

APULIA THEOLOGICA

RIVISTA DELLA FACOLTÀ TEOLOGICA PUGLIESE

Le sfide della transdisciplinarietà

Antonio AUTIERO

Donata HORAK

José Tolentino de MENDONÇA

Giorgio NACCI

Armando NUGNES

Leonardo PARIS

Sergio RONDINARA

Francesco ZACCARIA

Emmanuel ALBANO

Antonio BERGAMO

Vincenzo DI PILATO

Marco GALLO

Roberto MASSARO

Francesco SCARAMUZZI

1 ANNO X
GENNAIO / GIUGNO 2024





Per tutto ciò che riguarda la direzione e la redazione (manoscritti, libri da recensire, invii per cambio, ecc.) indirizzare a

APULIA
THEOLOGICA

Largo San Sabino, 1 – 70122 Bari
Tel. 080 52 22 241 ■ Fax 080 52 25 532

**DIREZIONE EDITORIALE
ED AMMINISTRATIVA**

Direttore

Roberto MASSARO

Vicedirettore

Eleonora PALMENTURA

Comitato di redazione

Emmanuel ALBANO – Paolo CONTINI –
Vincenzo DI PILATO – Antonio FAVALE –
Eleonora PALMENTURA –
Francesco ZACCARIA

Segretario di redazione/amministratore

p. Santo PAGNOTTA op

Proprietà

Facoltà Teologica Pugliese (Bari)

Direttore responsabile

Vincenzo DI PILATO

*Eventuali proposte di articoli e recensioni
vanno spedite all'indirizzo:
aph@facoltateologica.it*

Gli autori riceveranno l'estratto
dell'articolo pubblicato in pdf

La rivista è soggetta a Peer Review.

*Le norme redazionali sono consultabili
nelle ultime pagine della rivista e all'in-
dirizzo <https://www.facoltateologica.it/info/apulia-theologica>*

*Per l'amministrazione,
gli abbonamenti,
la vendita dei fascicoli, ecc., rivolgersi a*
il Portico SpA
Via Scipione Dal Ferro 4
40138, Bologna
Tel. 051 3941255
Fax 051 3941299
abbonamenti@ilporticoeditoriale.it

Abbonamenti 2024

Italia € 51,00
Italia annuale enti € 64,00
Europa € 71,00
Resto del Mondo € 81,00
Una copia € 31,00

*L'importo dell'abbonamento può essere
versato sul c.c.p. 1064131699
intestato a Il Portico SpA*

ISSN 2421-3977

Registrazione del Tribunale di Bari
n. 3468/2014 del 12/9/2014

Editore

il Portico SpA
via Scipione Dal Ferro 4
40138, Bologna
www.dehoniane.it
EDB®

Stampa

LegoDigit srl, Lavis (TN) 2024

1 ANNO X – GENNAIO / GIUGNO 2024

APULIA
THEOLOGICA
RIVISTA DELLA FACOLTÀ TEOLOGICA PUGLIESE

Le sfide della transdisciplinarietà

a cura di Giorgio Nacci



SOMMARIO

ROBERTO MASSARO <i>Editoriale</i>	»	5
FOCUS		
ROBERTO MASSARO (a cura di) <i>«Essere sensibili al fermento».</i> <i>Intervista al cardinale José Tolentino de Mendonça</i> <i>Prefetto del Dicastero per la cultura e l'educazione</i>	»	7
SERGIO RONDINARA <i>La metodologia transdisciplinare tra sfide e opportunità</i>	»	15
FRANCESCO ZACCARIA <i>La transdisciplinarietà per superare la separazione</i> <i>tra teoria e prassi in teologia?</i> <i>I possibili apprendimenti dallo sviluppo epistemologico</i> <i>della teologia pratica</i>	»	35
GIORGIO NACCI <i>Transdisciplinarietà e formazione teologica:</i> <i>la proposta di un méthodos</i>	»	51
ARMANDO NUGNES <i>Formazione teologica e formazione permanente:</i> <i>una relazione da (ri)scoprire.</i> <i>Per un ripensamento nell'ottica della conversione missionaria</i>	»	65
DONATA HORAK <i>Istituzioni «de-formative»</i>	»	89
ANTONIO AUTIERO <i>La transdisciplinarietà come sfida.</i> <i>La teologia nel dialogo tra istituzioni accademiche</i>	»	103
LEONARDO PARIS <i>Rinnovare la formazione teologica in Italia:</i> <i>quali strade percorribili e quale futuro</i> <i>per le istituzioni accademiche?</i>	»	117

STUDI

EMMANUEL ALBANO

*Archetipiche incomprensioni.**Note sui frammentari indizi sulle origini della controversia ariana ... » 131*

ANTONIO BERGAMO

*L'intelligenza artificiale nello spazio aperto**di un umanesimo della reciprocità » 155*

VINCENZO DI PILATO

*Chiesa, vangelo, culture.**Il contributo di Pierre Hauptmann in Gaudium et spes, n. 58 » 175*

FRANCESCO SCARAMUZZI

*Dal concetto di «religione pubblica»**alla nascita della «teologia pubblica».**Un breve approfondimento » 193*

MARCO GALLO - ROBERTO MASSARO

*Benedire il peccato?**Considerazioni etiche, liturgiche e pastorali**sulla dichiarazione Fiducia supplicans » 213*

RECENSIONI..... » 233

GIORGIO NACCI*

Transdisciplinarietà e formazione teologica: la proposta di un *mèthodos*

Né semplice diletto, né pura astrazione, ma percorsi in cui intrecciare esperienza pastorale e riflessione teologica, confronto interdisciplinare e dialogo con le diverse prospettive culturali. Tutto finalizzato ad acquisire gli strumenti per saper leggere evangelicamente la realtà che abitiamo e porsi in dialogo con essa. Sono questi gli ingredienti principali di un percorso di studi teologici secondo un gruppo di giovani studenti e studentesse di teologia, autori di una lettera indirizzata a papa Francesco sulle esigenze di rinnovamento interno alle facoltà teologiche dopo *Veritatis gaudium*¹. Ingredienti che necessitano di essere amalgamati da una formazione teologica in grado di rispondere alle molteplici istanze mosse dal contesto complesso e pluralista tipico di questo *cambiamento d'epoca* in cui siamo immersi. Ma l'attuale formazione proposta nei nostri istituti è davvero in grado di rispondere a queste istanze?

Nel presente contributo vogliamo mostrare come assumere il criterio della transdisciplinarietà – uno dei quattro indicati da *Veritatis gaudium* per il rinnovamento degli studi teologici – contribuisca a trasformare efficacemente l'apprendimento nella formazione teologica e, in senso più ampio, il modo stesso con il quale è intesa la formazione ecclesiale. Una volta definito l'orizzonte della formazione teologica (1) chiariremo in che termini la transdisciplinarietà può rinnovare la formazione (2) e quali paradigmi formativi derivano dalla sua applicazione (3) fino a delineare, a titolo esemplificativo, la proposta di un *mèthodos*

* Docente incaricato di Teologia morale fondamentale presso la Facoltà Teologica Pugliese di Bari (g.nacci@facoltateologica.it)

¹ La lettera *Prima che gridino le pietre* è stata scritta da 25 studentesse e studenti della Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale (Sezione San Luigi) e consegnata al papa durante il convegno promosso dalla stessa facoltà su «La teologia dopo *Veritatis gaudium* nel contesto del Mediterraneo», svoltosi nel giugno del 2019 a Napoli; cf. G. CERASO, *Papa a Napoli: la Lettera degli studenti di Teologia*, <https://bit.ly/4aqFCQ4> (accesso: 26 marzo 2024).

nel contesto della teologia morale (4). Il nostro sarà dunque un tentativo di esercitarci nella transdisciplinarietà. Il contesto applicativo di questa proposta è chiaramente quello privilegiato delle facoltà teologiche, ma è evidente che la formazione teologica può riguardare altri contesti, come ad esempio gli itinerari di formazione permanente per i laici e i presbiteri o altri contesti educativi ecclesiali.

1. L'orizzonte della formazione teologica

Se il fine della formazione teologica fosse semplicemente quello di far conoscere dei concetti sul piano speculativo e in maniera astratta, basterebbe confezionare un *corpus* dottrinale compatto e univoco da far conoscere nelle modalità didattiche più semplici e convenzionali. Ci troveremmo, però, dinanzi ad una teologia *da tavolino*, appiattita su un modello pedagogico informazionale². Fortunatamente, la formazione teologica è molto di più. Essa ha la finalità ben più profonda di far maturare nella comprensione e nella trasmissione della rivelazione, di far convergere verso una progressiva apertura al mistero di Cristo che abita la storia³ e di aiutare a scrutare i segni dei tempi, creando la *forma mentis* idonea ad affrontare le sfide odierne poste dall'evangelizzazione e dal necessario dialogo con il mondo contemporaneo⁴. Pertanto,

gli studi ecclesiastici non possono limitarsi a trasferire conoscenze, competenze, esperienze, agli uomini e alle donne del nostro tempo, desiderosi di crescere nella loro consapevolezza cristiana, ma devono acquisire l'urgente compito di *elaborare strumenti intellettuali in grado di proporsi come paradigmi d'azione e di pensiero, utili all'annuncio in un mondo contrassegnato dal pluralismo etico-religioso*. Ciò richiede non solo una profonda consapevolezza teologica, ma la capacità di *concepire, disegnare e realizzare sistemi di rappresentazione della religione cristiana capace di entrare in profondità in sistemi culturali diversi*. Tutto questo invoca un innalzamento della qualità della ricerca scientifica e un avanzamento progressivo del livello degli studi teologici e delle scienze collegate. Non si tratta solo di estendere il

² Cf. FRANCESCO, esortazione apostolica *Evangelii gaudium*, 24 novembre 2013, nn. 133-134.

³ Cf. CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, decreto conciliare *Optatam totius*, 28 ottobre 1965, n. 14.

⁴ Cf. CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *ratio fundamentalis institutionis sacerdotialis Il dono della vocazione presbiterale*, 8 dicembre 2016, nn. 116-118. *Veritatis gaudium* ribadisce che la formazione teologica è finalizzata all'evangelizzazione, cioè a permeare del vangelo le diverse culture e a dare concretezza al «rinnovamento sapiente e coraggioso che è richiesto dalla trasformazione missionaria di una chiesa in uscita» (FRANCESCO, costituzione apostolica *Veritatis gaudium*, 27 dicembre 2017, n. 3).

campo della diagnosi, di arricchire il complesso dei dati a disposizioni per leggere la realtà, ma *di approfondire per comunicare meglio la verità del vangelo in un contesto determinato*, senza rinunciare alla verità, al bene e alla luce che può apportare quando la perfezione non è possibile⁵.

Per elaborare nuovi paradigmi è necessario maturare almeno due attenzioni prioritarie. Innanzitutto, se vuole davvero mettersi a servizio dell'evangelizzazione nelle culture, *la formazione teologica deve lasciarsi interpellare più profondamente dal contesto*, dalla realtà, la quale ci precede sempre e supera ogni possibile astrazione⁶. Nella realtà, infatti, i fenomeni non sono mai semplificabili come avviene in una concettualizzazione astratta, perché appaiono complessi, cioè strettamente intrecciati, su più livelli e in più dimensioni. Per questo motivo la formazione teologica deve abilitare ad una *ermeneutica della complessità* che aiuti a conoscere e a descrivere in un'ottica sistemica le diverse connessioni presenti nei fenomeni osservabili a livello antropologico e sociale: nessun paradigma formativo semplificativo e unidimensionale può essere adeguato a cogliere la portata della complessità della realtà contemporanea. In tal senso, sembra utile che la nostra formazione abbia presente i quattro principi di una conoscenza pertinente alla complessità individuati dal filosofo, educatore e sociologo francese Edgar Morin: il contesto (conoscere è immettere i concetti razionali in un determinato contesto), il globale (considerare il rapporto tra il tutto e la parte), il multidimensionale (non bisogna mai isolare nulla), il complesso (il tutto è sempre costituito dall'insieme dei diversi elementi del fenomeno)⁷.

Una teologia che si lascia interpellare dalla realtà complessa è una teologia che forma alla lettura dei *segni dei tempi*. La seconda attenzione da avere nella formazione teologica, dunque, riguarda l'acquisizione di una competenza che definiremmo sapienziale: *abilitare ad uno sguardo critico e teologale sulla realtà attraverso l'esercizio del discernimento*. La *Gaudium et spes*, nel rapporto tra chiesa e mondo contemporaneo, dovrebbe averci abituato in questi decenni ad una tale circolarità tra questi due soggetti da considerare fondamentale «l'aiuto di coloro che, vivendo nel mondo, sono esperti nelle varie istituzioni e discipline, e ne

⁵ FRANCESCO, *Veritatis gaudium*, n. 5, corsivo nostro.

⁶ «L'idea staccata dalla realtà origina idealismi e nominalismi inefficaci, che al massimo classificano o definiscono, ma non coinvolgono. Ciò che coinvolge è la realtà illuminata dal ragionamento. [...] Il criterio di realtà, di una Parola già incarnata e che sempre cerca di incarnarsi, è essenziale all'evangelizzazione» (FRANCESCO, *Evangelii gaudium*, nn. 232-233).

⁷ Cf. E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, pp. 39-41.

capiscono la mentalità, si tratti di credenti o di non credenti»⁸. Grazie al loro contributo, infatti, il popolo di Dio, con l'aiuto dello Spirito Santo, può «ascoltare attentamente, discernere e interpretare i vari linguaggi del nostro tempo e saperli giudicare alla luce della parola di Dio»⁹, ma soprattutto, «in modo adatto a ciascuna generazione, può rispondere ai perenni interrogativi degli uomini e sulle loro relazioni reciproche»¹⁰. Il metodo del discernimento, che sa far tesoro di competenze diverse da quelle teologiche, permette alla formazione di cercare risposte nuove ed efficaci agli attuali problemi, senza dover applicare modelli, criteri e soluzioni del passato, ormai fortemente inadeguati.

Gli elementi finora richiamati ci portano a dire che oggi l'orizzonte a cui la formazione teologica deve tendere è quello di abilitare i credenti a *stare sulla frontiera dell'evangelizzazione, senza smarrire mai la sua finalità pastorale*: essa è infatti un suo elemento costitutivo, non opzionale, come ricorda l'insegnamento conciliare¹¹. Senza questo timbro marcatamente pastorale la formazione non riuscirà a liberarsi dal rischio di essere relegata ad un insieme di conoscenze da apprendere e perderà il suo stretto legame con la realtà.

2. Transdisciplinarietà: uno slogan di moda?

La passione per costruire nuove sintesi culturali impregnate di vangelo e la circolarità tra i diversi elementi necessari a raggiungere questo obiettivo – ermeneutica della complessità, comprensione sapienziale dei segni dei tempi, costitutiva finalità pastorale – devono tradursi in una concreta modalità di formazione.

Proprio in risposta a questa istanza la transdisciplinarietà mostra tutta la sua efficacia. Ciò che può apparire come *una moda* del momento, si profila invece come una necessità senza la quale si rischierebbe di

⁸ CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, costituzione conciliare *Gaudium et spes*, 7 dicembre 1965, n. 44.

⁹ *Ivi.*

¹⁰ CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Gaudium et spes*, n. 4.

¹¹ Cf. CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Optatam totius*, n. 14. Più volte papa Francesco, nei suoi documenti, raccoglie e rilancia la rivoluzione epistemologica apportata dal Vaticano II quando ha chiesto di superare il divorzio tra teologia e pastorale, tra il modo di agire e il modo di pensare credente; cf. FRANCESCO, *Veritatis gaudium*, n. 2; *Id.*, lettera apostolica motu proprio *Ad theologiam promovendam*, 1 novembre 2023, n. 8; *Id.*, *Videomessaggio al Congresso internazionale di teologia presso la Pontificia Università Cattolica Argentina*, 3 settembre 2005, <https://bit.ly/34d41fK> (accesso: 26 marzo 2024). Per un interessante approfondimento sul rinnovamento della teologia pensato dal papa, cf. J. HANVEY, «La visione di Francesco per una teologia rinnovata», in *La Civiltà Cattolica* 170/II(2023), pp. 209-220.

cedere a facili riduzionismi. Non solo: la complessità nella quale siamo immersi chiede alla teologia di recuperare questo elemento epistemologico che la caratterizza per natura. Fin dai suoi albori, infatti, la riflessione teologica si è strutturata dialogando e assumendo categorie proprie di altri saperi (filosofici soprattutto) per narrare la rivelazione in una lingua comprensibile all'uomo. Certo, in età moderna anche la teologia è stata vittima di una parcellizzazione dei saperi e di un atteggiamento polemico nei confronti della scienza moderna dietro al quale si è spesso trincerata. Oggi però il sapere teologico deve recuperare la sua organicità anche avvalendosi di categorie nuove, elaborate da altri saperi, proprio come è avvenuto in passato¹². Dal punto di vista formativo questa operazione si fa urgente e necessaria, soprattutto se assumiamo la particolare angolatura con la quale nel 1998 il Simposio internazionale dell'Unesco ha descritto il concetto di transdisciplinarietà: «lo spazio intellettuale dove le connessioni tra argomenti isolati possono essere esplorate e svelate, un luogo in cui le questioni vengono ripensate, le alternative prese in considerazione e le interrelazioni rivelate»¹³. La formazione teologica deve rendere chiare queste connessioni e permettere di maneggiarle facilmente, sviluppando una capacità critica e competente nell'approccio alle questioni pastorali, così da superare le logiche del dogmatismo, dell'astrattismo e del rigidismo.

Quali potrebbero essere le ricadute di un approccio transdisciplinare al rinnovamento della formazione teologica? Tra le tante possibili ne vogliamo mettere in evidenza tre. Consapevoli che la loro trattazione organica avrebbe bisogno di spazi che vanno ben oltre i limiti di questo contributo, ci limitiamo qui ad accennarle soltanto.

La prima ricaduta riguarda *il modo di intendere l'uomo e la donna* allo stesso tempo soggetti dei processi di formazione e oggetto della riflessione teologico-pastorale. L'insufficienza di un paradigma antropologico esclusivamente metafisico ed essenzialista richiede un approccio maggiormente integrato con le scienze empiriche ed in particolare con le neuroscienze. Oltre agli effetti che questo approccio potrebbe avere nel ripensare completamente i contenuti della proposta formativa (quali spazi di connessioni interdisciplinari abbiamo nei corsi sui temi antropologici?) vale la pena accennare alle conseguenze verificabili nell'apprendimento. Considerare l'uomo in maniera integrale, coinvolto nella formazione in tutte le sue dimensioni (emotiva, cognitiva, corporea), e l'importanza che rivestono nella formazione l'esperienza,

¹² Cf. FRANCESCO, *Ad theologiam promovendam*, n. 5.

¹³ UNESCO, *Acts of the International Symposium on Transdisciplinarity*, Val-d'Oise, France 1998, p. 4 (accesso: 26 marzo 2024); traduzione nostra.

il *setting* formativo e il *frame* relazionale in esso sperimentato sono tra i principali dati emersi negli studi sul cervello e sui processi cognitivi e neurali sottesi all'apprendimento.

Le recenti ricerche sulla memoria, ad esempio, mostrano che alla base della conoscenza c'è sempre una *memoria autobiografica*, ovvero un dispositivo in grado di generare significati sempre personali, attivando nel processo di apprendimento diversi modelli connessi ad esperienze personali (anche con il proprio corpo), ad eventi più generali o a conoscenze più generiche e culturali¹⁴. Non esiste, dunque, una conoscenza «in laboratorio» né una conoscenza puramente concettuale perché l'apprendimento è un processo globale non relegabile alla sfera cognitiva, in quanto coinvolge tutta e singolarmente la persona, quella persona (e non un'altra). Considerare come questa soggettualità agisca nella formazione è, pertanto, fondamentale. Anche i recenti studi sulla *nuova intelligenza artificiale* meritano attenzione in ambito formativo¹⁵. L'utilizzo dei *new media* e l'uso dei supporti digitali, producendo trasformazioni neurologiche così significative sul cervello umano, stanno decretando il superamento del cosiddetto «cervello alfabetico» costruito nel tempo attraverso la sola lettura fonetica. Più che una minaccia, l'intelligenza digitale presenta aspetti molto interessanti, come una certa versatilità nel lavoro su diversi tipi di contenuti e forme testuali. I diversi linguaggi, compresi quelli digitali, vanno considerati come una specie di tastiera cognitiva che si adatta e rende accessibile le molteplici tipologie di esperienze o contenuti. Ma questi processi chiedono un nuovo scenario formativo-didattico, di fronte al quale ci sentiamo perlopiù impreparati¹⁶.

La seconda ricaduta, strettamente connessa alla prima, riguarda *il modo con il quale intendiamo la formazione stessa*. L'educazione transdisciplinare – afferma la *Carta della transdisciplinarietà* – «non può privilegiare l'astrazione, come strumento di conoscenza, rispetto ad altri. Essa deve insegnare a contestualizzare, concretizzare e globalizzare»¹⁷. Pertanto, è necessario abbandonare una visione deterministica della formazione (insegnamento contenuti = apprendimento automatico) a favore

¹⁴ Cf. M.A. CONWAY – C. LOVEDAY, «Consciousness and Cognition», in *ScienceDirect* 33(2015), pp. 574-581; R. CABEZA – P. ST JACQUES, «Functional Neuroimaging of Autobiographical Memory», in *ScienceDirect* 25(2007), pp. 119-227.

¹⁵ Cf. P.C. RIVOLTELLA, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012, p. 138.

¹⁶ Cf. *ivi*, p. 139.

¹⁷ L. DE FREITAS – E. MORIN – B. NICOLESCU, *Charte de la transdisciplinarietà*, Arràbida 6 novembre 1994, art. 11, <https://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php>; traduzione nostra.

di una dimensione processuale che fa prevalere la dimensione sistemica e contestualizzata dell'apprendimento, che tenga conto cioè delle diverse relazioni innescate in questo processo (conoscenze pregresse, realtà, esperienze personali, relazioni, ambiente). Soprattutto, la visione processuale della formazione chiede di mettere al centro la persona e per far questo è necessario l'utilizzo sapiente di approcci partecipativi, non solo di ricezione passiva di contenuti¹⁸. Serve una rivalutazione competente delle modalità (anche didattiche) con cui la formazione teologica è proposta: la forma è essa stessa contenuto dell'apprendimento.

Infine, la terza ricaduta riguarda *l'impostazione stessa dei percorsi formativi*, in ambito accademico e, in generale, ecclesiale. L'approccio integrale e integrato richiesto dalla transdisciplinarietà spinge ad affrontare alcune questioni tenendo conto delle diverse competenze necessarie per affrontarle in maniera olistica e sapersi districare nella complessità (cioè nei diversi intrecci) con la quale si presentano. Un esempio chiaro di quanto stiamo dicendo viene dal mondo delle professioni sanitarie. Molti dei corsi di studio e dei percorsi di aggiornamento in questi ambiti hanno ormai l'obiettivo di formare all'interprofessionalità, dove alle discipline prettamente medico-scientifiche si affiancano quelle riguardanti la relazione di aiuto, il welfare, le questioni etiche, la progettazione sociale. Se teniamo ben presente il fine pastorale della formazione teologica non dovremmo fare fatica ad immaginare quanto questo approccio integrato sia necessario anche per affrontare diverse questioni in diversi ambiti pastorali. Basti semplicemente pensare, ad esempio, cosa significa accompagnare una coppia nella vita cristiana: oltre al piano dei contenuti, servono competenze nell'ascolto, nella gestione della relazione e del colloquio, nella strutturazione di processi formativi di gruppo e personali. Spesso sono proprio questi ultimi elementi a determinare l'efficacia e la qualità di una proposta pastorale prima ancora del *che cosa* si dice a queste persone.

L'approccio transdisciplinare alla formazione, dunque, non riguarda solo i contenuti da proporre in ambito accademico o pastorale (anche se ad essi andrebbe dedicata una puntuale rivisitazione, soprattutto in riferimento all'antropologia cristiana posta a fondamento delle diverse discipline teologiche). L'aspetto principale, in realtà, concerne proprio le modalità con le quali si realizza l'apprendimento (anche dei contenuti).

¹⁸ Si vedano, ad esempio, gli studi sull'apprendimento situato o sulle comunità di pratica come esempi di paradigmi formativi diversi da un modello formativo contenutistico informazionale; cf. J. LAVE – E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento 2006; E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

3. Elementi per rinnovare il paradigma della formazione teologica

L'orizzonte pastorale e gli elementi caratterizzanti l'approccio transdisciplinare alla formazione teologica ci portano a considerare la necessità che essa sia fortemente integrata con la realtà, diremmo «contestualizzata». Si tratta quindi di tener conto con più forza del valore pedagogico dell'esperienza, per strutturare un paradigma formativo adeguato. La letteratura pedagogica sull'argomento, come è risaputo, è vasta. Nel nostro contributo vogliamo mettere in evidenza esclusivamente quegli elementi utili a delineare i contorni di un possibile paradigma che possa fare dell'esperienza (sperimentata o sperimentabile) il punto prospettico dal quale considerare la formazione teologica ad ogni livello.

Il primo elemento riguarda il *considerare la vita*, nel suo fluire, come *scuola formativa*, luogo in cui apprendere e non solo qualcosa su cui riflettere. Lo afferma il formatore Gian Piero Quaglino nel suo *Manifesto per la terza formazione*¹⁹. Proprio questa accezione libera la formazione da ogni strettoia meramente contenutistica e permette di considerare fino in fondo la realtà come luogo in cui la persona matura un apprendimento integrale e formula nuovi significati, anche alla luce di una più profonda comprensione della riflessione teologica. Ma questo processo non avviene automaticamente. Come affermava già John Dewey, «non basta insistere sulla necessità dell'esperienza e neppure sull'attività nell'esperienza. Tutto dipende dalla qualità dell'esperienza che si fa»²⁰. E il formatore, che sia un docente o no, ha un ruolo fondamentale nel creare le condizioni mediante le quali essa possa divenire formativa.

La condizione per eccellenza perché questo accada – ecco il secondo elemento del nostro paradigma – è certamente la *riflessione* che, secondo il pedagogista e sociologo Jack Mezirow, sta alla base dell'*apprendimento trasformativo*: essa «è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare

¹⁹ Cf. G.P. QUAGLINO, *La scuola della vita. Manifesto per la terza formazione*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 15. Lo psicologo formatore, superando l'impostazione teorica di una formazione che si basi solo su un quadro teorico ordinato, sostiene che ogni contesto formativo deve far diventare lo scorrere della vita «un luogo di apprendimento, cioè, non solo destinato al cambiamento, ma profondamente immerso nel cambiamento», restituendo all'esperienza di formazione «quel carattere imprevedibile, indeterminato, imponderabile e talvolta inesprimibile che spesso finisce per assumere il corso stesso della vita» (*ivi*).

²⁰ J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014, p. 13.

un'esperienza e a darvi significato»²¹. A partire da una situazione reale o metaforica (il nostro autore parla di *problem solving* induttivo-deduttivo o metaforico-abduttivo) la riflessione sul processo o sul contenuto permette di riconoscere le ragioni per cui percepiamo, pensiamo, giudichiamo ed agiamo in un certo modo, e dunque di comprendere anche le convinzioni che costituiscono le premesse dei nostri schemi di significato. Solo in questo momento può avvenire una conferma del proprio apprendimento o la sua trasformazione. La riflessione, perciò, non solo può modificare il contenuto-significato di un'esperienza, ma consente anche un apprendimento della persona su se stessa. Questi elementi non sono per nulla secondari in relazione ai destinatari della formazione teologica (ministri ordinati o laici/religiosi impegnati nella pastorale).

Un terzo elemento utile al nostro paradigma formativo è certamente quello di *privilegiare i metodi di apprendimento attivo-induttivo*. Il quadro pedagogico di riferimento è quello elaborato dal costruttivismo di Jean Piaget, Lev Vygotsky e Jerome Bruner e dalla pedagogia critica e dell'autonomia elaborata da Paulo Freire. Alla base di questi metodi c'è l'idea che il soggetto del processo di apprendimento è la persona, mentre il docente/formatore funge solo da attivatore dell'apprendimento esperienziale, non è un «istruttore». Gli aspetti positivi di questi metodi sono molteplici, legati soprattutto alle cosiddette *soft skills*, cioè alle competenze trasversali che abilitano al pensiero critico, ad applicare tecniche di *problem solving*, a maturare la capacità di lavorare in gruppo e a sviluppare un approccio interdisciplinare. Tra questi metodi, per la formazione teologica può rivestire un'importanza particolare l'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*)²².

Esperienza, riflessività e metodi di apprendimento attivo-induttivo: quali possibili interazioni con la formazione teologica? Si tratta di strutturare il processo formativo considerando l'esperienza pastorale non solo punto di arrivo ma innanzitutto punto di partenza, e di avere come modello pedagogico di riferimento il *modeling*²³. Gli studi

²¹ J. MEZIROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 106. Si veda anche, ID., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano 2016. Non va dimenticata, in questo contesto, la riflessione di Donald Schön sulla *riflessione in azione*: i risultati ottenuti dalla meta-riflessione sull'azione, infatti, diventano apprendimento perché si possono estendere ad altre situazioni e orientare l'agire della persona; cf. D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

²² Per un approfondimento, cf. E. MATTA, *Apprendimento cooperativo centrato sullo studente. Fondamenti teorici e applicazioni*, Erikson, Trento 2022.

²³ Il concetto di modellamento è teorizzato dalla psicologia sociale, in particolare da J. Dollard (1939) e da A. Bandura (1971).

sui neuroni specchio hanno confermato un principio pedagogico di base: il cervello apprende attraverso il modellamento, l'imitazione. Su questo principio sono strutturati tutti i percorsi di tirocinio o gli stage, nei quali il sapere emerge dall'esperienza e impatta i problemi reali. Un primo aspetto possibile per un rinnovamento della formazione teologica potrebbe essere quello di creare spazi per un tirocinio pastorale in alcuni contesti ecclesiali e, in ambito accademico, almeno per i cicli di secondo e terzo livello, specialmente per alcune discipline teologiche. Ovviamente, ciò che consentirebbe l'apprendimento trasformativo sarebbe la *supervisione pastorale*, una pratica grazie alla quale attivare il processo riflessivo descritto precedentemente²⁴. Nel circuito dialogico tra prassi e riflessione teorica e nella relazione di accompagnamento personale con il tutor, il soggetto in formazione può davvero acquisire le necessarie competenze teologico-pastorali e al tempo stesso avere occasioni per una maturazione personale.

Se, invece, ci fermiamo all'ambito strettamente accademico, è possibile riportare questa modalità di apprendimento in un'aula? Il *modeling* offre delle opportunità di apprendimento situato anche durante la cosiddetta «lezione frontale». Uno studio dell'Università di Parma ha mostrato che i neuroni della memoria di lavoro si attivano allo stesso modo sia durante un'esperienza di apprendistato che in situazione di imitazione teorica²⁵. Dunque, se il docente narra solo contenuti in una relazione unilaterale, certamente non può avvenire nessun apprendimento riflessivo. Ma se il docente «risolve problemi», sottopone testi da analizzare criticamente, pone questioni da sciogliere, certamente si crea un'esperienza di *modeling* nella quale, osservando il metodo in azione, si apprende attraverso un'esperienza modello²⁶. In ambito formativo esistono già modelli utilizzabili in questo senso: il *case method* e gli Episodi di Apprendimento Situati (EAS). Il primo è considerato tra le metodologie attive fondate sull'elaborazione dell'esperienza, è un attivatore del pensiero, dei processi di analisi e di *problem solving*, privilegia la prassi del confronto, si caratterizza per una maggiore flessibilità e apertura a comprendere analiticamente un vissuto²⁷. Si possono

²⁴ Un'applicazione in ambito teologico e di formazione ecclesiale della supervisione pedagogica si trova in J.A. VAN DER VEN, *Education for Reflective Ministry*, Peeters, Louvain 1999.

²⁵ Cf. RIVOLTELLA, *Neurodidattica*, pp. 114-115.

²⁶ Cf. *ivi*, p. 114.

²⁷ Cf. G.P. QUAGLINO, *Fare formazione*, Raffaello Cortina, Milano 2005, pp. 185-188. Il *case method* nasce per la formazione dei giuristi americani, teorizzato da C. Langdell ad Harvard nel 1870. Il suo successo è sancito nei primi del Novecento quando si sposta dall'ambito giuridico a quello della formazione degli insegnanti e, negli ultimi

utilizzare diverse tipologie di casi, diagnostici, decisionali e relazionali; le prime due maggiormente centrate sull'acquisizione di capacità, l'ultima in grado di sviluppare la capacità di affrontare problemi complessi a partire dalla gestione delle relazioni. Gli EAS, invece, constano di tre elementi: un momento *anticipatorio*, fatto da un framework concettuale, da una situazione stimolo (video, immagine, esperienza, documento) e da una consegna fornita agli studenti; un momento *operatorio*, dove si chiede al gruppo di lavorare sulla situazione stimolo producendo un contenuto; un momento *ristrutturativo*, dove si ritorna sui processi attivati nelle fasi precedenti e si porta a consapevolezza quanto emerso e gli aspetti importanti che è utile ricordare²⁸.

I modelli pedagogici proposti possono fornire uno stimolo a centrare la formazione teologica a partire dall'esperienza pastorale, sia che questa venga concretamente sperimentata (si pensi alla formazione permanente o a effettive esperienze di tirocinio) sia che venga presupposta teoricamente in un'aula accademica. L'integrazione tra i saperi, la lettura teologale della realtà, l'elaborazione di strumenti intellettuali in grado di affrontare la complessità, sono tutti elementi che abbiamo presupposto come apporti singolari della transdisciplinarietà alla formazione teologica e che questi modelli pedagogici possono tranquillamente mettere in atto, pur con le dovute contestualizzazioni e adattamenti.

4. La proposta di un *mèthodos* per la teologia morale

Il nostro percorso sarebbe incompleto se non facessimo lo sforzo di provare a concretizzare nella prassi formativa alcuni degli elementi finora esposti. Proviamo, dunque, a tracciare un *mèth-odos*, ovvero una via di ricerca e di investigazione, di cammino e di superamento del già noto che può portare in avanti la formazione teologica, limitandoci all'ambito della teologia morale.

I modelli pedagogici a cui ci siamo riferiti ci portano a riflettere sulla possibilità di riscoprire la valenza formativa del metodo casistico. I limiti e i problemi nei quali la riflessione etica è incorsa a causa della casistica sono noti. Consapevoli delle derive a cui si è arrivati e certi di non poterci minimamente discostare dalla morale personalista così come consegnataci dal Vaticano II e ripresa, oggi, nel magistero di papa

anni, nella formazione medica ed aziendale; cf. M. MANDER, «Caso», in G.P. QUAGLINO (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2014, pp. 109-127.

²⁸ Cf. P.C. RIVOLTELLA, *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 51-58.

Francesco, non ci sono motivi per non considerare quello che Klaus Demmer definiva lo *slancio pedagogico* della casistica²⁹. Per Demmer, il metodo casistico è un vero e proprio «laboratorio del ragionamento morale» e la finalità di enucleare dei dilemmi morali sta nel proporli come paradigmi di discernimento applicabili ad altre situazioni simili, per analogia. Lo è ancor di più alla luce dei modelli pedagogici presentati in questo contributo. È evidente che, nell'ottica di una morale personalista, non parleremo mai di «casi», ma piuttosto di vissuti personali, ad evidenziare l'impossibilità di una generalizzazione e astrazione del vissuto morale³⁰.

Volendo abbozzare una proposta per strutturare un momento di formazione etica, potremmo considerare queste cinque fasi:

1. *Recupero delle conoscenze pregresse*. Chiedendo ai partecipanti di richiamare quanto già conoscono sul tema si realizza la riflessione sulle premesse dell'apprendimento, evidenziando già quali elementi potrebbero facilitarlo e quali, invece, intralciarli.
2. *Consegna*. Dopo una breve esplicitazione del tema oggetto della formazione attraverso uno stimolo (video, immagine, esperienza) si presenta il vissuto morale personale. La strutturazione della storia è un elemento fondamentale e va ben preparata, perché da essa si dovranno evincere: i tratti principali dei protagonisti della storia (elementi biografici ed esperienza di fede) per aiutare a sviluppare uno ascolto centrato sulla persona, il dilemma morale, le circostanze in cui avviene il discernimento.
3. *Attivazione*. In questa fase si chiederà ai partecipanti di: ascoltare profondamente il vissuto personale, cercando di comprendere i diversi elementi presenti nella narrazione e favorendo un'ermeneutica della complessità della storia; interpretare il vissuto

²⁹ Cf. K. DEMMER, *Fondamenti di etica teologica*, Cittadella editrice, Assisi 2004, p. 65. Per certi versi, proprio un recupero della casistica potrebbe aiutare a sviluppare una prospettiva personalista della morale, centrata sulla responsabilità della coscienza in discernimento. Non mancano diversi autori che hanno proposto una ripresa di questo metodo in teologia morale: S. PRIVITERA, «Il rinnovamento della teologia morale fondamentale», in *Rivista di Teologia Morale* 35(2003), pp. 67-71; G. TRENTIN, «Riabilitazione della casuistica in teologia morale? Il metodo del caso», in *Credere Oggi* 33(2013), pp. 84-114; V. VIVA, «Tracce di argomentazioni "bioetiche" nel sistema manualistico della teologia morale», in *Rivista di Scienze Religiose* 2(2008), pp. 381-405; A. GAINO, «Teologia morale e paradigma della complessità», in *Studia Patavina* 61(2014), pp. 739-747; S. BOARINI, «Herméneutique du cas: dire le cas», in ID. (a cura di), *La casuistique classique: genèse, formes, devenir*, Université de Saint-Étienne, Saint-Étienne 2009, pp. 147-171.

³⁰ Sul metodo dei vissuti morali personali, ci sia consentito rimandare alla nostra ricerca G. NACCI, *Formare presbiteri accompagnatori nel discernimento morale. Criteri per un progetto pedagogico*, LUP-Edacalf, Città del Vaticano 2023, pp. 356-374.

delineando il quadro etico-normativo di riferimento e i contenuti teologico-morali da richiamare; discernere sui concreti passi possibili che la persona può fare in quella determinata situazione. Questa fase può essere proposta personalmente o in una sessione di *cooperative learning*.

4. *Rilettura*. L'ultima fase prevede una riflessione sul processo di apprendimento attivato e su come il singolo partecipante ha reagito rispetto al vissuto morale personale. Si chiede di tornare a considerare le conoscenze iniziali espresse all'inizio della lezione per verificare cosa va confermato e cosa cambiato, così come negli schemi di apprendimento utilizzati nella soluzione del dilemma morale.
5. *Approfondimento*. Il docente-formatore, se lo ritiene, approfondirà contenutisticamente quanto è necessario far conoscere rispetto all'argomento, a partire però da quanto emerso nel confronto.

L'ossatura del metodo qui proposto ha certamente una valenza peculiare nell'ambito della teologia morale e nelle altre discipline della teologia pratica. Ciò non toglie che, con i dovuti adattamenti e le giuste mediazioni, questo metodo di apprendimento si possa applicare anche ad altre discipline teologiche e filosofiche. Quello che qui ci interessava mostrare innanzitutto era la possibilità – oltre alla necessità – di concretizzare un possibile rinnovamento nella formazione teologica e nella formazione ecclesiale *tout court*.

Il contributo maggiore dato dalla transdisciplinarietà alla formazione teologica è quello di trasformare le nostre facoltà teologiche in comunità di ricerca, ridisegnando le pratiche formative e abbandonando definitivamente la visione di un insegnamento quale esclusiva trasmissione di informazioni, puntando piuttosto su una conoscenza centrata sull'esperienza pastorale come inizio e come fine del suo strutturarsi. In questo modo la teologia sarà sempre più integrata con la realtà, non la guarderà dall'alto in basso, non sarà avulsa e a-storica, come a volte può accadere. Piuttosto, la formazione teologica, nei più svariati contesti ecclesiali, contribuirà a «ricercare e costruire insieme nuove sintesi per interpretare profeticamente il presente e scorgere nuovi itinerari per il futuro»³¹ per rendere un qualificato servizio al popolo di Dio e anche al magistero.

³¹ FRANCESCO, *Ad theologiam promovendam*, n. 1.



*Il presente contributo mostra come assumere il criterio della transdisciplinarietà possa contribuire a trasformare efficacemente l'apprendimento nella formazione teologica e, in senso più ampio, il modo stesso con il quale è intesa la formazione ecclesiale. Una volta definito l'orizzonte della formazione teologica, si chiariscono le modalità con le quali la transdisciplinarietà può rinnovare la formazione e quali paradigmi formativi derivano dalla sua applicazione fino a delineare, a titolo esemplificativo, la proposta di un *mèthodos* nel contesto della teologia morale. Il contributo vuole essere un tentativo di esercizio nella transdisciplinarietà a partire dal contesto privilegiato della formazione nelle facoltà teologiche, ma dando spunti anche per altri contesti ecclesiali.*



*This contribution shows how adopting the criterion of transdisciplinarity can contribute to effectively transforming learning in theological education and, in a broader sense, the very way in which ecclesial education is understood. Once the horizon of theological training has been defined, the ways in which transdisciplinarity can renew training are clarified and which training paradigms derive from its application to the point of outlining, by way of example, the proposal of a *mèthodos* in the context of moral theology. The contribution aims to be an attempt to exercise transdisciplinarity starting from the privileged context of training in theological faculties, but also giving ideas for other ecclesial contexts.*

**FORMAZIONE TEOLOGICA – TRANSDISCIPLINARITÀ – FACOLTÀ
TEOLOGICHE – MORALE**