intendo sostenere che la ruota motrice dell’accelerazione è messa in moto da una promessa culturale molto forte: nella società moderna e secolarizzata l’accelerazione funge da equivalente funzionale della promessa (religiosa) della vita eterna», H. ROSA H. ROSA, *Accelerazione e alienazione: Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino 2021, ed. dig. pos. 366.

⁹ «Io non credo. Arrivato ad un’età in cui si sente che la fine è vicina, se devo ascoltare me stesso, e dare una risposta personale, l’unico desiderio che ho, l’unico *bisogno*, non è certo quello dell’immortalità, è quella di morire in santa pace... capisco questa credenza quando morire giovani era diffusissimo, capisco una madre che vede il figlio morire a tre, quattro, vent’anni: l’immortalità dell’anima è una grande consolazione. Ma adesso, quando si vive ormai fino a ottanta, novant’anni, l’idea di immortalità dell’anima viene in parte distrutta.». Così si esprime N. BOBBIO, «Religione e religiosità», in *Micromega-Almanacco di filosofia* 2(2000), 9.

¹⁰ R. KOSELLECK, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Marietti, Genova 1986.

¹¹ Un efficace esempio di questo si può vedere nei curricula delle scuole ‘riformate’ i cui limiti sono ben messi in luce da questa testimonianza dello psicologo Crepet «Qualche mese fa mi hanno invitato in una scuola elementare di Roma che ha fama di essere aperta alle novità in campo pedagogico. In realtà mi è sembrato di essere capitato in un piccolo lager moderno dove i bambini iniziano l’attività alle otto e venti e non sano mai quando finiranno. Ascoltavo la discussione animata di un gruppo di genitori e di insegnanti: si chiedevano se, tra le quattro e mezzo e le sei di pomeriggio, fosse meglio che quei bimbi facessero ginnastica, danza o animazione teatrale e musicale. Bambini costretti a ‘lavorare’ quasi dieci ore al giorno come operai di cinquant’anni fa. Bambini come trottole, sbattuti da un’attività a un’altra per dimostrare ai loro genitori e insegnanti che sanno adeguarsi a qualsiasi loro esigenza, già pronti a guadagnarsi un posto in società. Bambini annichiliti all’ora di cena, incapaci perfino di raccontare cosa è successo in una giornata trascorsa come quella di un manager». Cf. P. CREPET, *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull’infanzia e l’adolescenza*, Einaudi, Torino 2001, 20.

¹² Non a caso proliferano le serie televisive e i fumetti che parlano dei non-morti, come gli Zombi (*Walking dead* dal 2010) o i vampiri da Dracula ai suoi epigoni attuali.

2. Il potere della noia

Approfondiamo un attimo il rapporto tra il tempo e la noia. Questo binomio in certe stagioni della vita sembra essere inossidabile. Per molti studenti delle superiori, ad esempio, la scuola è fonte di noia quando una didattica poco coinvolgente li costringe ad un apprendimento passivo, che sembra diventare attivo solo nel momento delle interrogazioni e delle verifiche, in cui la noia si tramuta in ansia. Più ampiamente però, la noia sembra essere una caratteristica dell'epoca che stiamo vivendo.

Apparentemente sembra non esserci più tempo per la noia: la frenesia della vita moderna, i suoi ritmi incalzanti, i tanti impegni e le opportunità per occupare ogni segmento di tempo libero possono essere letti come la migliore smentita della presenza di questo sentimento. Eppure a ben guardare non è così. Anzi è proprio l'incremento spasmodico dell'attività, del fare, del bisogno continuo di riempirsi gli orecchi di suoni e gli occhi di immagini¹³ la prova che si sta cercando con tutte le forze di arginare l'invasione tanto temuta della noia. Non a caso le due fasce estreme della popolazione, i giovani e gli anziani, - i primi non ancora entrati nella grande macchina della 'produzione' e i secondi che ne sono usciti, 'per raggiunti limiti d'età', - avvertono in modo pungente la presenza di quel senso di vuoto, di quella risonanza interiore senza eco, di cui si sostanzia la noia. I giovani cercano di attutirla o vagando senza meta, come spesso si vede incontrando sciami di motorini che percorrono ripetutamente le stesse vie, o alzando la soglia della percezione sia con il rumore assordante delle discoteche sia con l'effetto narcotico prodotto dall'abuso di varie sostanze, dall'alcol alle droghe. Gli anziani reagiscono o rincorrendo modelli giovanilistici, all'insegna dell'efficienza e del recupero del 'bel tempo che fu', oppure sprofondando in stati malinconici non di rado prossimi alla depressione.

Per alcuni pensatori questo sentimento è parte integrante della vita dell'uomo tout court. Così si esprimeva, non senza ironia, il filosofo danese S. Kierkegaard: «Siccome gli dei erano accidiosi e si annoiavano crearono gli uomini. Anche Adamo era accidioso e si annoiava, perciò fu creata Eva. Da tale istante la noia entrò nel mondo e crebbe di dimensioni esattamente nella misura in cui crebbe la popolazione. Adamo si annoiava da solo, poi Adamo ed Eva si annoiavano insieme, poi Adamo, Eva, Caino e Abele si annoiavano in famiglia, poi la popolazione del mondo aumentò, e le genti si annoiavano in massa. Per distrarsi ebbero l'idea di costruire una torre che fosse così alta da toccare il cielo. Questa idea era noiosa tanto quanto l'altezza della torre, e costituì una terribile prova di come la noia avesse preso il sopravvento».¹⁴ Per questo U. Galimberti afferma che «il nostro lavoro, le nostre costruzioni, il nostro quotidiano darci da fare, il nostro sviluppo, la nostra crescita, che come la Torre di Babele non si sa mai dove deve arrivare, sono dunque figli della noia, disperati tentativi per combatterla, e le vacanze un'interruzione, uno svago, per riprendere con più lena questa guerra».¹⁵ Se così stanno le cose, allora il sentimento della noia non è qualcosa di 'contingente', di passeggero, ma una realtà che segna l'esistenza dell'uomo in profondità, una condizione che si è accentuata nella postmodernità,

¹³ Molto illuminanti sul rialzo continuo della stimolazione sensoriale prodotta dai media: C. TÜRCKE, *La società eccitata. Filosofia della sensazione*, Bollati Boringhieri, Torino 2012. Per una comprensione teologica dell'estetizzazione del mondo contemporaneo: P. SEQUERI, *Il sensibile e l'inatteso. Lezioni di estetica teologica*, Queriniana, Brescia 2016

¹⁴ Cit. in U. GALIMBERTI, *I vizi capitali e i nuovi vizi*, Feltrinelli, Milano 2003, 24.

¹⁵ *Ivi*.

di fronte al fallimento delle strategie ideologiche o consumistiche che avevano promesso di lenirla.¹⁶

Alla luce delle considerazioni svolte sull'accelerazione e sulla noia, non è difficile capire come mai oggi (quasi) più nessuno pensi all'aldilà. Vediamo allora come sia possibile invertire la rotta.

3. Riscoprire la vera natura del tempo

La filosofia non ha mai cessato di interrogarsi sulla natura del tempo. Per questo motivo, e per il legame intrinseco che essa ha con la teologia, riportiamo una breve rassegna delle principali tematiche e dei suggerimenti che può offrire.

Nel Novecento M. Heidegger ha ridato dignità filosofica al tempo presentandolo come un costitutivo fondamentale dell'essere. Ha anche chiarito come ci possa essere un modo autentico di vivere il tempo e uno inautentico, riprendendo e approfondendo una dicotomia che appartiene alla storia del pensiero filosofico sul tempo. Rivediamola in due momenti significativi, uno dell'antichità e uno della modernità.

Nel mondo greco, il tempo era inteso come misura del movimento, come una realtà fisica esterna all'uomo. Agostino con le sue celebri riflessioni sul tempo come distensione dell'anima ha messo in luce la sua dimensione interiore. L'oscillazione tra una considerazione esteriore del tempo, inteso come grandezza fisica misurabile esterna all'uomo, o come una sua dimensione interiore si è riproposta anche nella Modernità, nella polemica tra I. Newton ed E. Kant. Per lo scienziato inglese, il tempo e lo spazio erano i due contenitori esterni di tutti i corpi, da quelli astronomici a quelli terrestri, per Kant invece lo spazio e il tempo sono forme trascendentali a priori interne della sensibilità, sono il nostro modo di conoscere l'esperienza: lo spazio del senso esterno e il tempo di quello interno. Il tempo poi in Kant ha una sorta di eccellenza rispetto allo spazio, in quanto è solo attraverso il fenomeno della successione che ne è il costitutivo principale che possiamo avere conoscenza di ciò che si trova fuori e dentro di noi. Kant riteneva queste dimensioni universali, immodificabili¹⁷ per ogni essere umano e applicabili solo al mondo dei fenomeni, l'unico che possiamo conoscere in modo scientifico. In questo modo, Kant aveva eretto una barriera insuperabile nei confronti del tempo eterno appartenente al mondo dei noumeni irraggiungibili con le forze della ragione.

A giudizio del filosofo austriaco K. Appel il filosofo che ha meglio trattato il tema del tempo è Hegel da lui riletto in chiave originale.¹⁸ Il tempo in Hegel è parte costitutiva del processo dialettico con cui l'uomo cerca di comprendersi in relazione al mondo e agli altri soggetti. Come viene delineato nella *Fenomenologia dello Spirito* questo cammino lungo e faticoso ha attraversato diverse tappe, espresse in figure come quella del *servo padrone* o della *coscienza infelice*, nessuna delle quali è soddisfacente. L'uomo infatti è pensato da Hegel come un soggetto che si definisce nel suo rapporto cosciente con il mondo, in modo dinamico. Tale movimento è descritto dalla parola *Aufhebung* riduttivamente tradotta con

¹⁶ Sul fallimento delle grandi ideologie del Novecento e conseguente aumento della depressione esistenziale: M. BENASAYANG - G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005.

¹⁷ A. Einstein ha però dimostrato che spazio e tempo non sono immodificabili, in quanto funzioni della velocità e della gravitazione, per cui anche all'interno dello stesso soggetto essi mutano in funzione del luogo in cui il soggetto si trova. Così nello spazio o alla velocità della luce il tempo e lo spazio mutano come dimostra il celebre esperimento mentale dei due gemelli, per cui un gemello mandato in orbita invecchia di più rispetto a quello che rimane sulla terra, perché la massa accorcia il tempo mentre la sua assenza lo dilata. Idem per lo spazio in relazione alla velocità della luce.

¹⁸ K. APPEL, *Tempo e Dio. Aperture contemporanee a partire da Hegel e Schelling*, Queriniana, Brescia 2018.

“superamento”, in quanto «va sempre letta in tutti e tre i suoi significati, ossia conservare, innalzare/elevare a un livello superiore e rendere inoperoso /annullare sebbene con differenti accentuazioni derivanti dal contesto». ¹⁹ Hegel combatte contro le concezioni che cercano di positivizzare l’altro, il tempo ed anche l’assoluto in forme rigide e maneggiabili. Per questo fa riferimento costantemente al potere della negatività, in cui trova la sua collocazione il tempo: «Per Hegel l’Io non è un oggetto con proprietà fissate. L’Io è esser cosciente in quanto incontro del mondo. Esso non si lascia mai situare nel mondo come puro oggetto immobile. Rimane negativo rispetto al mondo. Esso muta sé stesso e il proprio oggetto nel suo riferimento al mondo e viene in ciò trasformato». ²⁰ Questo processo raggiunge il suo culmine nel superamento delle rappresentazioni della religione che devono essere negate per non identificarle (positivizzarle) con il divino sempre eccedente. Si giunge così nel regno dello Spirito assoluto che non ha un contenuto proprio né una sua rappresentabilità. Qui può avvenire la riconciliazione tra il soggetto che si scopre in tutta la sua contingenza e vulnerabilità e l’Assoluto stesso, come è avvenuto teologicamente in Gesù Cristo il quale per questo è «l’inizio e la (il) fine di tutti i tempi. Hegel sottolinea che questo contenuto della religione rivelata non può essere concepito nella forma della rappresentazione», ²¹ per cui il tempo ne esce trasformato in quanto, essendo il “luogo” di questo incontro non rappresentabile, viene come tempo passato o ad-veniente eliminato: «Il tempo ottiene così un nuovo significato: mentre in precedenza appariva nelle figure positivizzabili dell’esser-cosciente dello Spirito e della religione, ora con la perdita delle rappresentazioni viene abrogato (*aufgehoben*) il potere del passato come destino del presente. In questo modo possono emergere storie dell’essere contingente, nelle quali si cristallizza un mosaico di tempi, in cui viene conservata un’indisponibilità e una differenza ultima» ²²

4. Il tempo come luogo di rivelazione di Dio

Le riflessioni che Appel svolge sul tempo in Hegel sono un’apertura contemporanea per poter riscoprire la pienezza di significati che ha il tempo per Dio. Infatti se il tempo che sperimentiamo ora è visto come estraneo a Dio anche l’eternità perde di valore. Dio invece si rivela nel tempo e il tempo, per così dire è un costitutivo della sua natura, anche se non mai catturabile cronologicamente. Il percorso disegnato da Appel prende le mosse dai primi capitoli della Genesi in cui già dal versetto iniziale il tempo vien presentato come rivelazione di Dio. Seguendo l’esegeta E. Zenger Appel traduce il primo versetto «come inizio Dio ha creato il cielo e la terra» per sottolineare il legame tra le creazioni e la storia di Israele che è il vero obiettivo del testo. Il tempo è poi presentato nella scansione ebdomadaria come succedersi di sei giorni più uno. Ogni giorno comincia dalla sera inaugurando così una simbologia che sarà ripresa anche da Gesù nel momento della risurrezione. Il nuovo giorno comincia infatti con la sera, simbolo della morte, per poi aprirsi alla luce del giorno «In questo modo già nel “giorno uno” si evidenzia la struttura tripartita del tempo: esso inizia con il caduco tempo serale, viene interrotto in un secondo momento dalla morte notturna e prosegue in un terzo momento con la ri-creazione mattutina». ²³

Nel giorno quattro viene introdotta una dimensione fondamentale del tempo. Si precisa

¹⁹ *Ibid.*, 102.

²⁰ *Ivi*, viene in mente sul potere liberante del negativo, la celebre lirica di E. Montale “Non chiederci la parola” in *Ossi di seppia* (1925).

²¹ K. APPEL, *Tempo e Dio*, op.cit., 143.

²² *Ibid.*, 144.

²³ K. APPEL, *Tempo e Dio*, op.cit., 29.

infatti che i grandi astri che regolano il giorno, il sole e la notte, sono il segnale per l'uomo del tempo della festa. Il tempo donato all'uomo è dunque un tempo della festa, come viene precisato poi nel settimo giorno, il giorno senza tramonto: «al riposo si riallaccia anche il “festeggiare”: non si tratta dunque di inattività, ma della transizione alla trascendenza festiva del mondo o, più precisamente: del tempo della festa come trascendenza del tempo del mondo».²⁴ Se poi si considera che nel cristianesimo il settimo giorno ebraico diventa l'ottavo (6+1+1) abbiamo che l'ottavo giorno, il giorno della risurrezione, viene a coincidere con il giorno 1 della settimana ebraica, come a dire che nella ferialità dello scorrere del tempo cronologico è inserito strutturalmente il tempo della festa, il tempo proprio di Dio. Questa impostazione la ritroviamo poi al termine della Scrittura nel libro dell'Apocalisse in cui le rivelazioni attestate da Giovanni avvengono nel contesto di una celebrazione domenicale, riconfermando così definitivamente il tempo della liturgia come tempo dell'incontro sacramentalmente fisico quanto reale tra l'uomo e Dio.

Il cuore del ragionamento di Appel si trova nella riproposizione del nome di Dio rivelato nei due passaggi chiave dell'Esodo: nel dialogo con Mosè sul significato del nome di Dio, «Io sarò colui che sarò!» (Es 3,14), e nella pericope di es 32-34 in cui Dio si rivela come «JHWH, JHWH, Dio misericordioso e pietoso». Nel primo si vede chiaramente come il tempo sia implicato nella “definizione” stessa di Dio che non si qualifica tanto come un soggetto, ma come un verbo (in specifico come futuro anteriore²⁵) a indicare la sua presenza dinamica nel tempo per cui : «L'eternità di Dio (“questo è il mio nome per sempre”) non consiste in una statica conservazione/abrogazione/ elevazione *I(Aufhebung)* del tempo, cioè in una presenza senza tempo, bensì nel fatto che la storia vien inserita nella dinamica del nome di Dio, e JHWH con ciò dimostra, nella reciproca penetrazione di passato e futuro, la sua fedeltà all'alleanza promessa ai padri».²⁶ Più importante ancora è l'altro passo citato. Nel contesto dell'infrazione dell'alleanza da parte del popolo, Dio si qualifica ancora una volta come irrapresentabile, Mosè lo può vedere solo da dietro, e il suo nome raddoppiato, oltre che alla particolare solennità del momento, rimanda al fatto che «Dio dunque, in questo passo centrale della Bibbia, non è il soggetto di un avvenimento, bensì rimando al più fondamentale nome di JHWH, che si manifesta come proposizione speculativa e con questo come pura dinamica e momento interiore del tempo».²⁷

5. La Scrittura come luogo di trasformazione del tempo

Appel mostra poi un altro passaggio decisivo per l'elaborazione del tempo in relazione a Dio. Partendo dal fatto che Mosè può vedere Dio solo da dietro cioè “dopo” che questi è *passato* si ricava un cambiamento decisivo nella concezione del tempo che «*potrebbe essere descritta come passaggio dal tempo del mondo al tempo del testo (ispirato)*».²⁸ Dopo il passaggio di Jhwh il tempo non può più essere descritto come una successione esterna

²⁴ *Ibid.*, 31.

²⁵ Il futuro anteriore si presta bene a rendere il collegamento dinamico tra il passato e il futuro. Esso infatti parla di avvenimenti futuri che accadranno però dopo altri (quando avrò preso il diploma potrò iscrivermi all'università). È una sorta di trasposizione dinamica del passato nel futuro. Questo rende bene la dinamica illustrata dal nome di Dio che è il Dio dei padri, quindi del passato, che però rende disponibile questo passato nel futuro di Israele e di ciascuno di noi. In questo modo il passato e il futuro non sono pietrificati ma mobili.

²⁶ K. APPEL, *Tempo e Dio*, 155.

²⁷ *Ibid.*, 156. Ricordiamo che una proposizione speculativa per Hegel indica il movimento continuo che c'è tra il soggetto e l'oggetto della conoscenza che sono mobili, si evolvono nel tempo e non possono essere immobilizzati come avviene nel giudizio.

²⁸ Il corsivo è nel testo: *Ibid.*, 157.

di avvenimenti rappresentabili oggettivamente, ma si iscrive all'interno di questo movimento di Dio nel suo *passare davanti* che costituisce il suo impegno storico verso il suo popolo. Si attua così il superamento del tempo destinato alla morte, quel tempo in cui il passato è considerato come immobile e il futuro una semplice riproposizione del passato, per passare al tempo della festa legato al nome di Dio, in cui si supera anche il tempo indifferente della storia cosmica.²⁹ Il testo biblico diventa così il luogo in cui è possibile l'incontro con Dio, cosa che corrisponde al passaggio dal tempo naturale all'*éschaton*. Con questo si intende il fatto che nella Scrittura si rivela la presenza di Dio che rende operoso nel qui ed ora della narrazione il passaggio di Dio. Appel lo illustra commentando il passo del vangelo di Marco relativo alla guarigione del paralitico. Qui è Gesù che inaugura il tempo messianico richiamandosi alla duplice identità di Dio presentato come medico e guaritore del popolo (Es 15,26) nonché come colui che rimette e perdona i peccati (Es 32-34; Lv16). Così come Gesù rende presente l'agire di Dio nel tempo, allo stesso modo la Scrittura coinvolge il lettore nel tempo di Dio rendendoglielo contemporaneo: «essa non è più quindi oggetto di lettura. Ma diviene paesaggio in cui il lettore si può orientare e col quale è in grado di fondersi. Con ciò egli compie il passaggio/movimento dal tempo del mondo nel tempo messianico della Scrittura stessa».³⁰

6. Il tempo nella dinamica trinitaria

Attraverso questo percorso possiamo allora gettare anche uno sguardo all'eternità di Dio attraverso le dinamiche trinitarie. Nella trinità infatti non vi è assenza di tempo, poiché tutto ciò che noi sperimentiamo ha in essa il suo archetipo. Il presupposto di questo è nel dinamismo trinitario stesso come possiamo vedere nella considerazione della sua onnipotenza. L'aver immobilizzato il tempo in Dio come eterno presente privo di dinamicità è legato ad un concetto di onnipotenza divina di natura altrettanto statica, un po' come diceva Sartre in relazione alla presenza di Dio. Se esiste lui e occupa con la sua onnipotenza tutto lo spazio disponibile non c'è spazio per la libertà dell'uomo e con la libertà tutto ciò che da essa consegue, incluso il tempo come luogo delle scelte. Balthasar invece offre uno sguardo diverso sulle relazioni trinitarie in relazione all'onnipotenza: «in quale modo Dio il Trinitario vuole essere onni-potente: cioè nel modo che egli non è anzitutto creatore, ma già generante e ispirante e, lasciandosi generare e ispirare trasferisce ogni volta all'Altro la sua potenza, rilasciandola in sé all'Altro senza riprenderla. Volendo riconoscere in tutto ciò una "delimitazione" ("necessaria" nel processo trinitario) dell'autopotenza divina ogni volta personale, dunque una specie di impotenza, si potrebbe allora ritrovare la riconciliazione di queste due parti della potenza divina (come onnipotenza e reale trasferimento della potenza) nel concetto super ordinato di Amore assoluto, del quale si può in ultima analisi parlare solo a partire dal *De Deo Trino*».³¹ Da questo presupposto che ha nelle dinamiche dell'amore il suo costrutto interiore, Balthasar disegna il mondo della Trinità come il mondo in cui si trova l'archetipo, e quindi in un qualche modo per noi la comprensibilità sia pur in termini analogici, di tutto quanto esperiamo come positivo: la libertà, il tempo, la positività dell'altro, la relazione, la preghiera finanche la disponibilità al servizio fino alla morte, con annesso il tema del dolore di Dio.³² Il tempo è stato assunto nella vita di Dio, attraverso

²⁹ Appel ricorda che l'origine dell'universo viene indicata in circa 13,8 miliardi di anni, mentre l'homo sapiens sarebbe comparso (solo) 300.000 anni fa, in un tempo quindi irrilevante, così come lo è il tempo umano nei confronti della fine del tempo fisico (decadimento dei protoni) stimato in un lasso di tempo di 10^{35} o addirittura 10^{99} .

³⁰ Ibid., 163.

³¹ H. U. VON BALTHASAR, *Teodrammatica*, vol. V, Milano 1985, 58.

³² Cf. BALTHASAR, *Teodrammatica*, vol. V, 53-89.

l'incarnazione del Figlio. Il Verbo eterno è entrato così nella storia. Nel tempo avviene l'incontro tra il nostro tempo e il suo che in una certa misura in Cristo coincidono.

Conclusioni

Il percorso fatto ci ha mostrato come poter recuperare una visione del tempo non più all'insegna dell'accelerazione tipica dei nostri tempi, che risulta un surrogato inautentico dell'eternità, come anche della stasi paralizzante dei new media. Entrambe queste percezioni, che si riflettono sul modo di vedere l'eternità come noiosa, possono essere in prima battuta modificate riscoprendo la dimensione del tempo come costitutivo della persona. È questo l'insegnamento della filosofia che soprattutto con Hegel ha mostrato come la ricerca della propria identità³³ avvenga nel tempo in un processo mai concluso di conservazione negazione passaggio ad un livello superiore (*Aufhebung*). Dal punto di vista teologico il tempo non è estraneo a Dio già nella dinamica trinitaria e massimamente nell'incarnazione del Verbo. Il luogo in cui poter sperimentare questo è la Scrittura che costituisce il corpo sacramentale del Verbo, riscoperta, come è stata per secoli come un entrare attraverso le storie di coloro che ci hanno preceduto nella storia che Dio offre a ciascuno³⁴. Quando il rapporto con Dio viene scoperto, attraverso la Scrittura, come una realtà viva oggi, allora l'*eschaton* irrompe nel tempo e la vita eterna assume un nuovo affascinante colore.

³³ Questo tema è stato ampiamente sviluppato dal filosofo P. Ricoeur nel concetto di «identità narrativa» in ID., *Tempo e racconto*, vol. III, 377 ss.

³⁴ M. TIBALDI (ed.) «Tu sei quell'uomo» (2Sam 12,7): *La narrazione al servizio della formazione e dell'annuncio*, ETS, Milano 2025.



FOCUS IRC



IL BIMBO CHE AVEVA PERSO IL CUORE.
Per una pedagogia integrale della realtà virtuale e dell'intelligenza artificiale

Stefano Golinelli¹

Abstract:

L'emergere massiccio, anche nelle vite dei nostri studenti più piccoli, dell'intelligenza artificiale insieme a programmi e videogiochi che sfruttano la realtà virtuale avanzata può instillare l'idea che chiedere un consiglio personale ad una *chatbot* abbia lo stesso valore antropologico di una relazione incarnata in cui due cuori fanno nascere un'amicizia. Il ruolo dell'Insegnante di Religione non è quello di stigmatizzare queste nuove tecnologie, ma quello di immergersi nel linguaggio dei propri studenti per fecondarlo con un sapere personalista che permetta loro di maturare una crescita integrale della propria umanità. Attraverso la potenzialità simbolica di una "fiaba digitale", tenteremo di dare qualche consiglio su come affrontare i pericoli della rete e il problema del cyberbullismo.

Parole Chiave: virtuale, artificiale, simbolo, cuore

1. Una società che ha perso il cuore

Basta parlare un'ora con una classe di preadolescenti o svolgere un'attività con i bambini della scuola primaria per accorgersi di quanto il mondo digitale incida sulle loro giornate sia dal punto di vista delle ore trascorse con un dispositivo, sia per ciò che riguarda il significato esistenziale che gli attribuiscono. Non stupisce, quindi, che sempre più gli adolescenti si confidino con *chatbot*, chiedendo a questi programmi di intelligenza artificiale (IA) consigli psicologici e a volte addirittura un supporto terapeutico. Come scrive Alessandra Lanza: «L'intelligenza artificiale può essere un prezioso strumento di compagnia e sostegno, ma non può sostituire l'empatia umana. Gli adolescenti, ancora in formazione emotiva, hanno bisogno di adulti, scuole e istituzioni che li aiutino a distinguere tra comprensione e simulazione. L'educazione digitale non è più una scelta: è una forma di tutela psicologica».²

Le IA, infatti, possono risultare confortanti perché offrono un'accettazione incondizionata delle istanze del fruitore, ma così facendo ostacolano competenze fondamentali alla crescita, come saper gestire la frustrazione, imparare il dialogo con chi ti contraddice ed apprendere l'empatia, sviluppando al contrario forme di narcisismo e dipendenza affettiva. Alcuni neuroscienziati stanno anche studiando i possibili effetti di una prolungata esposizione ai dispositivi da parte degli adolescenti nella solitudine delle loro stanze, partendo dal presupposto che esistono già evidenze scientifiche che dimostrano

¹ Docente di Religione Cattolica nelle scuole secondarie di primo grado "Dante Alighieri" di Cavezzo (Mo) e "Tina Anselmi" di Ravarino (Mo).

² A. LANZA, *Gli effetti dell'AI sulla psicologia degli adolescenti: le conseguenze sui giovani*, 2 dicembre 2025, in *Geopop*, <https://www.geopop.it/gli-effetti-dellai-sulla-psicologia-degli-adolescenti-le-conseguenze-sui-giovani/> [data di consultazione: 10/01/2026].

come «bassi livelli di interazione sociale durante l'adolescenza sono correlati a differenze nello sviluppo del cervello, comprendendo regioni coinvolte nell'apprendimento sociale e nella capacità di prendere decisioni».³

Con altre parole, nella sua ultima enciclica, Papa Francesco metteva in guardia gli uomini e le donne contemporanei che, inebriati dai successi tecnologici, hanno smarrito il loro cuore: «Nella società di oggi, l'essere umano “rischia di smarrire il centro, il centro di sé stesso”. “L'uomo contemporaneo, infatti, si trova spesso frastornato, diviso, quasi privo di un principio interiore che crei unità e armonia nel suo essere e nel suo agire. Modelli di comportamento purtroppo assai diffusi ne esasperano la dimensione razionale-tecnologica o, all'opposto, quella istintuale”. Manca il cuore».⁴ Come sappiamo, dal punto di vista biblico, il cuore - in ebraico *leb* - è un termine che non si riferisce solamente né all'«organo corporeo che può arrestarsi con un colpo apoplettico e condurre alla morte», né soltanto alla «dimensione affettiva e passionale», ma più propriamente indica «il centro della vita psicologica, morale e spirituale»⁵ dell'uomo.

Il cuore, insomma, ci rimanda alla complessità e alla poliedricità dell'essere umano, la cui intelligenza «si mostra più chiaramente come una facoltà che è parte integrante del mondo in cui tutta la persona si coinvolge nella realtà. Un autentico coinvolgimento richiede di abbracciare l'intera portata del proprio essere: spirituale, cognitivo, incarnato e relazionale».⁶ Al di là di ogni riduzionismo tecnocratico, nella visione cristiana l'uomo è uno spirito incarnato,⁷ la cui «dignità si fonda sulla “persona come unità inscindibile” di corpo e anima, per cui essa “inerisce anche al suo corpo, il quale partecipa a suo modo all'essere immagine di Dio”».⁸ Pur avendo un'opinione positiva del contributo scientifico, la visione cristiana è quindi ben diversa da quella dei “transumanisti”, che «affermano che i progressi tecnologici permetteranno agli esseri umani di oltrepassare i propri limiti biologici, e di migliorare sia le capacità fisiche che cognitive». Ma si distingue nettamente anche dal punto di vista dei “postumanisti”, che «asseriscono che tali progressi finiranno per alterare l'identità umana in modo tale che gli uomini non potranno neppure più essere considerati veramente “umani”».⁹

2. Il potere della fiaba

Come portare questi ragionamenti così importanti e difficili nella nostra attività didattica? In modo particolare come fare opera di prevenzione non solo ai preadolescenti, ma anche ai bambini della scuola primaria, che già subiscono le conseguenze dello *tsunami* digitale? È il problema che ci siamo posti negli ultimi anni, svolgendo anche l'attività di referente al bullismo e al cyberbullismo in diversi Istituti Comprensivi, con il

3 V. TRAVERSO, *Too much alone time has a startling effect on the teenage brain*, 18 dicembre 2025, in *National Geographic, Health*, <https://www.nationalgeographic.com/health/article/how-isolation-affects-the-teenage-brain/> [data di consultazione: 10/01/2026], traduzione mia.

4 FRANCISCUS, *Dilexit nos. Litterae Encyclicae de humano et divino amore Iesu Christi Cordis*, 24 ottobre 2024, n. 9. Versione italiana, *Dilexit nos. Lettera enciclica sull'amore umano e divino del Cuore di Gesù Cristo*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2024.

5 G. RAVASI, *L'alfabeto di Dio*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2023, 89, *sub voce*.

6 DICASTERO PER LA DOTTRINA DELLA FEDE E DICASTERO PER LA CULTURA E L'EDUCAZIONE, *Antiqua et nova. Nota sul rapporto tra intelligenza artificiale e intelligenza umana*, Ancora, Milano 2025, n. 26.

7 Cfr. R. LUCAS LUCAS, *L'uomo spirito incarnato. Compendio di filosofia dell'uomo*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 1993.

8 *Antiqua et nova, cit.*, nota 9.

9 *Ivi*.

compito di formare verticalmente le varie fasce d'età degli studenti e mettendo a conoscenza di queste tematiche anche i docenti e i genitori. Diverse sperimentazioni che negli anni hanno avuto un *feedback* positivo ci hanno convinti a ricorrere alla favola e alla fiaba, infatti «esiste un alfabeto della vita e le narrazioni sono il modo privilegiato per comunicarlo alle nuove generazioni». ¹⁰ Seguendo le idee di Mircea Eliade, concordiamo sul fatto che «il pensiero simbolico non è dominio esclusivo del bambino, del poeta o dello squilibrato, esso è connaturato all'essere umano: precede il linguaggio e il ragionamento discorsivo. Il simbolo rivela determinati aspetti della realtà – gli aspetti più profondi – che sfuggono a qualsiasi altro mezzo di conoscenza». ¹¹ Su ispirazione di alcune situazioni accadute realmente in classe, è nata una serie di racconti, che utilizzando il potere trasfigurante del simbolo, ci ha permesso di affrontare tematiche riguardanti il bullismo, il cyberbullismo, il rispetto, il prendersi cura e l'empatia. Poiché il simbolo è universale, questi racconti possono essere letti da tutti gli studenti in un'ottica interculturale e interreligiosa, ma, data la complessità stratificata dei significati contenuti nelle favole e nelle fiabe, i testi possono essere esplicitati nell'ora di Religione, usando un'ermeneutica differente che faccia emergere quelle virtualità che più si agganciano al discorso cristiano. Cambiando nuovamente punto di vista, è poi possibile sfruttare i risultati delle attività svolte in classe nella formazione ai docenti e ai genitori, portando alla luce del dialogo contenuti ancora più profondi, maturi e rilevanti. Insomma il simbolo ha il potere di “mettere insieme” (dal greco “*syn*” = con, e “*ballo*” = gettare) non solo i diversi aspetti del reale, ma anche di tenere insieme le varie fasce d'età: solo in questo modo è possibile ricomporre quel centro esistenziale che chiamiamo “cuore”.

Tra quelle che abbiamo scritto, la fiaba digitale che più esplicitamente tratta i temi dell'intelligenza artificiale e della realtà virtuale si intitola *Il bimbo che aveva perso il cuore* ¹² e parla di Riccardo, un bambino che abita nel Paese della Pace e che ha una dipendenza dai videogiochi. La sua personalità è configurata sul classico profilo del bullo, ma il luogo in cui vive è soggetto ad una particolare legge del contrappasso: chi si comporta male, perde il suo cuore, il quale si frantuma in cinque parti che volano in altrettanti luoghi del suo mondo. Un bimbo senza cuore non può che trasformarsi in un piccolo *robot*, che – proprio come una calcolatrice – è «un apparecchio all'apparenza molto intelligente, perché conosce tutti i numeri, ma non ride, non piange, non prova felicità e non conosce l'amore». ¹³

Attraverso l'amica rana, un essere anfibio che vive in due mondi, anche Riccardo dovrà imparare a trovare un equilibrio tra il reale e il digitale, in un'avventura che lo porterà a superare cinque sfide per recuperare i cinque frammenti del suo cuore. Per ragioni di spazio non possiamo approfondire il simbolismo che sta dietro ai personaggi della storia: li elenchiamo, quindi, molto brevemente. La Strega Arcobaleno proporrà al robottino delle domande di ecologia; l'Orso Mangiaparole è un esigente professore di inglese, che gli insegnerà il linguaggio dell'amicizia; il Pappagallo Picasso è un pittore e, attraverso un *puzzle* sul bullismo e il cyberbullismo, ricorderà allo sfidante qual è la sua vera immagine di bambino; la Sirena Melodiosa è una bravissima cantante e la prova da superare consisterà nell'imparare una canzone che contiene suggerimenti su come chiedere aiuto

10 B. FERRERO, *Altre storie*, Editrice Elle Di Ci, Torino 1993, 5.

11 M. ELIADE, *Immagini e simboli*, Milano 1984, 215 e ss., cit. in *Ibid.*

12 S. GOLINELLI, *Il bimbo che aveva perso il cuore*, in *Piùme d'angelo. Blog che intreccia l'amore per Dio e per la cultura*, <https://piumedangelo.blogspot.com/2025/12/il-bimbo-che-aveva-perso-il-cuore.html> [data di consultazione: 10/01/2026].

13 ID., *Il bimbo che aveva perso il cuore*, op.cit., 5.

in caso di bullismo; infine, si scoprirà che la Regina del Paese della Pace non è altri che la nonna di Riccardo: questa ha stabilito tutte le prove per far crescere il nipotino, il quale, dopo averle superate, riceverà una particolare pistola per la colla a caldo. Ma questa pistola non contiene affatto la colla, bensì l'unica sostanza in grado di riparare un cuore frantumato: l'amore. Alla fine della storia, quindi, Riccardo potrà recuperare le sembianze di un bambino.

Tra i vari significati di questo racconto vorremmo sottolinearne uno in particolare: noi diventiamo ciò che amiamo. Se l'amore per la tecnologia in un modo sconsiderato e violento sfigura il nostro essere e lo degrada a quello di una macchina, l'amore per l'altro (e per l'Altro) ci restituisce la forma perduta, anzi fa evolvere il nostro essere a immagine e somiglianza di Dio. Come scrive san Paolo: «Noi, dunque, riflettendo senza velo sul volto la gloria del Signore, veniamo trasformati (*metamorphoùmetha*) in quella medesima immagine di gloria in gloria, conforme all'azione del Signore che è Spirito» (2 Cor 3,18).

3. Gli strumenti del mestiere: realtà virtuale e intelligenza artificiale

La peculiarità di questo racconto è l'interattività, infatti solo la prima parte della storia è narrata in un testo digitale che può essere sfogliato per mezzo di un monitor: il resto dell'avventura deve essere vissuto in modo immersivo, attraverso l'interazione con il mondo immaginario della fiaba riprodotto attraverso una realtà virtuale. Come è possibile vedere dal *trailer* che abbiamo realizzato per pubblicizzare l'attività alla scuola primaria,¹⁴ per superare le diverse prove il robottino deve spostarsi nel mondo digitale realizzato con Framevr.io,¹⁵ un programma *free e on line*, che presenta tanti ambienti virtuali preimpostati, i quali possono essere poi arredati e arricchiti dall'utente. Se l'operazione di programmazione è facilmente insegnabile a partire dalla classe seconda della scuola secondaria di primo grado, non è invece ipotizzabile per una scuola primaria, che fruirà di un mondo già costruito, ma non in modo passivo. Infatti nello spazio fisico condiviso dal resto della classe ogni alunno sarà chiamato, volta per volta, a prendere il posto del robottino Riccardo e a rispondere ai vari *quiz* che verranno proposti. Se qualcuno non dovesse sapere una risposta, può chiedere l'aiuto a tutti quei compagni che, prenotandosi con la mano alzata, supportano dal posto il gioco, in un'ottica cooperativa. La fiaba digitale è condotta dal docente che, sfruttando le domande poste dal gioco, instaura con la classe un dialogo maieutico al fine di far emergere pareri, opinioni, idee sul tema del bullismo, del cyberbullismo e della *cybersecurity*.

14 *Il bimbo che aveva perso il cuore*, in *Piume d'angelo*, op.cit.

15 <https://learn.framevr.io>.



Il dialogo è interessante perché di solito fa emergere anche come è stato realizzato il mondo interattivo stesso: il *character design* e le immagini finali dei personaggi, il testo delle canzoni presenti e la musica, infatti, sono stati tutti realizzati con l'IA (ChatGPT¹⁶ e Gemini¹⁷). Per quello che riguarda la parte grafica, è stato molto interessante imparare ad allenare l'IA per creare immagini con uno stesso stile che ricordasse da vicino quello degli *anime* giapponesi. Le immagini statiche sono state poi importate in una IA per fare piccoli video (DeeVid Ai)¹⁸: il *prompt* richiedeva di passare dall'immagine di Riccardo-bambino a quella di Riccardo-robotto, aggiungendo la frammentazione del cuore. Dopo aver richiesto all'IA il testo di una possibile sigla da cartone animato, specificando i particolari della storia del *Bimbo che aveva perso il cuore* (racconto originale scritto da noi), abbiamo inserito le parole in una IA specifica per comporre musiche e canzoni: Suno.com.¹⁹ In questa particolare IA è possibile distinguere, all'interno di un testo, le parole che devono essere cantate da quelle che non devono essere cantate, ma che costituiscono solo comandi paratestuali: è possibile segnalare, quindi, quali sono le strofe e qual è il ritornello. Si può inoltre selezionare il genere musicale, lo stile e il tipo di voce, maschile o femminile. Ottenuta la canzone, abbiamo montato musica, video, immagini e parole con un programma di *video-making*, per ottenere la versione *karaoke*.

In un'ottica personalista, in cui la tecnologia è messa al servizio delle relazioni e della crescita integrale dello studente, vorremmo sottolineare due importanti corollari nati dalla progettazione di questa "fiaba digitale". Per quello che riguarda la parte grafica, la storia è stata sfruttata per un corso di fumetto pomeridiano, in cui gli studenti della scuola secondaria di primo grado hanno imparato le tecniche tradizionali per realizzare i disegni con matita, china e acquerelli. La canzone, invece, basata su pochi accordi facilmente memorizzabili e replicabili anche con uno strumento musicale, non solo ha contribuito a fissare i contenuti nella mente dei più piccoli, ma è corsa di classe in classe con il passaparola, suscitando curiosità ed interesse per l'attività e contribuendo a creare un clima fortemente positivo per la formazione sul bullismo e il cyberbullismo.

16 <https://chatgpt.com>.

17 <https://gemini.google.com>

18 <https://deevide.ai/it>

19 <https://suno.com>.



IN MORTE DI UN BURATTINO. Un esempio di utilizzo della letteratura nell'IRC

Matteo Pasqualone¹

Abstract

Secondo le indicazioni nazionali per ogni ordine di scuola, l'IRC viene considerata una disciplina dalla natura fortemente trasversale, capace di agganciare nelle proprie tematiche diverse discipline. Alla luce di questa consapevolezza, è possibile utilizzare la letteratura come strumento per approfondire alcuni nuclei concettuali ed esistenziali tipici del pensiero religioso? Questo intervento nasce dalla certezza che tutto ciò sia possibile. Partendo, allora, dal capitolo quindicesimo de *Le avventure di Pinocchio* e accostandolo ad alcune pericopi della Passione e Morte di Cristo secondo Marco, si cercherà di approfondire il tema della morte, cogliendo le risonanze etico-esistenziali che risuonano nella celeberrima opera del Collodi.

Parole chiave: IRC, Pinocchio, croce, morte

Introduzione

Questo intervento nasce da una domanda: in virtù della natura trasversale dell'IRC,² è possibile utilizzare nella scuola anche la letteratura per approfondire alcuni temi esistenziali e religiosi? Noi crediamo di sì.

Utilizzeremo allora il quindicesimo capitolo del libro *Le avventure di Pinocchio* accostandolo ad alcuni brani della Passione secondo Marco. Il nucleo centrale attorno cui ruotano i due testi sarà il significato della morte letta attraverso l'esperienza della croce. La proposta potrebbe essere indirizzata a una classe terza di scuola secondaria (preferibilmente liceo), in linea con gli obiettivi e le competenze attese.³

1. Un finale inaspettato, ma terribilmente vero

Prima di iniziare quello che sarebbe diventato uno dei libri più letti e tradotti al mondo, Carlo Lorenzini usciva da un periodo di crisi esistenziale dove, pur avendo partecipato a due guerre e appoggiato gli ideali della Restaurazione, sembra riconoscere il fallimento di ciò per cui aveva combattuto. Allora la conversione verso il mondo dell'infanzia avviene nel 1875, quando il Collodi si cimentò nella traduzione dal francese delle fiabe di Perrault. Da

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 Cfr. DPR 20 agosto 2012 n. 176, *Esecuzione dell'intesa sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale*, in modo particolare la premessa generale.

³ Per quel che riguarda la competenza attesa si potrebbe indicare: *cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura per una lettura etica del mondo contemporaneo*. Tra le conoscenze attese per il secondo biennio si indica: *l'alunno approfondisce, in una riflessione sistematica, gli interrogativi di senso più rilevanti*. (cfr. DPR 20 agosto 2012 n. 176, *Indicazioni per l'Insegnamento della Religione Cattolica nei licei*).

quel momento, capisce che i bambini devono essere i destinatari dei suoi lavori, poiché essi non sono ideologizzati e si pongono in modo più sincero davanti alla realtà.⁴

E così, un po' per scherzo e senza un preciso piano narrativo, il 7 luglio 1881 escono sul «Giornale per i bambini» le prime due puntate della *Storia di un burattino*.

Fin da subito le vicende di Pinocchio sono diventate molto care ai piccoli lettori e non solo. Un vero e proprio successo letterario! Forse tutto questo successo immediato è dovuto al fatto che «Pinocchio è un potente simbolo dell'essere umano che si avvia sulle strade del mondo e conosce la fame, il peso e la dannazione del lavoro, lo scacco e il trionfo dell'intelligenza; che ha bisogno di affetti, cerca la giustizia e il bene ma incontra il male, e sempre afferma, tuttavia, la propria impazienza di autonomia, di conoscenza nella libertà, anche la libertà di sbagliare per semplicità di cuore».⁵

È possibile allora immaginarsi tutto lo sconcerto dei lettori quando, il 27 ottobre 1881, l'autore dichiarò che le avventure del nostro burattino si sarebbero concluse al capitolo quindicesimo con la sua morte. Fu una vera e propria rivolta. La redazione del giornale si vide recapitare "letterine" agguerrite dei bambini dove si sollecitava una ripresa della storia. Sull'onda di queste proteste, il redattore Guido Biagi e il direttore della rivista Ferdinando Martini convinsero il Collodi a dare un seguito agli accadimenti strampalati del burattino.⁶ Il titolo cambiò in *Le avventure di Pinocchio* e le puntate si susseguirono fino al 25 gennaio 1883.

Ma se le puntate si fossero fermate a quel 27 ottobre, la storia di Pinocchio sarebbe incompleta o si aprirebbe la possibilità di dare un nuovo significato a un finale così tragico e violento? Vogliamo prendere in considerazione quest'ipotesi suggestiva perché riteniamo possa nascondere un messaggio importante per quel che riguarda "l'umanità" che il burattino dice di volere raggiungere all'interno della storia.

2. La Passione tra le righe

All'interno del quindicesimo capitolo è contenuta tra le righe un'altra storia dagli stessi toni tragici e violenti, nota al Collodi quanto a molte persone della sua epoca: la Passione di Gesù Cristo. I rimandi letterari al racconto evangelico sono abbondanti, come notevole è la somiglianza delle scene che si susseguono con un ritmo incalzante fino al sopraggiungere della morte.

Alla luce di ciò, accosteremo parti del capitolo de *Le avventure di Pinocchio* (ADP) con il Vangelo di Marco.⁷

⁴ «In quest'opera, attraverso le mediazioni di una cultura frequentata per anni e anni, Collodi poteva finalmente riversare la sua "doppia" anima, quale abbiamo avuto occasione di ripensarla qui: da un lato, quella dell'uomo amareggiato e reso pessimista da una realtà sociale e politica deludente [...]; dall'altro, quella di un uomo d'ordine, di educatore che, in nome di slancio etico autentico, invitava i ragazzi, gli italiani adulti del futuro a diventare "perbene"», D. MARCHESCHI, *Introduzione*, in C. COLLODI, *Opere*, a cura di Daniela Marcheschi, Mondadori, Milano 1995, LIV.

⁵ D. MARCHESCHI, *Introduzione*, in C. COLLODI, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Edizione Nazionale delle Opere di Carlo Lorenzini, Giunti, Milano 2012, 31.

⁶ Cf. R. RANDACCIO, *Note al testo*, in C. COLLODI, *Le avventure di Pinocchio*, op. cit., 293, nota 136; G. BIFFI, *Contro Maestro Ciliegia. Commento teologico a "Le avventure di Pinocchio"*, Jaca Book, Milano 1985⁸, 208.

⁷ Benché tutti e quattro i Vangeli narrino in modo simile il racconto della Passione e Morte, la scelta di servirsi della versione marciara è dettata da diversi criteri: 1) per la natura dell'intervento non è possibile servirsi di tutte le versioni del racconto, essendo questa attività finalizzata al lavoro dell'IRC in classe; 2) Marco, oltre a essere la versione più antica del racconto, presenta una narrazione più asciutta e lineare che ben si sposa con il capitolo di Pinocchio preso in esame; 3) la versione marciara presenta particolari più affini alla vicenda

2.1. Disperazione e destino inevitabile

ADP	Mc (14,32-36)
<p>Allora il burattino, perdutosi d'animo, fu proprio sul punto di gettarsi in terra e di darsi per vinto, quando, nel girare gli occhi all'intorno, vide fra mezzo al verde cupo degli alberi biancheggiare in lontananza una casina candida come la neve. «Se io avessi tanto fiato da arrivare fino a quella casa, forse sarei salvo!» disse dentro di sé. [...] arrivò alla porta di quella casina e bussò. Nessuno rispose. [...] Avvedutosi che il bussare non giovava a nulla, cominciò per disperazione a dare calci e zuccate nella porta. Allora si affacciò alla finestra una bella Bambina, coi capelli turchini e il viso bianco come un'immagine di cera, gli occhi chiusi e le mani incrociate sul petto, la quale, senza muover punto le labbra, disse con una vocina che pareva venisse dall'altro mondo: «In questa casa non c'è nessuno. Sono tutti morti.» Aprimi almeno tu!» gridò Pinocchio piangendo e raccomandandosi. «Sono morta anch'io.»</p>	<p>³² Giunsero intanto a un podere chiamato Getsèmani, ed egli disse ai suoi discepoli: «Sedetevi qui, mentre io prego». ³³ Prese con sé Pietro, Giacomo e Giovanni e cominciò a sentire paura e angoscia. ³⁴ Gesù disse loro: «La mia anima è triste fino alla morte. Restate qui e vegliate». ³⁵ Poi, andato un po' innanzi, si gettò a terra e pregava che, se fosse possibile, passasse da lui quell'ora. ³⁶ E diceva: «Abbà, Padre! Tutto è possibile a te, allontana da me questo calice! Però non ciò che io voglio, ma ciò che vuoi tu».</p>

La notte avvolge la scena di entrambi questi giardini dove i protagonisti si preparano a vivere il dramma che li insegue senza requie: per Pinocchio gli assassini e per Gesù l'arresto e la morte. Entrambi sono sfiniti dal momento che si abbatte sulle loro vite con terribile inesorabilità. La tentazione è quella di lasciarsi cadere a terra, imitando la posa plastica del cadavere, del disperato.⁸ Si badi bene: non è solo fisico l'abbattimento di Pinocchio e Gesù, dettato, cioè, da una fatica del corpo ormai stanco di scappare. Ha radici ben più profonde. È somatizzazione di una disperazione cieca davanti a un male che sembra inarrestabile.

A dare riverbero a questa terribile prova abbiamo il silenzio davanti alla preghiera di salvezza. È inutile bussare alla porta della casetta. È inutile attendere una risposta consolante, un afflato di giustizia contro l'oppressore. Un muro impenetrabile di silenzio schiaccia i protagonisti sul fondo della loro disperazione.⁹

di Pinocchio rispetto agli altri Vangeli. Ad esempio, nella scena del Getsemani non vi è traccia in Mc di una qualche consolazione dal cielo nell'ora di Gesù, ma tutto tace. Non c'è speranza di salvezza, proprio come nel quindicesimo capitolo di Pinocchio.

⁸ J. MATEOS – F. CAMACHO, *Il Vangelo di Marco. Analisi linguistica e commento esegetico*, vol 3, Cittadella Editrice, Assisi 2010, 451.

⁹ AA. VV., *Una comunità legge il Vangelo di Marco*, EDB, Bologna 2001, 620; H. U. VON BALTHASAR, *Teologia dei tre giorni*, Queriniana, Brescia 2014⁹, 93-94.

2.2. Una condanna ingiusta

ADP	Mc (15,12-15)
<p>«Dunque?» gli domandarono gli assassini «vuoi aprirla la bocca, sì o no? Ah! Non rispondi?... Lascia fare: ché questa volta te la faremo aprire noi!... [...] «Ho capito» disse allora uno di loro «bisogna impiccarlo! Impicchiamolo!» «Impicchiamolo!» ripeté l'altro.</p>	<p>¹² Pilato replicò: «Che farò dunque di quello che voi chiamate il re dei Giudei?». ¹³ Ed essi di nuovo gridarono: «Crocifiggilo!». ¹⁴ Ma Pilato diceva loro: «Che male ha fatto?». Allora essi gridarono più forte: «Crocifiggilo!». ¹⁵ E Pilato, volendo dar soddisfazione alla moltitudine, rilasciò loro Barabba e, dopo aver fatto flagellare Gesù, lo consegnò perché fosse crocifisso.</p>

Questa scena mette in luce quanto le azioni umane non si basino spesso sul principio della giustizia, ma sulla cieca ideologia e sulla violenza. Abbiamo due innocenti vittime della malizia e della sete di potere. Infatti non c'è un motivo ragionevole nella condanna, non ci sono capi d'accusa così forti. Il convincimento passa attraverso l'insistenza e il martellamento psicologico, non attraverso la verità. Se ripetuto da tutti e con insistenza allora è vero.¹⁰ Pilato diventa così succube di una minoranza di fanatici¹¹ e appoggia la loro sanguinosa richiesta, ammutolendo la propria coscienza per salvare il prestigio della sua carica. Gesù non si difende.

Pinocchio, ancora bambino, scopre di non avere le forze per proteggere ciò a cui tiene (le monete d'oro) perché il male che incombe su di lui non lascia scampo. Non aprono la bocca perché il silenzio è l'unica risposta all'insensatezza della violenza. Forse stanno segretamente intuendo che, anche se provassero a difendersi, non servirebbe a nulla. Niente potrà salvarli dalla morte.

2.3. La morte dell'innocente

ADP	Mc (15,33-37)
<p>Detto fatto, gli legarono le mani dietro le spalle, e, passatogli un nodo scorsoio intorno alla gola, lo attaccarono penzolini al ramo di una grossa pianta detta la Quercia grande. Poi si misero là, seduti sull'erba, aspettando che il burattino facesse l'ultimo sgambetto: ma il burattino, dopo tre ore, aveva sempre gli occhi aperti [...] Intanto s'era levato un vento impetuoso di tramontana, che soffiando e mugghiando con rabbia, sbatocchiava in qua e in là il</p>	<p>²² Condussero Gesù al luogo del Gòlgota, che significa "Luogo del cranio", ²³ e gli davano vino mescolato con mirra, ma egli non ne prese. ²⁴ Poi lo crocifissero e <i>si divisero le sue vesti, tirando a sorte su di esse</i> ciò che ognuno avrebbe preso. [...] ³³ Venuto mezzogiorno, si fece buio su tutta la terra, fino alle tre del pomeriggio. ³⁴ Alle tre Gesù gridò con voce forte: <i>Eloì, Eloì, lemà sabactàni?</i>, che significa: <i>Dio mio, Dio mio, perché mi hai</i></p>

¹⁰ G. BIFFI, *Contro Maestro Ciliegia. Commento teologico a "Le avventure di Pinocchio"*, Jaca Book, Milano 1985⁸, 86.

¹¹ A. POPPI, *Sinossi e commento esegetico-spirituale dei quattro Vangeli*, Edizioni Messaggero, Padova 2008, 302.

<p>povero impiccato, facendolo dondolare violentemente come il battaglio d'una campana che suona a festa. [...] A poco a poco gli occhi gli si appannarono; e sebbene sentisse avvicinarsi la morte, pure sperava sempre che da un momento all'altro sarebbe capitata qualche anima pietosa a dargli aiuto. Ma quando, aspetta aspetta, vide che non compariva nessuno, proprio nessuno, allora gli tornò in mente il suo povero babbo... e balbettò quasi moribondo: — Oh babbo mio! se tu fossi qui!... — E non ebbe fiato per dir altro. Chiuse gli occhi, aprì la bocca, stirò le gambe e, dato un grande scrollone, rimase lì come intirizzito.</p>	<p><i>abbandonato?</i> ³⁵ Alcuni dei presenti, udito ciò, dicevano: «Ecco, chiama Elia!». ³⁶ Uno corse a inzuppare di <i>aceto</i> una spugna e, postala su una canna, gli <i>dava da bere</i>, dicendo: «Aspettate, vediamo se viene Elia a toglierlo dalla croce». ³⁷ Ma Gesù, dando un forte grido, spirò.</p>
--	--

Non sono pochi gli elementi che si richiamano tra questi due brani; ci limitiamo a elencarli, cercando di far emergere i nessi semantici che li contraddistinguono.

In un primo tempo, l'esecuzione della condanna. Pinocchio e Gesù sono sollevati da terra e appesi allo strumento della loro morte. Non sfugge che entrambi siano attaccati a un qualcosa dall'essenza legnosa. Pinocchio a una grande quercia.¹² Gesù a una croce (chiamata dai Padri della Chiesa *arbor vitae*). Entrambi vivono la condizione umiliante del maledetto (Dt 21,23 e Gal 3,13). La sofferenza di entrambi viene esposta al ludibrio dei malvagi.¹³

In secondo luogo, troviamo la personificazione della natura che partecipa alle sofferenze del protagonista; un *cum-patire* con il dramma inesplicabile del male. Il richiamo alla profezia di Amos (8,9)¹⁴ è lampante, ma, al di là del dato scritturistico, l'escamotage narrativo non fa altro che amplificare la tragedia che Pinocchio e Gesù stanno vivendo. Inoltre, un elemento che rende molto vicini questi due racconti di sofferenza sta nel richiamo esplicito alla durata di queste tenebre corporali e spirituali che avvolgono i protagonisti: tre ore.

Infine, abbiamo la richiesta di vicinanza del padre. Pinocchio la sussurra scosso dai balbettii; Gesù la grida con la voce della disperazione. Ma la richiesta di prossimità paterna assume in questa scena i contorni di una domanda che chiede ragione della sofferenza patita. Sul punto di morire, si ritorna alle origini, ci si fa piccoli.¹⁵ Si chiede aiuto a chi, nelle notti buie, ci salvava dagli incubi, perché forte è la speranza che ci lega ancora alla vita. Nell'infanzia tutto il male scompare tra le braccia del padre. Ma su quegli alberi la fiducia nella salvezza viene sciolta dalla ferocia della violenza. E così, dopo un ultimo e disperato grido, sopraggiunge la morte.

¹² Per una possibile interpretazione del simbolo della quercia cf. R. RANDACCIO, *Note al testo*, in C. COLLODI, *Le avventure di Pinocchio*, op. cit., 295, nota 139.

¹³ Per completezza, segnaliamo che la studiosa di Collodi, Daniela Marcheschi, vede nell'immagine di Pinocchio appeso e sbatocchiante alla quercia il richiamo al componimento letterario *Sulla morte di Giuda* di Vincenzo Monti. Cfr. C. COLLODI, *Opere*, op. cit., 975, nota 103.

¹⁴ A. POPPI, *Sinossi e commento esegetico-spirituale dei quattro Vangeli*, op. cit., 306.

¹⁵ Non è un caso che Gesù si esprima con la lingua materna. Cfr. R. E. BROWN, *La morte del Messia. Un commentario ai Racconti della Passione nei quattro vangeli*, Queriniana, Brescia 1999, 1179.

3. La morte ti fa uomo

Se le avventure di Pinocchio fossero terminate con la sua morte ingiusta, potremmo dire che il nostro burattino ha portato a compimento il processo di umanizzazione che ha mosso ogni suo pensiero e ogni sua azione? Se di primo acchito saremmo propensi a rispondere negativamente perché non abbiamo assistito a nessuna effettiva trasformazione, proviamo a sostare davanti alla sua figurina appesa all'albero.

Cosa ha appena sperimentato Pinocchio?

Un'esperienza che non è esclusa a nessuno che possa dirsi vero uomo: la morte. Considerando allora la morte come un elemento imprescindibile della condizione umana, non potremmo ipotizzare che, se davvero fosse morto, Pinocchio si sarebbe già trasformato in persona vera?¹⁶ Collodi, in fondo, voleva terminare le avventure del burattino proprio al capitolo quindici; un modo forse un po' drastico per finire una storia per bambini, ma sicuramente avrebbe descritto una grande verità, che ognuno è tenuto a conoscere e considerare. Pinocchio, morendo, diventa parte della grande famiglia umana, diventa parte di noi. Non è più un oggetto insensibile e lontano dai drammi della gente, ma si trasforma in un uomo vero, fatto a immagine di Dio, ma fragile e destinato a perire. Pinocchio, nell'intenzione dell'autore, è trasformato in persona vera dalla morte, l'unica certezza che rende fratelli gli uomini più diversi.

Ed è proprio in questa tragica, ma ineludibile, verità che Dio si fa uomo, vivendo l'esperienza della morte come passaggio obbligato: infatti, come avrebbe potuto salvare l'umanità, se avesse evitato proprio ciò che rende gli uomini tutti fratelli? Non sarebbe veramente stato credibile! La morte sperimentata sulla croce è la prova della serietà di Dio verso l'uomo; accettando su di sé il peso più grave dell'esistenza, lo ha trasformato, attraverso la risurrezione, in un passaggio verso una vita nuova. Non ha eliminato la morte, ma l'ha vissuta fino in fondo per poi sconfiggerla.

¹⁶ «Era una finale amara, se si vuole, ma anche suggestiva: il burattino di legno toccava il vertice dell'umanizzazione nella condivisione con noi del mistero della morte, sicché sembra qui alluso e implicito il convincimento che appunto la morte sia il senso e lo scopo di tutto, e in particolare dell'uomo», G. BIFFI, *Contro Maestro Ciliegia*, op. cit., 95-96.

Fabrizio Mandreoli¹
Clara Donini²

Abstract

L'articolo presenta l'esperienza iniziata nel 2021 di una singolare e nuova possibilità di studio a livello universitario della teologia e delle scienze religiose.

«È possibile ascoltarsi, comunicare, è possibile condividere, accettarsi, aiutarsi, lasciarsi aiutare, è possibile ed è urgente, è possibile ed è urgente la parola efficace di una speranza operosa, si può camminare, bisogna camminare insieme».³

Parole chiave: carcere, teologia, religione, tempo

Sono circa quattro anni - dall'autunno 2021 ad oggi - che nel carcere di Bologna, comunemente chiamato *la Dozza*, si ha una singolare e nuova possibilità di studio a livello universitario della teologia e delle scienze religiose. Si tratta di un percorso iniziato nel solco di alcune esperienze. Alcune più remote con il progetto che ha dato vita al docufilm *Dustur* sulla Costituzione, il carcere, l'Islam e, ancor più indietro nel tempo, con l'esperienza di collegamento tra riflessione religiosa, università e carcere compiuta da Pier Cesare Bori. Un'esperienza più recente che sta sullo sfondo è quella che avviene nella scuola superiore del carcere, in cui da anni si svolge un laboratorio permanente - legato all'insegnamento della religione reinterpretato per un contesto pluri-religioso e multi-culturale - su *Religioni, visioni del mondo e letteratura*.

1. Studiare in carcere

Il laboratorio, per tutto l'anno scolastico, consiste nel creare uno spazio di lettura, ascolto e conversazione con un dialogo collettivo su poesie, romanzi, testi religiosi, alla ricerca dei significati e delle sapienze fondamentali dell'esperienza umana.

Il progetto coinvolge una classe femminile e varie sezioni maschili – bassa sicurezza o detenuti comuni, protetti e alta sicurezza – e prevede la compresenza in aula del docente e di studenti e tutor volontari. Ciascuna classe è un microcosmo altamente eterogeneo per età, nazionalità, contesto di provenienza e credo religioso, all'interno del quale dialogano e si confrontano persone detenute e persone “libere”, generando uno scambio stimolante e arricchente per entrambe le parti.

Il metodo di lavoro ricalca alcune prassi, liberamente riadattate, della *philosophy for children*. Nel corso della lettura collettiva in classe, ci si lascia interrogare dal testo, i cui spunti fungono da stimolo per uno scambio libero e spontaneo di pensieri e risonanze personali. L'ausilio di una storia altra, in cui vedere il riflesso della propria, il riferimento a un personaggio coinvolto nella trama con cui identificarsi o a una situazione in cui riconoscersi, consente ai presenti di dare voce a qualcosa di sé e della propria vita in maniera indiretta, garantendo così una certa tutela della propria sfera più intima e dei vissuti più vivi e, spesso, più dolorosi.

¹ Docente dell'Istituto di Scienze Religiose di Firenze, responsabile del progetto “Teologia in Carcere” FTER-ISSR Bologna.

² Coordinatrice del progetto “Teologia in Carcere” FTER-ISSR Bologna.

³ P. SERRAZANETTI, *Una parola straordinariamente amica*, Bologna 2004, 204.

In questo spazio protetto, il rapporto tra Ulisse e il figlio Telemaco diventa occasione per esprimere lo strappo causato dalla distanza dagli affetti; i racconti di Cornelia Paselli, sopravvissuta alla strage di Monte Sole, fanno da specchio a dolci ricordi nostalgici della semplice vita agreste condotta dai propri nonni; l'invocazione di Giona nel ventre della balena diventa l'immagine di chi riconosce con amarezza di rivolgersi a Dio unicamente quando è inghiottito dai propri abissi.

Oltre al tema spinoso degli affetti, emergono facilmente altre questioni fondamentali, quali il rapporto con il tempo, completamente plasmato dallo scorrere dei mesi e degli anni di carcerazione - quelli già trascorsi e quelli ancora da scontare; il rapporto con il "bene e il male" di cui è intriso il proprio passato; e il rapporto, spesso ambivalente, nei confronti di una prospettiva di vita futura, talvolta del tutto assente. E ancora, il tema della sofferta emarginazione e dello stigma sociale, la percezione di essere invisibili, persino inesistenti, agli occhi del mondo che sta "fuori le mura".

Sullo sfondo di questo lavoro, in collaborazione stretta con il cappellano Marcello Matté, negli ultimi anni si è rilevato un interesse crescente da parte di alcuni gruppi di persone detenute verso uno studio metodico, approfondito delle tradizioni religiose, dei loro testi e contesti a partire da un'attenzione per la tradizione cristiana per allargarsi poi verso altre prospettive e orizzonti.

Ha preso così avvio un percorso che si è strutturato in seminari aperti sulla teologia cristiana nella sua relazione con altre tradizioni religiose e filosofiche, in una serie di corsi nelle sale e aule del carcere, nell'individuazione di alcuni insegnanti che accompagnano il cammino di circa una decina di persone che si cimentano nello studio e nella ricerca per ottenere la laurea triennale presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose «SS. Vitale e Agricola» di Bologna in Scienze Religiose.

Un percorso così impostato, che prevede lo svolgimento di lezioni ed esami in presenza, nonché visite periodiche da parte dei tutor di supporto al progetto, non è esente da attriti con una realtà carceraria che si presenta ruvida nelle sue rigidità e, al contempo, imprevedibile. Se, da un lato, ci si scontra spesso con una macchina dai tempi lenti, fatta di lungaggini e ostacoli burocratici nell'ottenimento delle autorizzazioni necessarie, dall'altro si è inevitabilmente chiamati ad esercitare la massima flessibilità e disponibilità di fronte ai repentini cambiamenti di regolamenti, disposizioni e ordini di servizio, che impongono frequenti riadattamenti delle modalità di lavoro. I docenti coinvolti osservano con stupore come i tempi, in carcere, si rivelino spesso relativi: se talvolta si restringono a causa di imprevisti, altre volte si dilatano, soprattutto in assenza di un intervento da parte del personale di servizio volto a garantire il rispetto degli orari di chiusura delle lezioni. Per quanto concerne gli spazi, le aule, durante le lezioni, sono inevitabilmente raggiunte dai rumori e dalle voci che scandiscono la vita carceraria – suoni metallici di chiavi e sbarre, richiami degli agenti, proteste, urla, echi di partite di calcio, sporadici "rituali" di saluto per chi giunge a fine pena o viene trasferito – che si alternano a momenti e giornate dai toni più pacati e (apparentemente) tranquilli. Tuttavia, pur in presenza di elementi che rendono il percorso formativo più complesso e meno lineare rispetto a un tradizionale corso di laurea "fuori le mura", il progetto si è progressivamente consolidato e ci pare di poter dire che si tratta, ad ora, di un'esperienza importante ed eloquente per più ragioni. Desideriamo ricordarne qui, sinteticamente, alcune.

2. Ragioni per continuare

Per cominciare, risulta molto importante la formazione di un gruppo di persone che in un ambiente duro, spesso diseducativo e violento, come quello del carcere - gli studenti hanno spesso pene lunghe o l'ergastolo - si impegnano in un percorso serrato, con lezioni, letture, studio delle lingue e confronti molteplici. Si è, così, formata una piccola comunità di studiosi della teologia che in questo studio hanno trovato una fonte importante di vita, ricerca, dialogo, amicizia, impegno costruttivo del tempo. Un piccolo gruppo che sfida, attraverso lo studio e l'impegno, il clima spesso disperante e demotivante della vita in detenzione.

A questo va aggiunto come si sia, pian piano, formato un corrispondente collettivo di insegnanti - formato da laici e laiche, presbiteri, religiose - e di tutor⁴ - giovani trentenni appassionati a questo percorso umano e intellettuale - che lavorano insieme con gli studenti. È un gruppo di lavoro che combina un'offerta seria dal punto di vista intellettuale con una coltivata attenzione e sensibilità per il contesto in cui si insegna e che risulta caratterizzato dalla capacità di muoversi in maniera collettiva. Si tratta di un vero laboratorio di teologia contestuale: prendere la parola come professori all'interno del carcere porta, infatti, in maniera quasi naturale a chiedersi come parlare, come affrontare i temi in un contesto in cui la sensibilità risulta spesso profondamente ferita e le tensioni sono palpabili. Il dialogo e la frequentazione prolungata con le persone dentro, influenza, così, gli insegnanti a livello personale e a livello accademico.

Infatti, accompagnare e insegnare all'interno del carcere - è una convinzione da noi condivisa - richiede un lavoro non piccolo su di sé a partire dai sentimenti suscitati nel trovarsi esposti ad un'istituzione totale che non raramente spersonalizza, svilisce e riduce le persone a cose. Nell'insegnare dentro si sperimenta una spinta al cambiamento nell'uso delle parole, negli atteggiamenti, nel modo di 'sentire' gli studenti e le loro vicende, nella necessaria lealtà e sincerità rispetto alle cose dette, nella crescita di una consapevolezza anche politica e sociale delle cose insegnate. La sofferenza umana di storie spesso sbagliate o storte che si coagula e si incontra in carcere può divenire un appello progressivo ad una maggiore autenticità come persone e come insegnanti.

La stessa teologia risente di tale lavoro e non pare uscirne indenne. Talora l'accademia - anche quella teologica - porta chi parla a sentirsi superiore, a gustare una certa asimmetria verso gli studenti, a muoversi da una posizione di supposta superiorità. Il lavoro in carcere e quindi il contatto con problemi giganteschi - umani, personali, famigliari, sociali, giuridici e politici - aiuta, invece, a intuire che ognuno è chiamato a dare, semplicemente, il proprio contributo alla vita delle persone e, in modo più ampio, alla comunità ecclesiale e alla società, facendo bene, con responsabilità e bontà, il proprio mestiere, ma consapevoli che è solo - come si dice - una goccia nel mare.

Anche i contenuti teologici non sono esenti da questo 'bagno di realtà' e indenni nell'attraversare questo territorio di frontiera umana. La teologia e la filosofia hanno, certo, bisogno del lavoro di scavo, ossia di studiare le fonti, di comprenderne le idee, di evidenziarne le dialettiche, di coglierne i nessi, di percepire le conseguenze etiche e spirituali, ma in questa serie di operazioni le persone che sono da più tempo in carcere premono, anche senza volerlo, per la chiarezza, l'essenzialità, per uno scambio leale, per

⁴ Ricordiamo le persone coinvolte ad ora come insegnanti e/o come tutor: Riccardo Merighi, Martina Mignardi, Elsa Antoniazzi, Marco Bernardoni, Marco Salvioli, Dino Cocchianella, Maurizio Rossi, Michele Grassilli, Michele Zanardi, Michela Mastroianni, Paolo Bovina, Giovanni Turbanti, Marcello Matté, Giovanni Patton, Gianluca Guerzoni, Anna Dore, per il coordinamento con la Facoltà e l'ISSR Marina Chirico.

la possibilità di dire cose che si sono in qualche modo sperimentate, per la fondatezza delle idee e delle prospettive. Tutte le parole chiave della teologia e delle Scritture risuonano in maniera diversa: colpa, punizione, peccato, giudizio, uccisione, sacrificio e poi grazia, redenzione, salvezza, riscatto. Il vocabolario teologico ne esce, così, più autentico, più inspessito di vita ed esperienza, più serio e più umile.

La stessa nostra considerazione delle prospettive della teologia e della Bibbia sembra affinarsi e approfondirsi. Non si può riflettere sui testi della tradizione cristiana e sui testi importanti delle tradizioni filosofiche e religiose dell'umanità senza avvertire il bisogno di collocarli in un orizzonte di fondo. Si tratta per noi - pur rispettando il carattere aperto e non confessionale del nostro lavoro nella struttura carcere – di un orizzonte di giustizia che emerge da una certa lettura delle Scritture e da una serie di prassi umane collettive. L'attraversamento della realtà del carcere aiuta a comprendere che la giustizia - che si ispira, in qualche modo, alla vicenda singolarissima e paradossale di Gesù di Nazareth e al suo annuncio seminale del Regno di Dio - è un percorso che ha come prospettiva la riparazione e la ricomposizione. Una giustizia fatta, cioè, di consapevolezza del male, di desiderio di fermare il contagio del male e della violenza, quindi di verità e di coraggio, di possibilità di parlarsi e di sentire il proprio e l'altrui dolore, di ricostruire faticosamente un possibile futuro insieme, di difendere e riscattare le vittime e, nello stesso tempo, di cercare di 'salvare' i perpetratori del male da loro stessi e dal male compiuto. È l'orizzonte di una giustizia che ripara, che ricuce, che non rimuove o nasconde i traumi, ma che cerca di curarli con attenzione e serietà, con un senso acuto della vita delle persone, delle vite umiliate e offese, e un correlativo senso di un possibile futuro personale e collettivo.

L'esperienza di insegnamento e apprendimento della teologia in carcere desidera quindi muoversi, per quanto possibile, in un orizzonte che non vuole «rassegnarsi al peggio, ma desidera inventare, con umana attenzione e dedizione, qualcosa che aiuti a vivere, a respirare, a sperare; perché ci si possa guardare in faccia senza paura, senza vergogna, senza sottintesi amari, ma con quella volontà di bene che è in definitiva, espressione dell'unica resistente e convincente e coraggiosa speranza».⁵

⁵ P. SERRAZANETTI, *La speranza resistente*, Bologna 2005, 42.

RAP, TRAP E SPIRITUALITÀ URBANA

Lorenzo Galliani¹

Abstract

Dal corso di formazione per insegnanti di religione organizzato dall'Istituto Superiore di Scienze di Bologna alcuni spunti di riflessione e qualche domanda: Dio è escluso dalle canzoni degli ultimi anni? Il linguaggio utilizzato è davvero così violento?

Si riporteranno infine alcune proposte formulate dai partecipanti relative a un modulo di IRC scaturito dalla riflessione sulle canzoni.

Parole chiave: rap, trap, giovani, scuola

Sfera Ebbasta, Shiva, Guè, Geolier, Marracash. E ancora: Tony Boy, Olly, Lazza, Artie 5ive e Kid Yugi. Sono loro gli artisti più ascoltati in Italia, secondo le classifiche del 2025 di Spotify. Nomi certamente poco conosciuti dalle fasce d'età più mature, ma punti di riferimento per molti giovani di oggi. Vantano circa 4-5 milioni di ascoltatori mensili soltanto sul famoso servizio di streaming musicale, e vivono tutti a cavallo tra rap e trap, a confermare una tendenza di questi anni: nonostante la svariata offerta musicale, sono questi i generi che si impongono sul mercato.

Rap, Trap e spiritualità urbana è il titolo del corso di formazione organizzato lo scorso settembre dall'Istituto Superiore di Scienze Religione per cercare di riflettere, tra docenti, sui messaggi veicolati dalle canzoni di questi due mondi, cercando di vedere se e come possano arricchire dei percorsi di Insegnamento della Religione Cattolica.

1. Trap, due premesse

Certo, l'accostamento tra Trap e scuola sembra stridere, perché alla prima viene associato un linguaggio violento e sessista. Prima di procedere, occorre però fare alcune considerazioni. La prima: il linguaggio violento nelle canzoni c'è sempre stato, anche in generi musicali considerati più «innocenti»: dall'uso di sostanze stupefacenti all'oggettivizzazione della donna, non c'è nulla di nuovo. Spesso proprio intenzionalmente, talvolta nell'immaginario comune (John Lennon ha sempre negato che *Lucy in the Sky with Diamonds* fosse una sorta di acronimo di Lsd, la sostanza psichedelica, ma non sempre è stato creduto, e così il brano dei Beatles è stato talvolta recepito come un inno allo sballo).

Seconda osservazione: la musica trap oggi, come altri generi nel passato, non è universale. Parla a un pubblico più o meno definito e, creando identità, esclude chi – soprattutto per ragioni anagrafiche – di quel gruppo non fa parte. Risulta molto difficile giudicare un prodotto culturale che parla ai ventenni con gli occhi di chi ha il doppio o il triplo di quell'età: si può fare, ma nella consapevolezza di interpretare quella realtà in modo diverso da come viene percepita dai reali destinatari di quella musica.

Fatte queste premesse è comunque innegabile che la quantità di riferimenti violenti nella musica Trap sia molto presente. In parte è certamente dovuto alla sua origine – le «Trap house» sono le case dello spaccio delle periferie di Atlanta, a inizio anni 2000 – e in parte perché le parole e le immagini crude assecondano più facilmente la narrativa di chi, partito dal basso, è arrivato al successo e ora può mostrare a tutti che è pieno di soldi e può fare

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

ciò che vuole, perché se prima viveva nella miseria adesso non ha più limiti di alcun tipo: né nel numero di auto di lusso che può permettersi, né nella quantità di gioielli da mostrare – anelli, collane e denti d'oro – e neppure nelle donne da esibire come trofei. Non sono pochi gli artisti della scena trap finiti sotto arresto: l'ultimo, lo scorso settembre, è Baby Gang per detenzione illegale di armi, e nella richiesta di convalida il pubblico ministero di turno di Milano ha scritto che l'artista «si avvale dell'appoggio di una rete criminale specializzata nel traffico di droga». Carriera finita? Tutt'altro: il giovane trapper continua a vantare 6,6 milioni di ascoltatori mensili su Spotify.

Generalizzare resta sempre la strada più semplice, mai quella giusta. Inoltre, in un mondo che si trasforma con una velocità impressionante, anche i generi musicali contaminano e si contaminano, e gli stessi giovani trapper della scena italiana di dieci anni fa oggi sono 30enni. L'album *Dio c'è* di Achille Lauro del 2015 – nonostante il titolo, non si pensi che raccolga canzoni a uso liturgico – è musicalmente molto distante da *Comuni mortali* del 2025, dal sapore decisamente più cantautorale.

2. Il potere della parola

Potrebbe essere coraggioso – ma al tempo stesso risultare inquisitorio – provare a chiedere a chi ascolta una certa musica trap se non rimanga colpito dalla violenza delle parole. Non certo per concludere che chi è appassionato del genere diventerà una persona violenta – seguendo questo ragionamento, chi negli anni Duemila ha giocato a videogiochi «spara-spara» dovrebbe essersi tramutato in pericoloso criminale – ma per capire se, in un certo contesto, le parole smettono di avere un peso (un po' come negli stadi, dove l'insulto è alleggerito dalla gravità che ha in altri contesti, e in qualche caso persino la violenza viene percepito da qualcuno come più giustificabile).

Ci troviamo difatti nel paradosso, almeno apparente, che la generazione dei giovani di oggi è quella che più delle precedenti è consapevole che le donne debbano essere rispettate, eppure ascolta centinaia di brani nei quali le stesse donne vengono trattate come semplici oggetti di piacere, prive di una propria identità e dignità, in molti brani trap (*Tesla* di Capo Plaza – 112 milioni di visualizzazioni su YouTube – è solo un esempio). L'impressione è che questo dato non venga vissuto come una contraddizione, perché non sempre si dà il peso alle parole come in altri contesti: se la canzone «piace», la presenza di insulto, un commento cinico o una frase discriminatoria non vengono vissuti come offensivi.

3. Licenziare Dio

Eppure, a cavallo tra musica trap e rap, lo spazio per Dio c'è, anche solo per lamentarsi di Lui. Parlando di una relazione finita male e della sensazione che ne deriva, Sfera Ebbasta canta in *Neon* (brano con Shiva): «Ultimamente ho licenziato Dio». Una frase che, probabilmente in modo inconsapevole, somiglia all'incipit del *Cantico dei drogati* di Fabrizio De André. Quando le cose vanno male, allora significa che Dio non serve, perché non realizza i nostri desideri: lo si può licenziare, come un dipendente che non fa bene il suo lavoro. Può sembrare una forma ingenua di religiosità, ma pregare per chiedere – e lamentarsi quando non si ottiene – fa parte del sentire comune. «Nemmeno Dio è mai stato con me – canta Geolier in *Dio lo sa* – quindi non ne ho mai avuto bisogno»: il discorso cambia poco. «Vorrei gridare se solo sapessi che Dio non è sordo», ribadisce il collettivo di rapper formato da Mace, Izi, Jake The Smoker e Jake La Furia (il titolo del brano, per l'appunto, è *Dio non è sordo*).

Insomma, quando Dio non viene nominato per un gioco di parole ad effetto, o per un'autoesaltazione della celebrità di turno, è spesso per rilevarne l'assenza. Il linguaggio è nuovo, non il concetto: sembra riecheggiare il Cesare Cremonini che in *Le Sei e Ventisei*, si rivolge così alla prostituta «felice, molto più di me» incontrata «in questa notte sbagliata».

«Se Dio sapesse di te sarebbe al tuo fianco

Direbbe: "Son io! Quel pittore son io!", facendosi bello per te

Ma è troppo occupato a dipingere nuvole in cielo

Per badare anche me».

È il mondo a voler fare meno di Dio, o Dio a fare a meno del mondo?

Talvolta nessuna delle due. Come nel caso dei due album dedicati alla *Divina Commedia* (*La Divina Commedia*, per l'appunto, di Tedua, e *Infernum* di Claver Gold e Murubutu) e soprattutto di quello dal sapore di «Christian music» di Thasup & Mara Sattei, *Casa Gospel*. Tracce, quelle dei due fratelli, che attraversano vari generi musicali (non solo il gospel, come il titolo potrebbe far pensare e non solo il rap) e che si fanno preghiera: «Ogni paura fugge via/ Perché ora è Gesù, siamo liberi/ Nulla ci fermerà» (*Egli è il re*). Nella disinvoltura con la quale si dà testimonianza di fede si riflette la loro adesione alla fede evangelica: non a caso la stessa «Christian Music» ha molto più seguito nei paesi di tradizione protestante che non in Italia. Certo, esempi non mancano (dai *The Sun* a Debora Vezzani, dai *Kantiere Kairòs* ai Reale), ma nulla di paragonabile – in termini di ascolti – ai big statunitensi e latinoamericani del genere, e non solo per via della maggiore diffusione dell'inglese e dello spagnolo rispetto alla lingua italiana.

4. Rap

Più della musica Trap, la musica rap – anche per la sua maggiore longevità, ma non solo – è ricca di spunti di riflessione su vari temi, molti dei quali possono ritrovarsi al centro di lezioni scolastiche. Prendiamo Frankie Hi-Nrg, il «papà» del rap italiano: la sua *Giù le mani da Caino* è un attacco alla pena di morte (sullo stesso argomento, ma non rap, c'è *Nessuno tocchi Caino* di Enrico Ruggeri e Andrea Mirò), e i suoi brani sono spesso di denuncia sociale: contro la mafia (*Fight Da Faida*) o contro *Quelli che ben pensano*, che puntano alla scalata sociale ma non hanno valori, anche tra chi dovrebbe testimoniare altro

«Mani che si stringono tra i banchi delle chiese alla domenica

Mani ipocrite, mani che fan cose che non si raccontano

Altrimenti le altre mani chissà cosa pensano, si scandalizzano».

Un altro rapper di riferimento della scena italiana, Caparezza, racconta le contraddizioni di una regione devastata dalle morti sul lavoro e dalla malavita (*Vieni a ballare in Puglia*), e in *Mica Van Gogh* affronta il tema del giudizio: quanta gente dà del pazzo all'artista olandese per l'orecchio tagliato, dimenticando il genio, le passioni e i capolavori. Non è che forse il vero «pazzo» sia chi lo giudica tale?

Sarebbe presuntuoso pensar di voler sintetizzare le tematiche affrontate da discografie così estese: ci si può limitare però a dire che, rispetto a un certo tipo di Trap, qui la parola conta eccome, e si fa racconto e denuncia. Ci si può limitare a qualche altro titolo: in *Depressissimo*, Rancore dialoga con Gesù sulla croce; in *Le macchine non possono pregare* Anastasio – già autore di una interessante rielaborazione di *Generale* di De Gregori – mostra che la tecnologia non potrà mai sostituire la dimensione artistica e spirituale dell'uomo. *Tutto tua madre* di J-Ax è una canzone dolce che parla di un figlio arrivato attraverso la fecondazione assistita (il «miracolo», così viene chiamato nella canzone, viene dalla scienza e non da Dio), e certamente è anche una provocazione che

andrebbe raccolta con serietà da chi, nel versante cattolico, si occupa di temi bioetici. Lo stesso rapper, ma nella formazione degli Articolo 31, aveva affrontato il tema della morte di un amico con *Dall'altra parte della strada*:

«Ci deve essere un paradiso per chi vive un inferno al giorno

Se non è così ditemi il senso di 'sto viaggio

Un meteore di passaggio, no.

La risposta sta nel ricordo del tuo abbraccio».

E se Ghali parla (anche) di integrazione (*Cara Italia*), Mr. Rain – in una canzone decisamente più «soft» rispetto a molte di quelle citate in precedenza – racconta con un'immagine la speranza di potersi rialzare dopo una brutta caduta: «È dagli incubi che nascono i sogni migliori/ Anche a Chernobyl ora crescono i fiori».

5 Lettere dal Paradiso

Nel corso di formazione *Rap, Trap e Spiritualità urbana* (e lo stesso nel più articolato laboratorio per gli studenti dell'Issr), dopo la presentazione di alcune canzoni e dei principali nodi problematici – come quelli che si è tentato di sintetizzare fin qui – la «palla» è passata ai partecipanti. La sfida era quella di proporre un percorso di insegnamento della religione cattolica nel quale la canzone fosse non un ornamento, ma funzionale al percorso stesso. Impossibile riproporli qui tutti, e nei particolari: ci si limiterà a riportare alcune suggestioni. La docente R., in un modulo dal titolo *Chi sono? Diamo voce alle emozioni* (progetto accoglienza per una classe terza della scuola secondaria di primo grado) porterebbe *Lettera dall'inferno* di Emis Killa (incipit della canzone):

«Caro Dio, mi scuso se sono sparito

È che, ultimamente lo avevi fatto anche te

Non sono qui per litigare ma siamo sinceri

Io ti ho cercato in ogni dove, tu invece dov'eri?».

«Dopo aver riflettuto sulle emozioni dolorose e sulle difficoltà espresse nel testo, si propone un'attività di scrittura creativa che invita gli alunni a “rispondere” alla canzone, immaginando di scrivere una “Lettera dal Paradiso” – scrive la docente R. – Possono immaginare di rispondere al se stesso “dell'inferno”, offrendo conforto o consigli oppure rispondere all'autore della canzone o a chi desiderano. Chi lo desidera può leggere la propria lettera al gruppo, l'ascolto reciproco favorisce empatia e rispetto».

L'idea è quella di capovolgere il punto di vista, «dando voce alla speranza». Un gruppo composto da altri docenti porta invece in classe (quarta superiore di secondo grado) *Casa mia* di Ghali, legando il tema dell'identità alla testimonianza di due madri – una di religione ebraica, l'altra musulmana – che non hanno permesso al dolore per la perdita del figlio di trasformarsi in odio verso l'altro.

Il brano del rapper dà voce allo sconcerto dei marziani che, arrivati sulla terra, non capiscono il senso dell'ammazzarsi gli uni contro gli altri:

«Ma come fate a dire che qui è tutto normale?

Per tracciare un confine con linee immaginarie bombardate un ospedale

Per un pezzo di terra o per un pezzo di pane/ non c'è mai pace».

Come volevasi dimostrare, davvero non sono solo canzonette.

COMPETITIVI O COMPETENTI? L'IRC come dispositivo culturale per l'inclusione di tutti e di ciascuno

Oscar Biffi¹

Abstract

Qual è il senso dell'educare nella scuola di oggi? Quale dignità per il singolo e le differenze nella massa indistinta? Come distinguersi all'interno del programma da svolgere, delle prestazioni quantificabili e della competizione imperante? Quale spazio rimane all'inclusione e allo sviluppo delle competenze sociali e relazionali? È questo lo scenario in cui l'IRC ha facoltà di reinserirsi, con nuove vesti, e di rinobilitarsi. È nella natura stessa di questa disciplina, infatti, nella sua etica edificata sul dialogo, sull'ascolto e sul rispetto di ogni persona che possiamo rinvenire un terreno fertile per una riforma del pensiero tanto attesa, ma sempre a venire.

Parole chiave: educazione, inclusione, competenze, persona

Cosa significa educare nel tempo in cui viviamo? Quali sono, oggi, le risorse e i problemi dell'educazione? Come evitare che quest'ultima venga strumentalizzata col rischio che la pianificazione del futuro possa farci dimenticare il presente dei nostri alunni? Sono queste alcune delle domande con cui ho voluto introdurre alla lettura di queste righe. Perché oggi tutto ha a che fare con l'educazione. La crisi valoriale, le sperequazioni sociali, i conflitti, la banalizzazione del pensiero, la povertà delle esperienze di vita e di apprendimento ci inducono a riflettere proprio sullo spazio in cui molto di tutto ciò ha inizio e prende forma al fine di rivalorizzarlo: la scuola, un'archè ideale e valoriale troppo spesso svilito o lasciato a sé stesso.

1. Nella Scuola la persona

L'intenzione, in questa sede, non è esporre un resoconto delle teorie pedagogiche e dei modelli didattici che hanno trovato spazio finora nella storia scolastica italiana. L'obiettivo è semplicemente la proposta di una riflessione inerente alla natura e ai fini di un'educazione scolastica appropriata, affinché l'eccessiva competizione, l'aggressività e la difficoltà a istituire relazioni di reciprocità lascino spazio,² a partire dal qui e ora, ad atteggiamenti di cooperazione, condivisione, inclusione e accoglienza nonché di sviluppo delle competenze necessarie alla formazione della persona. Ciò detto, cosa intendiamo col termine persona nel nostro presente? Anzitutto, benché si debba ricordare come il vocabolo 'persona' stia vivendo un periodo particolarmente favorevole, alla luce del recente proliferare del vocabolo nei molteplici campi del sapere, l'utilizzo di questa parola sta tuttavia assumendo differenziazioni semantiche tutt'altro che univoche sul piano pedagogico, culturale, sociale, economico e persino del diritto.³ Infatti, nonostante il sostantivo 'persona' possieda una sua

¹ Docente di Filosofia presso il Liceo artistico Nanni Valentini di Monza e Scienze umane presso l'Istituto Vanoni di Vimercate (MB)

² Cf. P. PERTICARI, *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

³ G. BERTAGNA - G. SANDRONE BOSCARINO, *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*. Centro Ambrosiano, Milano 2009, 36.

specifica delimitazione spazio-temporale,⁴ il vocabolo è oggi soggetto ad avvicendamenti lessicali superficiali che contribuiscono a relegare il termine in una visione antropologica naturalizzata snaturandone il significato originario e semplificandolo oltremisura.⁵ Come afferma Giuseppe Bertagna, l'uomo è persona umana, poiché non è solo un insieme

«di processi vegetativi e sensitivi che periscono; perché non è soltanto, cartesianamente, un soggetto pensante che supera la contingenza e l'empiria: la mente, la razionalità, sia essa teoretica, tecnica e pratica, è certo una caratteristica centrale della persona, ma non è esclusiva; perché non è soltanto un individuo, ovvero la componente non ulteriormente divisibile della società umana, il mattone che si trova all'origine di ogni nostro stare insieme, uguale a tutti gli altri mattoni, intercambiabile, proprietario di se stesso. L'uomo è 'persona umana' infatti, perché è allo stesso tempo tutte queste cose insieme e anche qualcosa di più».⁶

Comprendiamo allora più chiaramente come la persona umana non possa essere intesa alla stregua di un individuo astratto e disincarnato,⁷ poiché trattasi, piuttosto, di una realtà composita, retta unitamente da pensiero e azione, con una sua propria dignità ontologica: un essere dotato di un valore specifico.

Questo riferimento alla persona trascende la dimensione concreta, empirica e visibile manifestando, al contempo, un aspetto spirituale, riflessivo e identitario che rimanda «sempre a qualcosa che va oltre l'esistente [...] che sopravanza ciò che è fenomenologicamente percepibile».⁸

Ora come conciliare una proposta educativo-didattica che vuole rinvigorire la singolarità di ciascun alunno non soltanto in relazione alle prestazioni funzionali fornite ma in base alle necessità e alle specificità emerse? Come attuare una riforma del pensiero che aiuti a decostruire modalità non solo obsolete ma altresì non funzionali di intendere la scuola e di agire in essa? Un luogo in cui all'alunno sia finalmente riconosciuta un'abilità di rielaborazione originale dell'informazione, dove la scoperta e l'imprevisto abbiano finalmente ragione di esistere.⁹ Urge l'appropriazione di un pensiero complesso che permetta di agire e ragionare in un'ottica di de-compartmentazione dei saperi;¹⁰ un pensiero che ci consenta di affrancarci da modelli didattici rigidi, inadatti ad affrontare il disordine, anche esistenziale, dei nostri scolari. Modelli in cui tutto è prestabilito, dove non c'è spazio per gli imprevisti né per le novità. Proprio perché «macchine non banali»,¹¹ è necessario recuperare un paradigma di insegnamento/apprendimento nel quale le diverse intelligenze possano trovare una giusta valorizzazione;¹² un paradigma in cui gli alunni siano concepiti non solo come mero transito verso il futuro ma come protagonisti attivi del loro processo

⁴ Per un approfondimento del termine rimando alla lettura di G. BERTAGNA (A cura di), *Scienze della persona: perché?* Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

⁵ I recenti dibattiti relativi allo *Ius Soli* e allo *Ius sanguinis* confermano come la riflessione sulla persona umana e i suoi diritti sia una tematica oggi più che mai attuale.

⁶ BERTAGNA, *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*, <https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA1/impianto/progettazione.pdf> Consultato il 03-01-2026.

⁷ Cfr. ID., «Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza», in G. BERTAGNA, *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

⁸ *Ivi* 55. Bertagna definisce ironica questa dimensione. A questa si aggiungono qualità come la reciprocità, l'inesauribilità, la libertà, l'imputabilità e l'unità.

⁹ PERTICARI, *Attesi imprevisti*, op. cit., 65.

¹⁰ E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, 2001.

¹¹ W. FORNASEA, *Macchine non banali. Una visione sistemica dei processi co-educativi*, CELSB, Bergamo 2001.

¹² H. GARDNER, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli, Milano 2013.

formativo. Considerato il carattere simbolico e trascendente della persona umana¹³, l'invito è di esercitare un'azione pedagogica che valorizzi le specificità; un agire caratterizzato da un impianto teorico-metodologico dinamico e non rigido, che sfugga a quelle sistematizzazioni che pretendono assolutezza e uniformità di trattamento e che legga ogni persona come un'entità globale, integra e per questo comprensibile solo in un'ottica olistica.¹⁴ È allora giunto il momento di un'inversione di rotta. Proprio perché gli alunni non sono tutti uguali, la scuola dev'essere il luogo in cui "fare differenze",¹⁵ poiché la diversità non va occultata bensì coltivata, ascoltata e interpretata.

Questo è il compito da assumere d'ora in avanti per gli insegnanti: creare uno spazio d'incontro in cui siano riconosciute le originalità, in cui l'insegnamento/apprendimento risulti finalmente a banalità limitata e, non ultimo, in cui l'altro/a possa ancora avere la possibilità di sorprenderci.¹⁶ E se l'IRC facesse da capofila in questo senso?

2. IRC: spazio di incontro

È da queste riflessioni che ha preso corpo il titolo di questa riflessione alla quale, non senza intento provocatorio, si è deciso di conferire un tono ossimorico che mettesse in contrapposizione due modalità opposte e contrastanti di "fare scuola". Così, mentre il titolo – Competitivi o competenti? – denota l'antitesi fra un'idea di scuola generatrice di comportamenti e atteggiamenti competitivi e una seconda corrente promotrice, appunto, dello sviluppo delle competenze personali e sociali, il sottotitolo – L'IRC come strumento culturale per l'inclusione di tutti e di ciascuno – non vuol porsi come un mero e banale completamento, poiché intende esprimere come la scelta fra queste due modalità di concepire e vivere la scuola odierna si riveli un atto fondamentale al fine di ottenere un maggior grado di inclusione all'interno delle classi.

È in quest'ottica che l'IRC, attraverso un fare partecipato che renda gli allievi i protagonisti del processo di insegnamento/apprendimento – potrà, da un lato, implementare il grado di inclusione all'interno di ogni classe e, dall'altro, "sedurre" con gli strumenti culturali e il dialogo tutti coloro che per molteplici motivi – di fede o meno – hanno scelto di non avvalersi di questa opportunità (nel tentativo di richiamarli a sé).

Se è vero che i due ambiti critici su cui è chiamata a lavorare la scuola di oggi, lo sviluppo delle competenze e l'inclusione, appunto, si rivelano estremamente interrelati, l'ottenimento di un maggior grado di inclusione passerà necessariamente da una svolta culturale e pratica dei modelli e dei metodi di insegnamento che dia spazio e ascolto alle specificità di ognuno valorizzandone le relative competenze¹⁷.

Sulla scorta di tale movimento, è lecito pensare che l'IRC sia in grado di rivelarsi un dispositivo estremamente funzionale in chiave inclusiva proprio per il suo carattere di apertura e universalità unitamente al rispetto e alla valorizzazione di ogni singola persona. Un'inclusione non rivolta agli alunni stranieri o con disabilità, ma a ciascuno studente;

¹³ BERTAGNA, «Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana», op.cit., 26.

¹⁴ F. LAROCCA, *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano 1999.

¹⁵ F. DOVIGO, *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Erickson, Trento 2007.

¹⁶ PERTICARI, *Attesi imprevisti*, op.cit.

¹⁷ Negli ultimi anni gli interventi normativi ministeriali hanno alimentato a dismisura il dibattito inerente all'inclusione nel sistema scolastico italiano. Questi stessi dibattiti di natura psicopedagogica sono stati accompagnati dalla definizione di curricoli volti ad accrescere lo spazio di crescita, di sviluppo ed espressione delle specifiche peculiarità e competenze di ciascuno studente.

persone diverse che, nella loro differenza, arricchiscono il contesto scolastico. Più precisamente, lo sviluppo delle competenze e l'innalzamento del grado di inclusione all'interno delle classi raggiunge il suo maggior grado di efficacia quando gli allievi vengono abitualmente messi nelle condizioni di realizzare compiti/prodotti per loro significativi. Perché ciò avvenga, è necessario per gli insegnanti dotarsi, dapprima, di un'attenzione maggiore alla persona che consenta di leggere più attentamente le emergenze e i bisogni espressi *in itinere* e, in seconda istanza, di metodologie che ricollochino al centro del percorso educativo gli studenti permettendo loro di cooperare tra loro (*Cooperative Learning, Tutoring, Laboratorium...*). Studenti che, quando messi nelle condizioni idonee, formano *Comunità di pratica*¹⁸ dotate di senso in grado di comprendere come l'abbassamento del livello di competitività presente in classe favorisca l'emergere delle rispettive competenze relazionali e civiche. Tali competenze, convogliate in un agire pratico/laboratoriale, restituirà il senso di un apprendimento che troverà compimento nella realizzazione dei compiti autentici aumentando, in questo modo, non solo il livello di inclusione di tutti e ciascuno bensì anche ulteriori competenze da sviluppare.

A scanso di equivoci, e per evitare eccessive semplificazioni che banalizzerebbero la strada intrapresa, è doveroso ribadire come non sia sufficiente "far produrre qualcosa", poiché bisogna, in primo luogo, stimolare nei soggetti in apprendimento un processo di riflessione sui prodotti stessi da realizzare: prodotti che abbiano un senso per gli allievi e un carattere spendibile.¹⁹

«I compiti-prodotti possono dunque costituire un'efficace evidenza di un avvenuto percorso di apprendimento e potenziare nel soggetto che apprende la consapevolezza di ciò che sa fare con quello che sa e ha imparato [...] Inoltre, essi possono diventare la base di partenza per successivi lavori con altri gruppi classe, costituendo materiale didattico utilizzabile per avviare una riflessione o per far emergere le idee degli allievi».²⁰

Il primo passo dell'insegnante consisterà nell'esercitare una lettura attendibile dei bisogni reali manifestati dai propri allievi. Ciò non significa che il docente debba rinunciare a una progettazione intenzionale ma che debba, invece, accertarsi e fare in modo che questa rimanga aperta, regolabile *in itinere*. Una progettazione che si confronti con le persone stesse in apprendimento e coi loro cambiamenti, affiancata da una riflessione metacognitiva da parte degli alunni che auto-diriga il loro apprendere.

È in questo movimento virtuoso - consistente nel rispetto assoluto della persona e nel dialogo senza confini radicato nell'etica cristiana - che si instaura l'appello all'IRC affinché diventi protagonista funzionale di un cambiamento complessivo del modo di fare scuola. Un'istanza che voglia fungere sia da monito, affinché la disciplina utilizzi d'ora in poi ogni sua risorsa per non apparire all'interno della narrazione semplicistica comune come un mero supplemento scolastico della Catechesi, sia da precisazione, per anticipare ciò che questo

¹⁸ J. LAVE – E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.

¹⁹ A questo punto, è legittimo domandarsi: quale tipologia di prodotti può risultare funzionale e realmente significativa per gli allievi? È inutile dire che non esiste una risposta univoca a questa domanda, non solo per le diverse fasce d'età con cui possiamo lavorare, ma anche perché la gamma di realizzazione può essere in sé estremamente varia e di durata differente. Alcuni esempi di prodotti possono essere: presentazioni, libri illustrativi, realizzazione di filastrocche musicate, poster, video, spettacoli teatrali/musicali, brochure, dépliant turistici, manifesti di sensibilizzazione (interculturali, sulla violenza di genere, sul dialogo interreligioso, sull'utilizzo idoneo dei social, sul cyberbullismo) podcast (...).

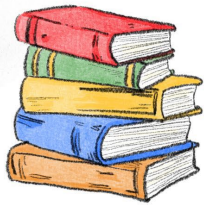
²⁰ G. TACCONI, *Un libro per fare. Guida dell'insegnante e strumenti operativi*, Queriniana, Brescia 2006, 36.

insegnamento è in grado di offrire sin da subito e, probabilmente, più concretamente di altri: lo sviluppo pieno delle competenze in atto e l'innalzamento del livello d'inclusione.

Una potenzialità ben espressa e favorita proprio all'interno dell'etica cattolica, con valori quali il sostegno reciproco, l'amore per l'altro/a, lo scambio, la collaborazione, il rispetto per la diversità culturale, religiosa e sociale che, necessariamente, contribuiscono al consolidarsi di un clima promotore di inclusione.²¹

Quest'inversione realisticamente non può avvenire in tempi brevi. Sono molti i docenti desiderosi di affidarsi ad altro rispetto a ciò che viene offerto all'interno del modello trasmissivo lineare delle conoscenze. Una presa di coscienza che deve continuare a germinare e a incoraggiare altri insegnanti a porsi, con autorevolezza, quali promotori di un cambiamento che percepisca negli studenti, e nelle loro potenzialità, l'impulso per un'innovazione possibile.

²¹ Si è appositamente evitato di indicare, nel corso di questo contributo, gli ordini e i gradi di scuola a cui rivolgersi, poiché i principi esposti possano risultare idonei e funzionali per ogni fascia d'età scolarizzabile.



Biblio InfOrma



EDITORIALE
UN LABORATORIO DI CULTURA E DI DIALOGO

Mara Borsi¹

Il mondo della scuola sta vivendo trasformazioni profonde, accelerate dall'evoluzione continua delle tecnologie digitali. L'insegnamento della religione cattolica (Irc) non è rimasto estraneo a questi cambiamenti, anzi si è trovato nella condizione di dover ripensare spazi, tempi e modalità del proprio agire educativo-didattico.

Non si tratta semplicemente di adeguarsi alle novità, ma di interrogarsi su come la tradizione cristiana, con il suo patrimonio di storie, simboli e significati, possa abitare il cambiamento d'epoca senza smarrire la propria identità.

Nello scorso dicembre è stata pubblicata la Nota pastorale della Conferenza Episcopale Italiana - *L'insegnamento della religione cattolica: laboratorio di cultura e dialogo* – dove vengono rilanciati elementi significativi di precedenti pronunciamenti, segnalate alcune novità significative e confermata la tenuta di questa peculiare disciplina.²

In modo specifico la nota pastorale richiama l'attenzione di tutta la comunità ecclesiale e della società italiana sull'Irc evidenziando il suo servizio alla scuola, confermando la validità di una presenza scolastica che rispetta la libertà di coscienza di tutti. Vengono, inoltre, segnalate alcune criticità, come ad esempio, la possibilità offerta agli studenti della Secondaria di Secondo grado di poter uscire da scuola privandosi di un'occasione formativa quale l'Irc o l'attività alternativa.

Insieme alle criticità ci sono comunque i segnali di vitalità, da cui emerge come l'Irc si confermi uno strumento di arricchimento culturale, di attenzione educativa, di dialogo sincero con tutte le istanze provenienti dal mondo contemporaneo.

Come docente e ora come direttrice di un Istituto Superiore di Scienze Religiose (ISSR) seguo con particolare interesse l'entrata nella scuola di allievi e di exallievi e constato con soddisfazione che i neo-docenti di religione cattolica si rivelano culturalmente preparati e competenti dal punto di vista teologico ed educativo-didattico.

I primi passi nella professione, qualunque essa sia, non sono mai facili per nessuno. Gli exallievi dell'ISSRE di Modena e dell'ISSR di Bologna molto spesso compiono nella scuola un percorso che va dall'iniziale irrilevanza alla rilevanza educativa per la loro capacità di mettere sempre al centro la persona (alunni, ma anche docenti), di curare la continuità educativa sia verticale che orizzontale e la relazione educativa, perché cresca la dimensione comunitaria e la scuola sia sempre più intesa e vissuta come comunità.

Oggi a distanza di qualche anno ci sono exallievi che sono primi collaboratori di dirigenti scolastici o che svolgono compiti significativi nella comunità scolastica, diversi sono referenti per l'orientamento educativo, per l'antibullismo e altri responsabili dell'innovazione didattica.

¹ Direttrice ISTITUTO SUPERIORE DI SCIENZE RELIGIOSE "Vitale e Agricola" di Bologna.

² A livello nazionale il numero degli avvalentesi dell'Irc è superiore all'80% (Cfr. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA-UFFICIO NAZIONALE PER LE COMUNICAZIONI SOCIALI, *L'insegnamento della religione cattolica: laboratorio di cultura e dialogo*, 11 dicembre 2025). La Nota è stata approvata dalla 81ª Assemblea Generale della CEI (Assisi, 17-20 novembre 2025), dopo un'ampia consultazione in tutte le Diocesi italiane.

Questo conferma anche la validità della proposta formativa degli Istituti Superiori di Scienze Religiose e a questo proposito nella nota pastorale i vescovi affermano:

«riteniamo opportuno incoraggiare la scelta di intraprendere gli studi negli Istituti Superiori di Scienze Religiose (ISSR), in ordine alla speciale vocazione educativa insita nel servizio scolastico dell'Ildr. Un tale percorso accademico permette non solo di arricchire la propria vita cristiana e sostenere la testimonianza della fede, ma anche di partecipare alla missione della Chiesa nell'ambito educativo».³

La comunità ecclesiale è quindi invitata a tornare «a parlare di vocazione educativa all'insegnamento, a partire dall'Irc, sostenendo il discernimento di giovani e adulti che desiderano mettersi a servizio degli altri, senza che prevalga la paura della fatica di stare davanti alle grandi domande dei più piccoli, ma con la disponibilità a lasciarsi provocare e coinvolgere».⁴

A chi nella comunità ecclesiale si domanda: ha ancora senso insegnare religione nella scuola e in un contesto di diffusa indifferenza per il dato religioso?

I molti appassionati di questa disciplina, costantemente messa alla prova, rispondono sottolineando che la sua mancanza nella scuola indicherebbe povertà culturale e ristrettezza di visione.

³ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA-UFFICIO NAZIONALE PER LE COMUNICAZIONI SOCIALI, *L'insegnamento della religione cattolica*, n. 46.

⁴ *Ivi* n. 46.