

VINCENZO ROSITO*

L'apprendimento come qualità e disposizione della Chiesa sinodale

L'articolo offre una proposta sistematica per l'orientamento e l'implementazione delle pratiche sinodali a livello ecclesiale, in dialogo con alcune scienze sociali contemporanee (sociologia dei processi culturali, antropologia culturale educativa, *cultural studies*). Si vuole pertanto giustificare la tesi per cui la disposizione/disponibilità ad apprendere costituisca un presupposto essenziale per l'edificazione di Chiese sinodali.

The article offers a systematic proposal for the orientation and implementation of synodal practices at the ecclesial level, in dialogue with some contemporary social sciences (sociology of cultural processes, cultural educational anthropology, cultural studies). It therefore seeks to justify the thesis that the disposition/availability to learn is an essential condition for the building of synodal Churches.

«È perché siamo implicati nel mondo che si dà qualcosa di implicito in ciò che pensiamo e diciamo del mondo stesso»

(Pierre Bourdieu)

1. Chiese che apprendono alla maniera di Gesù

L'intento di questo contributo è dimostrare come la disponibilità all'apprendimento costituisca una qualità necessaria e indispensabile per le pratiche sinodali. È opportuno pertanto focalizzare l'attenzione delle scienze teologiche e degli studi ecclesiastici intorno all'apprendimento quale dinamismo costitutivo della fede stessa. Una simile rimodulazione potrebbe condurre verso una teologia pratica delle forme di apprendimento, forte di una matura riflessione sul fondamento biblico e teologico della Chiesa storicamente e costitutivamente in “stato di apprendi-

* *Docente di Storia e cultura delle istituzioni familiari presso il Pontificio Istituto Teologico Giovanni Paolo II per le scienze del matrimonio e della famiglia, Roma, rosito@istitutogp2.it*

mento”. La sinodalità è pertanto la qualità progressiva e permanente di una Chiesa *in statu tirocinii* ovvero di una Chiesa necessariamente alla ricerca dei modi, delle forme e delle tecniche con cui progredire nel discernimento della missione affidatale.

Essere *in statu tirocinii* significa per le Chiese fare dell'apprendistato la forma continuativa, non soltanto propedeutica, di tutte le pratiche ecclesiali. In altri termini, essere *in statu tirocinii* significa contrastare la forma di ogni “propedeutica” (nella formazione al ministero ordinato o ai ministeri istituiti, così come nella cosiddetta “preparazione” ai sacramenti) che divida chiaramente il popolo di Dio in quelli che si preparano e quelli che vengono considerati formalmente preparati. Il tirocinio è una forma di apprendimento che interessa non esclusivamente la dimensione cognitiva di ciascun individuo. È questa la ragione principale per cui preferisco la locuzione *in statu tirocinii* alla locuzione *in statu cognitionis*.

L'apprendistato esercitato in ogni tirocinio non interessa esclusivamente ciò che i tirocinanti “sanno”, neanche specificamente ciò che “sanno fare”. Il tirocinio non è un atto di trasmissione, ma di allargamento e perfezionamento dell'opera comune. Per questa ragione il tirocinio è a tutti gli effetti un contributo in termini di “lavoro” a un'impresa professionale condivisa. La formazione di un tirocinante in un *atelier* o in un laboratorio artigianale non si esaurisce mai nella trasmissione di una tecnica o di un mestiere. Tale formazione coincide infatti con l'inserimento del “nuovo arrivato” nell'opera comune di coloro che condividono già un mestiere, maneggiando tecniche diffuse e padroneggiando strumenti condivisi.

Nella logica dell'apprendistato artistico-artigianale dell'Europa medievale, l'*iter* esperienziale di ogni tirocinante non coincideva con un processo *iniziatico-conoscitivo* (riguardante abilità individuali, lucrabili rispetto ai saperi condivisi dal gruppo), bensì con un processo *aggregativo-collaborativo* (riguardante l'immissione di un nuovo arrivato nelle opere quotidiane e corporative del gruppo stesso). Secondo la logica e le pratiche in uso nelle gilde o corporazioni medievali, il tempo dell'apprendistato non era mai rigidamente distinguibile o separabile dal tempo del lavoro comune condotto all'interno di una bottega artigiana. L'apprendista-tirocinante è sempre già costitutivamente un collega-collaboratore. La qualità che maggiormente lo identifica come nuovo arrivato o come persona in stato di formazione non è l'im maturità intesa come carenza di conoscenze e abilità pratiche, ma il fatto che egli condivida gli

stessi attrezzi (arnesi, strumenti, dispositivi, *tools*) usati dagli altri lavoratori. La qualità di un tirocinante non è difettiva (non conosce ancora ciò che noi conosciamo), bensì inclusiva (egli sta già padroneggiando gli attrezzi che noi stessi padroneggiamo). C'è una grande differenza (anche nella prospettiva di una Chiesa in quanto comunità di apprendimento) tra la necessità di condividere le stesse conoscenze o cognizioni, e la consapevolezza che stiamo tutti maneggiando gli stessi strumenti o attrezzi. Nei vissuti ecclesiali la prospettiva dell'apprendimento ha il merito di mostrare come la cognizione comune dei contenuti (saperi riflessivi e formulazioni contenutistico-dottrinali della fede) non è mai separabile dalla condivisione in atto di quanto è stato necessario per produrre quei contenuti (abitudini comuni, linguaggi popolari, pratiche del quotidiano, ecc.).

Le dinamiche di tirocinio non sono mai esclusivamente dinamiche propedeutiche al lavoro (riconosciuto e riconoscibile), sono invece dinamiche strutturalmente e fin dal primo momento collaborative e relazionali.

Questa logica può essere rinvenuta anche nella definizione relazionale del genere “vangelo” proposta da Christoph Theobald: «I vangeli sono racconti di conversione che non mettono soltanto in scena l'itinerario di Gesù dal principio alla fine, ma al tempo stesso ciò che egli diventa per e in coloro il cui itinerario incrocia il suo»¹. In altre parole, i vangeli sono la narrazione del percorso di apprendimento di Gesù, percorso che si articola attraverso una pluralità di azioni e registri (segni, peregrinazioni, dialoghi, pratiche abituali) e che passa in modo rappresentativo attraverso una domanda centrale: *Voi chi dite che io sia?* (Mt 16,15). Tale quesito dimostra ed esplicita la disponibilità stessa di Gesù a definire in modo *relazionale* la propria identità, così come accade nella vita di ogni individuo socializzato, alle prese con la gestione dello sguardo su se stesso e sul mondo, ma soprattutto alle prese con la gestione dello sguardo degli “altri” (personali o generalizzati) sulla propria vita. Questo accesso relazionale di Gesù nei riguardi della propria identità viene confermato nella sua condotta di vita, attraverso i numerosi incontri in cui egli stesso non si lascia semplicemente guardare e interrogare da persone sconosciute, ma soprattutto in quelle occasioni in cui si rende disponibile a “imparare

¹ C. THEOBALD, *Spirito di santità. Genesi di una teologia sistematica*, tr. it. D. Caldiroli, EDB, Bologna 2017, 459.

da chiunque”. Si pensi allo scambio di segni e parole presenti nell’incontro con la donna sofferente di emorragia (*Mc* 5,21-43), con la donna siro-fenicia (*Mc* 7,24-31) o con il cieco nato (*Gv* 9,1-41)².

Theobald interpreta giustamente questa disponibilità di Gesù ad apprendere da chiunque nei termini di una “santità ospitale”. L’ospitalità diventa pertanto un modo, forse il più radicale, per dire la santità stessa di Gesù. Tale ospitalità non ha i tratti di un’identità precostituita che generosamente include o si espande. L’ospitalità non dimostra l’identità di Gesù, ma è il luogo stesso in cui Gesù matura la propria identità. La sua capacità di lasciarsi definire, raccontare e vedere dagli altri coincide con lo spazio di apprendimento umano, abitato e praticato convintamente dalla divinità di Gesù stesso. Se sussiste dunque un movimento massimamente cristologico, in grado di rendere manifesto lo *spirito di santità*, tale movimento coincide con la disponibilità (capacità) di Gesù a lasciarsi immaginare da altri.

Rispetto alla prospettiva di Theobald, intendo qui sottolineare come l’apprendimento, essendo uno dei tratti più rappresentativi di Gesù e della sua autorità (*exousia*), assuma in lui la forma del lasciarsi vedere, raccontare e narrare da altri. Quando Gesù, direttamente o indirettamente, mette i suoi interlocutori nelle condizioni di potergli dire chi è lui per ciascuno di loro, non dimostra solo ospitalità e benevolenza nei riguardi delle opinioni altrui, ma immette tutti i suoi interlocutori nel medesimo esercizio di apprendimento da lui stesso praticato. La notizia buona che sopraggiunge nella vita degli interlocutori di Gesù (talvolta inattesa, talvolta estorta attraverso la sfacciataggine di un’insinuazione o di un mantello tirato) è che il nome stesso di Gesù diventa un luogo di incontro (relazionale) tra persone in stato di apprendimento. È infatti il nome stesso di Gesù che in qualche modo deve essere appreso attraverso innumerevoli tentativi di avvicinamento, di definizione, di sbilanciamento giudicante o sfrontato, di negoziazione di significati condivisi. «Chi legge il *Vangelo di Marco*, ad esempio, è subito fatto partecipe di ciò che i seguaci e le seguaci di Gesù dovranno ancora scoprire, ossia che Gesù è il Cristo e il Figlio di Dio (*Mc* 1,1). Se non lo fosse, non ci sarebbe alcun vangelo da annunciare»³.

² *Ib.*, 188-190.

³ E.E. GREEN, «Consustanziale al Padre, e alla madre. Questioni di genere e oltre», in P. CODA - S. FENAROLI (edd.), *Ripartire da Nicea. Per leggere la fede dentro nuovi orizzonti*, Queriniana, Brescia 2025, 105.

Chi dite che io sia? Presa nella sua scabrosa implicazione pratica, questa resta la domanda che autorizza e giustifica l'immagine di Gesù come colui che è disposto ad apprendere da chiunque e allo stesso tempo l'immagine di una Chiesa come popolo di uomini e donne «disponibili ad apprendere alla maniera di Cristo»⁴.

1.1 Apprendere il nome di Gesù attraversando il pensiero della cura

Rendersi pronti e disponibili ad apprendere così come Gesù apprendeva nel corso della propria esistenza, questo processo richiede prima di tutto azioni e pratiche di cura. Gesù stesso si è coinvolto in autentiche imprese di apprendimento dialogando ovvero rivolgendo la parola a persone conosciute o sconosciute. Allo stesso tempo, egli si è fatto destinatario di parole indirizzategli da interlocutori talvolta benevoli, molto spesso provocatori, subdoli o insinuanti. In questa confluenza di dialoghi eterogenei rispetto alle intenzioni dei parlanti, l'apprendimento di Gesù si è manifestato principalmente attraverso una disponibilità, confermata fino alla fine, di prendersi cura della parola scambiata. Rivolgere la parola a qualcuno può essere considerata una manifestazione altissima di cura per l'altro. Infatti, per esercitare al meglio questo gesto di cura è necessario prima di tutto pronunciare il “nome” dell'altro. Il nome proprio, così come l'attribuzione di un titolo o di un appellativo che identifichi qualcuno è un luogo di apprendimento poiché è un luogo privilegiato in cui praticare la cura verso i propri interlocutori. Attraverso le pratiche e i gesti di cura infatti non ci si limita mai esclusivamente a farsi carico dei bisogni o dei desideri degli altri. La cura è un modo della “conoscenza” degli altri, è un esercizio cognitivo e per questa ragione è un luogo di apprendimento sociale.

“L'amore per il nome” è un tipico esempio di come le relazioni di cura siano sempre un'occasione di sforzo conoscitivo condiviso tra due o più soggetti⁵. Pronunciare il nome di un altro ovvero chiamare qualcuno con il nome “proprio” è probabilmente uno dei massimi esercizi di cura della relazione con l'altro. In questo modo infatti sottraiamo i no-

⁴ C. THEOBALD, *Urgenze pastorali. Per una pedagogia della riforma*, tr. it. D. Caldiroli, EDB, Bologna 2019, 48.

⁵ J. LACAN, *Il seminario. Libro X. L'angoscia (1962-1963)*, tr. it. A. Succetti, Einaudi, Torino 2007, 369.

stri interlocutori dall'ombra dell'anonimato, li chiamiamo letteralmente fuori dalla logica del numero⁶. Il nome proprio infatti è il contrario del numero, pertanto chiamare qualcuno con il proprio nome corrisponde al tentativo di “chiamarlo fuori” da un covo di indistinzione e opacità. *Lazzaro, vieni fuori!* (Gv 11,43): questo monito di Gesù al suo amico resta l'immagine più luminosa di come l'amore per il nome di qualcuno debba coincidere sempre con la sua chiamata alla vita. Il nome proprio ovvero l'uso curante o incurante che possiamo farne rimane un'occasione aperta per favorire o sopprimere le rinascite dei viventi. Questo è particolarmente evidente nelle forme degenerate della parentela (come la maternità o la paternità). Un genitore può rivolgere al proprio figlio o alla propria figlia frasi di questo tipo: “Nessuno ti conosce meglio di me”. Una simile espressione si colloca esattamente agli antipodi dell'amore per il nome. Chi la pronuncia si dichiara esterno e indifferente a qualsiasi processo di apprendimento del nome dell'altro, compreso quello dei suoi figli.

1.2 Apprendere il nome di Gesù attraversando la critica postcoloniale

Quello che ho appena definito come un movimento massimamente cristologico ovvero il lasciarsi immaginare da altri, coincide allo stesso tempo con un movimento massimamente caratterizzante la logica del postcoloniale. Nel campo degli studi e della critica postcoloniale infatti la produzione letteraria assume un ruolo centrale essendo uno dei processi culturali in cui le identità (collettive, nazionali, continentali) si costituiscono attraverso atti non tanto di nominazione, quanto di narrazione. *Chi dite che io sia?* Questa domanda esprime la logica della letteratura postcoloniale dal momento che può essere la domanda che i colonizzati (in qualsiasi tempo e modo) rivolgono ai vecchi e nuovi colonizzatori. La logica delle narrazioni postcoloniali (letterarie e popolari) non è mai meramente vendicativa o rivendicativa: non si tratta di capovolgere l'ordine simbolico o invertire la gerarchia dei potenti di turno nella storia dei popoli. Si tratta invece di sovvertire il potere stesso di “definizione dell'altro” e la sua logica di nominazione autoritaria del diverso, esclusi-

⁶ CfM. RECALCATI, *Il vuoto e il fuoco. Per una clinica psicoanalitica delle organizzazioni*, Feltrinelli, Milano 2024, 47-56.

vamente in funzione dell'identità del dominante (*The West and the Rest*)⁷. Solo esponendosi all'immaginazione che altri avranno di me, senza limiti di sicurezza rispetto al loro stesso sguardo, diventa possibile una critica delle forme del potere coloniale. «Nella prospettiva degli studi postcoloniali, narrare (il valore della letteratura) consiste non nell'immaginare se stessi, ma nel lasciarsi immaginare, senza garanzie, da altre culture e in altre culture»⁸. Rispetto a questa postura (intesa come disponibilità non violenta e disarmante nel lasciarsi immaginare da altri) è possibile riscontrare un'assonanza profonda e promettente tra la cristologia dell'apprendimento del nome di Gesù e la critica postcoloniale delle forme di immaginazione (di persone, popoli e culture).

2. Il dispositivo di apprendimento ecclesiale

Le pratiche sinodali non sono finalizzate esclusivamente alla risoluzione di problemi o ad affrontare questioni emergenziali (logica del *problem solving*), così come non sono soltanto provvedimenti pratici per rendere più partecipati o inclusivi i processi decisionali che potrebbero avere conseguenze dirette su atti e disposizioni di governo (logica della partecipazione ecclesiale). Per quanto questi due orientamenti pratico-processuali siano indispensabili per la pensabilità e ricevibilità della Chiesa sinodale, il discernimento comunitario-ecclesiale, inteso come momento dell'apprendimento da parte del popolo di Dio, rimane lo sfondo rispetto al quale tutte le pratiche sinodali devono essere composte e ricomprese. Il popolo di Dio infatti non si limita a “camminare insieme” nei luoghi e nei tempi della storia, esso piuttosto riflette e “apprende insieme” nel corso del proprio cammino. La sinodalità pertanto è anche l'insieme di

⁷ In uno dei testi fondativi degli studi postcoloniali, lo scrittore palestinese Edward W. Said cita opportunamente un celebre discorso che il primo ministro inglese Lord Arthur Balfour pronunciò alla Camera dei comuni nel 1910: «Conoscenza significa sollevarsi al di sopra dell'immediato, uscire dal proprio angusto sé, per accogliere ciò che è lontano e differente. L'oggetto di una siffatta conoscenza deve essere intrinsecamente coglibile; può essere sì un “fatto” che muta e si sviluppa, come appunto fanno le civiltà, ma deve anche essere fondamentalmente, perfino ontologicamente, immutabile. Possedere la conoscenza di un ente di questo tipo equivale a possedere l'ente stesso, a dominarlo, ad avere su di esso piena autorità. E avere autorità significa negargli l'autonomia – autonomia politica, se si tratta di un paese orientale – perché “noi” lo conosciamo ed esso può esistere, per un certo verso, solo in quanto conforme a tale conoscenza. Il sapere britannico intorno all'Egitto è l'Egitto» (E.W. SAID, *Orientalismo. L'immagine occidentale dell'Oriente*, tr. it. S. Galli, Feltrinelli, Milano 2002, 38).

⁸ G.C. SPIVAK, *Morte di una disciplina*, tr. it. L. Gunella, Meltemi, Roma 2003, 73.

quelle abitudini, pratiche e procedure ecclesiali che sostengono la possibilità di un apprendimento *situato, processuale e sperimentale* dell'intero popolo di Dio. Questi tre aggettivi descrivono e identificano allo stesso tempo le caratteristiche del cosiddetto apprendimento sociale (*social learning*) dal quale i cammini sinodali delle Chiese potrebbero attingere ispirazione e notevoli elementi di riflessione⁹.

In estrema sintesi l'apprendimento sociale «non riguarda la trasmissione di cosa sappiamo, ma l'apprendimento di ciò che ancora non sappiamo»¹⁰. L'aggettivo sociale infatti, accostato al termine apprendimento, non identifica meramente il numero delle persone coinvolte nel processo (partecipazione allargata), né esclusivamente le modalità collaborative che potrebbero qualificarlo (una pratica è sociale non solo perché viene eseguita insieme ad altre persone). Nell'espressione apprendimento sociale infatti ciò che più conta è l'orientamento degli individui ad apprendere ovvero la loro disponibilità a cercare insieme una strada (non necessariamente una soluzione) dentro situazioni che non comprendono pienamente.

Per svolgere questo compito, l'apprendimento sociale deve essere prima di tutto un apprendimento *situato*. Questo significa che per apprendere è necessario entrare a far parte di una *realtà sociale* (un gruppo culturale, una comunità nazionale, un ente associativo, una famiglia, una Chiesa, un collettivo politico). Non esiste una declinazione a-sociale dell'apprendimento ovvero i processi di apprendimento sono allo stesso tempo processi di socializzazione. Apprendere socialmente dunque non significa semplicemente «farlo insieme ad altri» (con l'aiuto di maestri, istruttori, *tutor*, mentori o educatori). Apprendere socialmente significa allestire contesti e processi formativi per cui l'apprendimento stesso coincide con l'acquisizione di usi, abitudini, maniere, disposizioni, stili, linguaggi, regole e procedure in atto nella comunità o nel gruppo sociale in cui l'apprendimento stesso si svolge. Nella vita quotidiana (*everyday life*) ovvero nell'orizzonte di quelle azioni che consideriamo situate, «ciò che impariamo non è una materia statica, ma il processo stesso di essere impegnati e di partecipare allo sviluppo di una pratica continua»¹¹.

⁹ Cf V. ROSITO, *Famiglia e apprendimento sociale. Nuovi orizzonti di ricerca*, Studium, Roma 2025.

¹⁰ E. WENGER - B. WENGER, *Learning to make a difference: value creation in social learning spaces*, Cambridge University Press, Cambridge 2020, 24.

¹¹ M. HASRATI, «Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students», in *Studies in Higher Education* 30 (2005) 559.

L'apprendimento (sociale) è allo stesso tempo *processuale* poiché non si svolge soltanto all'interno di alcuni luoghi nei quali le persone si formano, studiano o giocano (scuola, università, associazioni, impianti sportivi), bensì all'interno di processi che accompagnano e scandiscono la vita di ciascuno. Sono processi e non propriamente luoghi di apprendimento le esperienze che richiedono un esercizio di adattamento e trasformazione da parte di individui e gruppi di persone, nell'arco di un tempo biografico o intergenerazionale. Si pensi a processi come la genitorialità, la guarigione fisica o spirituale, la riconciliazione, la costituzione di realtà politiche o associative. L'apprendimento sociale si sviluppa attraverso assi trasformativi di questo tipo. All'interno di queste parabole temporali infatti apprendiamo socialmente progredendo prima di tutto nella capacità di riconoscere le traiettorie di cambiamento. L'apprendimento è processuale non perché avviene lungo una scansione di momenti successivi, ma perché favorisce l'acquisizione di competenze (personali e condivise) nel riconoscere i "percorsi" delle vite e delle biografie. Nei contesti educativi infatti è di primaria importanza saper riconoscere e valorizzare le "traiettorie" lungo le quali le esistenze delle persone si sviluppano, il filo o la direzione lungo la quale il cambiamento di ciascuno prende forma. Per questo, per verificare il buon esito di un percorso di formazione (scolastica o accademica) è necessario raccontare la storia dell'intero cammino formativo (da dove si è partiti, quali strade si sono aperte, quali sono state tralasciate e così via). Allo stesso tempo, nei contesti in cui si svolge la vita delle Chiese sarebbe necessario immaginare un congedo definitivo dalla pastorale per *ambienti* (di vita), per osare invece una pastorale che muova dalla presa in carico dei *processi* (di apprendimento) in cui è coinvolto l'intero popolo di Dio. Si potrebbe passare ad esempio da una pastorale dei "luoghi di cura" (ospedali e presidi sanitari), a una pastorale dei "processi di guarigione" (che includerebbe anche la guarigione del corpo ecclesiale dalle ferite provocate dagli abusi sessuali, spirituali o di coscienza).

Infine l'apprendimento (sociale) è *sperimentale* non tanto perché procede attraverso tentativi e soluzioni intermedie o progressive, ma perché tende a costruire aggregazioni e ambienti sociali dove la gestione dell'incertezza non viene né rimossa, né occultata. Nella Chiesa sinodale la dimensione sperimentale dell'apprendimento dovrebbe coincidere con l'assunzione di una cultura ecclesiale per cui l'assunzione dell'incertez-

za non è una cosa di cui vergognarsi o da celare agli occhi di persone e sguardi esterni. In molti contesti nazionali o continentali, la Chiesa cattolica è vista (dalle altre confessioni cristiane, comunità religiose o istituzioni politiche) come una realtà moralmente autorevole o poco propensa al cambiamento. Questa percezione comune può essere un elemento critico o di difficile gestione per il cammino sinodale delle Chiese inteso come cammino di apprendimento anche attraverso la gestione di incertezze, sperimentazioni e necessari adattamenti di cui ogni autentico processo ecclesiale necessita¹².

Alla luce di queste considerazioni sulle caratteristiche essenziali dell'apprendimento sociale, potrei dunque affermare che il dispositivo di apprendimento ecclesiale potrebbe costituire l'elemento caratterizzante, nonché l'orientamento pratico di ogni processo autenticamente sinodale. Tale dispositivo si esprime e opera innanzitutto attraverso un principio ovvero attraverso un criterio-guida capace di orientare lo svolgimento delle pratiche stesse. Questo principio può essere così formulato: *dove c'era uno sforzo cognitivo individualizzato, bisogna adesso aggregare collettivi*. In altre parole, è necessario riconfigurare le azioni prioritarie nella vita ecclesiale, muovendo dalla necessità di comporre aggregazioni ecclesiali (gruppi, assemblee, organizzazioni di battezzati e battezzate), lì dove sorgono domande e richieste di discernimento alle quali, un tempo, avremmo risposto quasi esclusivamente con uno sforzo di studio personale oppure con l'approfondimento riflessivo su una specifica questione (mediante l'ascolto di professori, la consulenza di esperti, la specializzazione accademica di persone destinate a esercitare responsabilità ecclesiali, specialmente ministri ordinati). È ovvio che lo studio e la formazione intellettuale dei singoli membri di una Chiesa non devono essere in alcun modo sacrificati. La questione è invece riposizionare lo sforzo cognitivo (sotto la forma dell'esercizio di riflessività o di comprensione della realtà) all'interno di processi ecclesiali che sinodalmente richiedono l'opera di *composizione di un gruppo* (di fedeli e non), prima ancora di richiedere *l'esercizio personale dell'intelligenza di ciascuno*. Il dispositivo di apprendimento ecclesiale diventa pertanto

¹² Nella ricezione per molti versi oppositiva di *Fiducia supplicans* da parte di alcune componenti delle Chiese africane ad esempio, notevole peso hanno avuto le posizioni critiche nei riguardi del documento stesso, formulate da esponenti di altre religioni o confessioni cristiane agli occhi dei quali la stessa Chiesa cattolica appariva incerta o poco determinata nella "condanna morale" delle relazioni tra persone omosessuali.

un orientamento pratico nella gestione della vita sinodale delle Chiese mettendo al centro la sollecitudine per la composizione del popolo di Dio, nonché delle sfere e delle aggregazioni sociali (più o meno stabili e permanenti) che lo articolano. L'assemblaggio o aggregazione di un gruppo (sinodale) precede l'appello alla responsabilità individuale e alla riflessione personale (sforzo cognitivo) che continua a interessare ciascuno.

Rispetto al dispositivo di apprendimento ecclesiale dunque, la qualità primaria di chi dovrebbe esercitare ruoli di responsabilità nella Chiesa non è la formazione o preparazione intellettuale, bensì la capacità di convocare e aggregare. La *leadership* nella Chiesa sinodale è prima di tutto una *leadership di convocazione*. Colui o colei che esercita autorità nella Chiesa dovrebbe essere abile e sensibile nell'arte di convocare. La convocazione ecclesiale infatti si esprime principalmente attraverso la capacità di comporre e assemblare un "collettivo" eterogeneo di persone (che includa anche ambienti e dispositivi tecnologici) nel quale le pratiche comuni di una Chiesa sinodale possano regolarmente svolgersi. Tutte e tutti ci troviamo immersi in un'epoca di avvincenti trasformazioni in cui ciò che cambia non è necessariamente ciò che declina o muore. Il cambiamento che ci è dato di vivere in questa stagione della vita ecclesiale non ha i tratti di una decadenza arrendevole o resistenziale nei riguardi dei poteri mondani. Qui dove siamo, sul crinale di una Chiesa che tende a una sinodalità operosa e ricevibile, il cambiamento riguarda la ri-nominazione delle forme e delle funzioni del servizio ecclesiale. La sinodalità necessita infatti di un clima di discernimento condiviso in cui il popolo di Dio non cessa di interrogarsi su quali siano le caratteristiche e le funzioni di coloro che "servono" nelle Chiese. La sinodalità coincide con una rinnovata ermeneutica della diaconia. Cosa deve fare un battezzato che serva il cammino della propria comunità parrocchiale? Quali funzioni deve svolgere una battezzata che si dichiara disponibile ad accompagnare un processo, anche momentaneo, di discernimento ecclesiale. Per questo è necessario che sorgano nuove abilità e disposizioni: servono persone abili nell'arte di *convocare* (aggregare un gruppo, restando nell'inquietudine che qualcuno, rispetto ai presenti, manca o mancherà sempre), *curare* (così come il curatore di un libro a più voci non si limita a collezionare contributi autorevoli, ma mette in qualche modo in comunicazione gli autori stessi), *corrispondere* (essere capaci di tessere una storia, di

conservarne la memoria e di saperla narrare così come fanno le persone coinvolte in uno scambio epistolare)¹³.

In virtù di queste qualità (personali) o disposizioni (condivise da un gruppo) è possibile chiarire la ragione per cui ricorro al termine dispositivo quando ribadisco la centralità delle pratiche di apprendimento nella vita di una Chiesa sinodale. Il dispositivo infatti è «un sistema di procedure in atto, un congegno che crea pratiche specifiche e discorsi in cui i contenuti e la relazione vengono giocati all'interno di una certa strategia pedagogica»¹⁴. Stando a questa definizione, il dispositivo non è uno schema di comportamento imposto dall'esterno o prospettato da tecnici ed esperti. Ogni dispositivo sociale infatti, compreso quello dell'apprendimento ecclesiale, si compone di procedure in atto ovvero condivise e viventi all'interno di un determinato gruppo. Non paliamo quindi di copioni (*scripts*) o modelli procedurali di comportamento. Il metodo, fondamentale per tutte le pratiche sinodali (come il discernimento comunitario attraverso la conversazione nello Spirito), assume un ruolo fondamentale nella misura in cui resta costantemente in dialogo con gli usi e le abitudini culturali in virtù delle quali un popolo crea nuovi discorsi e istituisce nuove relazioni; ricorrendo cioè a procedure di convocazione e aggregazione, finanche agli usi tradizionali e popolari che fanno riunire gli esseri umani attorno alle *cose* perché alcune *cose* li dividono¹⁵.

3. Svolte rilevanti per la riflessione teologica su apprendimento e sinodalità

Una teologia disposta non solo a riflettere sulla centralità dell'apprendimento nella Chiesa sinodale, ma soprattutto a interiorizzarne le dispo-

¹³ Queste tre abilità per una Chiesa sinodale corrispondono ad altrettante qualità delle cosiddette *scienze sociali texturali* , innovativi atteggiamenti di studio e di ricerca che attribuiscono priorità alle funzioni (professioni e competenze) che “accompagnano” lo svolgersi di collettivi e comunità (moderatori, facilitatori, *designers* , ecc.). Cf E. DE LA FUENTE, «After the cultural turn: for a textual sociology», in *The Sociological Review* 67 (2019) 552-564.

¹⁴ F. CAPPA, «Introduzione», in J. Dewey, *Esperienza e educazione* , tr. it. E. Codignola, Raffaello Cortina, Milano 2014, XIV.

¹⁵ Noi esseri umani non ci riuniamo in assemblea «perché siamo d'accordo o sembriamo uguali, ci sentiamo bene o siamo socialmente compatibili, o perché sentiamo il bisogno di integrarci, ma perché ci sono questioni che dividono e ci fanno riunire in qualche luogo neutro, isolato, per arrivare a una specie di (dis)accordo provvisorio» B. LATOUR, *Dingpolitik. Come rendere le cose pubbliche* , Postmedia, Milano 2011, 21.

sizioni pratico-performative, dovrebbe prima di tutto confrontarsi con quelle che definiscono le tre *svolte progressive* nel campo delle scienze umane e sociali lungo il Novecento. Il XX secolo infatti, soprattutto dal punto di vista della riflessione filosofico-sociale, può essere adeguatamente ricostruito attraverso la successione di tre momenti rispetto ai quali i riferimenti paradigmatici della ricerca si sono riposizionati lungo nuovi assi di priorità, approntando nuovi assetti metodologici. Le tre svolte progressive novecentesche, nel campo delle *Humanities* e *Social sciences*, possono essere dunque indeterminate nella *svolta linguistica*, nella *svolta culturale* e infine nella *svolta educativa*.

	SVOLTA LINGUISTICA	SVOLTA CULTURALE	SVOLTA EDUCATIVA
Ambito disciplinare	Filosofia del linguaggio	<i>Cultural Studies</i>	Antropologia culturale educativa
Rilevanza per la teologia	Atti linguistico-comunicativi	Pratiche culturali	Dispositivi di apprendimento
Asse di cambiamento	Dalla riflessione epistemologico-metafisica agli atti performativi	Dalle teorie alle pratiche di teorizzazione	Dallo studio degli altri allo studio con gli altri

3.1 Svolta linguistica

La cosiddetta svolta linguistica novecentesca (*linguistic turn*) si profila prima di tutto come un mutamento assiale nella riflessione filosofica del secolo scorso sia nel campo della filosofia analitica (John Langshaw Austin, Ludwig Wittgenstein), che in quello della tradizione continentale (Hans-Georg Gadamer, Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas). Per svolta linguistica si intende pertanto quel processo che, soprattutto nell'ambito della riflessione filosofica sul linguaggio, ha spostato l'asse di interesse dal campo dei concetti e dei contenuti mentali (pensati dai singoli indivi-

dui), al campo dell'enunciazione e della comunicazione intersoggettiva (alla quale gli individui partecipano performativamente)¹⁶. Ci si è resi dunque conto che i "mattoni" più elementari del linguaggio umano non sono i singoli concetti (parole, lemmi, locuzioni), ma le proposizioni ovvero pretese di senso articolate linguisticamente mediante le quali gli individui, in quanto parlanti, avanzano pretese di verità all'interno di un'interazione dialogico-argomentativa. Pertanto, alla luce di questa trasformazione, la filosofia diventa primariamente filosofia del linguaggio o ancora meglio riflessione critico-filosofica sugli atti linguistici in cui gli individui sono quotidianamente coinvolti. Per questa ragione le scienze filosofiche possono adeguatamente occuparsi di concetti, dottrine e teorie nella misura in cui sono in grado di occuparsi dei parlanti-interlocutori alle prese con la gestione delle regole che definiscono i criteri per riconoscere una comunicazione riuscita, nella prospettiva di una comunità ideale dei parlanti o di una situazione comunicativa ideale. In estrema sintesi la svolta linguistica prospetta un passaggio fondamentale che potremmo così sintetizzare: dalla riflessione epistemologico-metafisica agli atti linguistico-comunicativi.

Tale cambiamento ha rappresentato un mutamento di prospettiva anche nell'orientamento pratico della riflessione teologica. La teologia infatti non è mai soltanto studio dei "contenuti" linguisticamente formulati attraverso gli enunciati dottrinali, ma si profila anche come riflessione sui processi performativi in atto, all'interno di Chiese e comunità, mediante i quali i credenti sono principalmente enunciatori ovvero parlanti e dialoganti. I credenti infatti incontrano il Credo (nella sua realtà di contenuto linguistico-dottrinale) «come qualcosa che dicono, lo incontrano in uno stato *performativo* con altre persone», è necessario dunque spostare «la nostra considerazione della presenza di Dio da una ristretta discussione epistemologica e metafisica a una nozione più ampia e approfondita di *performatività* o *sperimentabilità*»¹⁷.

¹⁶ «La svolta linguistica la quale sostituisce rappresentazioni, concetti, giudizi privati con termini/parole e proposizioni/enunciati/espressioni pubbliche, ancorate a segni materiali, non si raccomanda soltanto per la sua intrinseca valenza antipsicologista, dato che le parole e le loro composizioni si presentano come intersoggettivamente accessibili e pubblicamente controllabili/discutibili, mentre le rappresentazioni o immagini mentali riservano un accesso privilegiato al loro produttore/detentore e sussistono finché sussiste quest'ultimo» cf V. MARZOCCHI, *Le ragioni dei diritti umani*, Liguori, Napoli 2004, 100.

¹⁷ A.J. GODZIEBA, «Ripensare la "pensabilità" della presenza di Dio», in P. CODA-S. FENAROLI (edd.), *Ripartire da Nicea*, 79-80.

3.2 Svolta culturale

Nel panorama novecentesco delle scienze sociali, la cosiddetta “svolta culturale” si afferma prima di tutto come cambiamento nell’analisi della società, in virtù della quale si è passati dallo studio ermeneutico-comparato dei sistemi culturali, allo studio dei *processi* volti a creare i cosiddetti *prodotti* culturali. Sviluppatisi nel mondo accademico anglosassone a partire dagli anni Sessanta, attraverso il coinvolgimento diretto della sociologia dei processi culturali, i *cultural studies* interpretano la cultura principalmente come “modo di vita” (*way of life*) comprendente al suo interno attitudini, linguaggi, tendenze, istituzioni e strutture di potere¹⁸. L’aspetto più rilevante consiste nel fatto che tali realtà vengono indagate non solo alla luce di ciò che rappresentano in quanto oggetti sociali (*opus operatum*), ma soprattutto in virtù dei processi e delle pratiche sociali che li producono o riproducono (*modus operandi*). Le pratiche sociali infatti sono il vero oggetto di indagine da parte dei *cultural studies*. Attraverso le pratiche infatti è possibile studiare scientificamente la società quale luogo vitale e produttivo di significati, nella misura in cui studiosi e ricercatori si riconoscono in quanto parte della società stessa (dall’interpretazione delle culture, alle pratiche culturali). Per questa ragione i *cultural studies* privilegiano non tanto la prospettiva dello studioso imparziale, quanto quella dell’utilizzatore, del consumatore, del pedone, del poeta (negoziatore di significati). Tutti questi ruoli rimandano alle qualità attive e partecipative degli agenti sociali, preconizzando l’immagine bicefala dell’individuo socializzato quale produttore-consumatore (*prosumer*).

Gli studi culturali hanno rappresentato una risorsa disciplinare imprescindibile per la teologia del Novecento, proponendo modelli e pratiche di indagine incentrate non sullo studio dei simboli (religiosi, culturali, sociali), ma su quello dei processi di simbolizzazione. Anche per la teologia infatti, assume un ruolo fondamentale non la riflessione sulle teorie, ma quella sulle pratiche di teorizzazione¹⁹.

¹⁸ Cf C. LUTTER-M. REISENLEITNER, *Cultural Studies: un'introduzione*, tr. it. R. Gambino, Mondadori, Milano 2004; S. MORRA-M. RONCONI, *Incantare le sirene. Chiesa, teologia e cultura in scena*, EDB, Bologna 2019.

¹⁹ Gli studi culturali ad esempio, rispetto all’importanza del matrimonio tradizionale in molte comunità cristiane africane, sollecitano una teologia capace di concentrarsi non tanto sui significati (cristianizzabili) del matrimonio tradizionale, quanto sulle modalità con cui le popolazioni locali negoziano i significati rituali mediante i processi di simbolizzazione in atto nella vita di Chiese e comunità.

3.3 Svolta educativa

È possibile rinvenire una svolta educativa nel campo dell'antropologia culturale contemporanea, grazie all'opera di alcuni studiosi, prevalentemente antropologi e sociologi delle organizzazioni sociali, come Etienne Wenger, Jean Lave e Tim Ingold. Quest'ultimo in modo particolare si è fatto promotore di un cambiamento sostanziale articolando la prospettiva dell'*antropologia culturale educativa*, disciplina che dallo studio interpretativo delle culture "altre" (diverse dalla propria) passa allo studio di come sia possibile apprendere e imparare con gli altri. Per questa ragione l'antropologo culturale non ha necessariamente i tratti di un professore che lascia il dipartimento dell'università britannica in cui insegna, per trascorrere del tempo con gli abitanti di un'isola nel mezzo dell'Oceano Pacifico. Colui che ricerca nel campo dell'antropologia culturale educativa si dedica invece allo studio di tutte quelle realtà in cui gli individui apprendono condividendo l'appartenenza a una specifica comunità (di pratica) o a un gruppo impegnato anche implicitamente in forme di studio condiviso (laboratori scientifici, partiti politici, Chiese, associazioni di lavoratori, *ateliers* professionali di artigianato, ecc).

L'educazione infatti «si trova innanzitutto non nella pedagogia ma nella pratica partecipativa; non la si trova in quelle situazioni in cui persone e oggetti assenti vengono rappresentati simbolicamente, ma in quelle in cui vengono resi presenti e in cui soprattutto sono responsabili gli uni nei confronti degli altri, nella corrispondenza della vita sociale». L'educazione infatti «non è un processo attraverso cui si diventa umani, è invece *essere umani in divenire*»²⁰. Questo principio dell'antropologia culturale educativa non può risultare indifferente a una teologia che intenda riflettere e lavorare sul dispositivo dell'apprendimento ecclesiale.

4. Verso un dispositivo condiviso di apprendimento ecclesiale: quali priorità?

Dopo aver presentato il dispositivo di apprendimento ecclesiale (enunciandone l'ancoramento evangelico, le qualità strutturali e i presupposti teologici e interdisciplinari), vorrei adesso segnalare brevemente alcune priorità e urgenze che ne possano favorire la problematizzazione a livello scientifico e la diffusione a livello ecclesiale.

²⁰ T. INGOLD, *Antropologia come educazione*, tr. it. L. Donat, La linea, Bologna 2019, 63.

4.1 Attivare la riflessione ecclesiologicala sulle dinamiche di esclusione

«Lo spazio sociale è definito dall'esclusione reciproca, ovvero dalla *distinzione*, delle posizioni che lo costituiscono, cioè come una struttura di giustapposizione di posizioni sociali»²¹. La possibilità di apprendere (reciprocamente e in forma comune) dentro la Chiesa dipende dalle dinamiche di esclusione e marginalizzazione che interessano non solo alcune persone, ma la composizione stessa del corpo ecclesiale. Così come esiste una *topologia sociale* (le posizioni all'interno dello spazio sociale vengono definite in rapporto ad altri luoghi, attraverso connettori che indicano una configurazione relazionale come *sopra, sotto, fra* e ricorrendo alla misurazione della distanza tra le posizioni stesse), si potrebbe parlare di una *topologia ecclesiale*. Possiamo osservare dunque come la *distinzione* opera anche all'interno della stessa Chiesa cattolica non solo come potere di ordinazione, istituendo categorie di credenti, ordini di identificazione, stati di vita. Anche a livello ecclesiale infatti la distinzione (come potere di ordinare non solo alcuni battezzati, ma lo spazio stesso in cui tutti i battezzati vivono) opera anche in quanto *sociodicea* ovvero come potere di rinvenire categorie di esclusi o escludibili in un assetto di momentanea convergenza. I poveri ad esempio hanno una storia anche dentro la Chiesa e tale storia può essere ricostruita allo stesso tempo come “socio-dicea del popolo di Dio”. Per quanto sia stata pressoché permanente nei secoli la sollecitudine evangelicamente fondata delle Chiese nei riguardi delle persone povere²², anche all'interno di tale convergenza etica si sono insinuate logiche di “distinzione” che hanno giustificato l'escludibilità di alcune tipologie di poveri rispetto ad altre. Si pensi alla distinzione tipica del mondo borghese europeo del XIX secolo tra poveri *meritevoli* e *demeritevoli*. L'escludibilità dei secondi, talvolta anche dal raggio delle opere caritative, avrebbe rafforzato nei secoli la diffusione di un'etica della meritocrazia, sovente non condannata e talvolta tollerata dalle stesse Chiese cristiane²³.

²¹ P. BOURDIEU, *Meditazioni pascaliane*, tr. it. A. Serra, Mimesis, Milano-Udine 2024, 193.

²² Cf LEONE XIV, *Dilexi te. Esortazione apostolica sull'amore verso i poveri*, Città del Vaticano, 4 ottobre 2025, § 35-102, consultabile sul sito della Santa Sede: https://www.vatican.va/content/leo-xiv/it/apost_exhortations/documents/20251004-dilexi-te.html [ultimo accesso: 05.11.2025].

²³ Si deve a papa Francesco una presa di posizione chiara e autorevole nei riguardi della logica meritocratica che identifica quasi automaticamente il povero con il demeritevole (qual-

Sia la teologia che la letteratura del Novecento hanno fatto dell'esclusione e delle sue dinamiche non solo un'occasione per comprendere la Chiesa attraverso gli strumenti della sociologia relazionale come quella di Pierre Bourdieu. Grazie alla riflessione di Dietrich Bonhoeffer è possibile ad esempio dare nuovo slancio alla riflessione ecclesiologicala sull'esclusione, poggiando su una cristologia che ha messo al centro la vita stessa di Gesù in quanto vita esclusa, scacciata, messa fuori dalla scena del mondo. «Dio si lascia cacciare fuori dal mondo sulla croce, Dio è impotente e debole nel mondo e appunto solo così egli ci sta al fianco e ci aiuta»²⁴. La letteratura, dal canto suo, non ha fatto mancare voci capaci di mostrare l'intima connessione tra le dinamiche di esclusione sociale e la prospettiva di affratellamento umanistico tra gli umani tutti in quanto tutti potenzialmente escludibili. Gli omosessuali, ad esempio, «sono puri uomini perché in qualsiasi momento l'idiozia può ucciderli, sottometterli alla violenza nascondendosi sotto una delle numerose maschere deviate di cui si serve per esprimersi: la cultura, la religione, il potere, la ricchezza, la gloria... Gli omosessuali fanno parte dell'umanità perché l'umanità può ucciderli o escluderli»²⁵.

4.2 Istituire percorsi di educazione progressiva

L'apprendimento in una Chiesa sinodale ha prima di tutto la forma dell'abilità, condivisa e diffusa nell'intero popolo di Dio, di attraversare il presente come "luogo di emergenza". Le questioni emergenti non sono necessariamente questioni emergenziali. Pertanto il processo sinodale rappresenta il movimento più articolato ed esteso per criticare il paradigma della secolarizzazione quale modello interpretativo preponderante della recente storia ecclesiale. Il modello filosofico e sociologico della secolarizzazione poggia su una lettura rigidamente storicizzante del cristianesimo contemporaneo e conduce alla riproduzione autistica di un'i-

cuno che è povero perché se l'è cercata). Una conseguenza «della cosiddetta *meritocrazia* è il cambiamento della cultura della povertà. Il povero è considerato un *demeritevole* e quindi un colpevole. E se la povertà è colpa del povero, i ricchi sono esonerati dal fare qualcosa» FRANCESCO, *Discorso in occasione dell'incontro con il mondo del lavoro*, Stabilimento Ilva di Genova, 27 maggio 2017, consultabile sul sito della Santa Sede: https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/may/documents/papa-francesco_20170527_lavoratori-genova.html [ultimo accesso: 05.11.2025].

²⁴ D. BONHOEFFER, *Resistenza e resa. Lettere e scritti dal carcere*, tr. it. M. Zanini, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996, 440.

²⁵ M.M. SARR, *Puri Uomini*, tr. it. A. Bracci Testasecca, Edizioni e/o, Roma 2024, 103.

dea di inesorabile decadenza o allontanamento da un passato glorioso. Il modello di una Chiesa sinodale invece non richiede, almeno come primo movimento pratico, una diagnosi storicizzante delle forme attuali del credere. Esso si profila infatti non tanto come l'esercizio di una diagnosi sulla parabola storica che ci precede, quanto come un esercizio di discernimento sugli "stati nascenti" che maturano nella storia e che emergono nel presente (questioni emergenti), non necessariamente sotto la forma di problemi, questioni controverse o elementi di crisi. Secondo il dispositivo dell'apprendimento ecclesiale, i problemi sono sempre questioni emergenti ovvero vanno riconosciuti quali stati nascenti che richiedono la composizione di uno o più collettivi ecclesiali. Le questioni, quando emergono nel mezzo della vita delle Chiese, sollecitano forze e processi di ricomposizione ovvero nuovi assemblaggi dell'intero corpo ecclesiale. Per questa ragione, non solo le strutture educative (scuole e università cattoliche) necessitano di occasioni e percorsi di *educazione progressiva*²⁶.

L'educazione progressiva possiede i seguenti tratti fondamentali: concretizza l'assunzione pedagogica della processualità (per formare l'intero popolo di Dio nella capacità di *avviare e governare processi*); sostiene il desiderio individuale e collettivo di continuare ad apprendere (la disposizione ad apprendere attraverso le esperienze comunitarie dovrebbe essere il requisito principalmente qualificante per coloro che ricoprono ruoli di responsabilità e ministerialità ecclesiali); procede attraverso "sintesi momentanee rimaneggiabili" (nei processi sinodali l'apprendimento progredisce mediante il raggiungimento di posizioni e disposizioni che possano permettere la riattivazione del discernimento comunitario da parte di tutti, soprattutto di coloro che devono ancora arrivare come le future generazioni di credenti).

4.3 Decolonizzare il dissenso

Obiettivo fondamentale del dispositivo ecclesiale di apprendimento non è solo l'articolazione del dissenso, ma la sua decolonizzazione ovvero il riconoscimento e la valorizzazione dei modi (culturali, etnici e popolari) attraverso i quali le persone e i gruppi sociali dicono "no". In qualsiasi gruppo sociale le resistenze implicite o incorporate non solo costituiscono una delle più potenti forze inerziali, talvolta oppostive nei riguardi

²⁶ Cf. G.H. MEAD, *La voce della coscienza*, a cura di C. Bombarda, Jaca Book, Milano 1996.

di qualsivoglia processo di innovazione sociale. Non si tratta pertanto di comprendere e interpretare i costumi caratterizzanti le culture diverse dalla propria. Occorre invece, mostrando i limiti dell'idea occidentale di modernità, chiedersi come si strutturano i processi di modernizzazione (sociale, economica, culturale) all'interno dei popoli e delle popolazioni. È necessario non solo parlare di "modernità multiple" anche all'interno delle molteplici realtà culturali presenti nella stessa Chiesa cattolica. Si sviluppano infatti, nella medesima Chiesa, non solo diverse idee di "modernità", ma innumerevoli linguaggi, usi e modalità per esprimere l'assenso o il diniego verso processi di modernizzazione²⁷. Decolonizzare (liberare il potenziale espressivo e riflessivo) queste modalità di espressione diventa un compito oltremodo necessario per le Chiese sinodali. Si entra infatti in ogni ruolo sociale non come un attore che recita una parte, ma come un bambino che inconsapevolmente atteggia la bocca o muove le spalle camminando esattamente come fa suo padre²⁸. L'espressione del dissenso, anche nella Chiesa, non può continuare a ignorare la forza potente e incorporata di questa regola fondamentale dei processi di socializzazione.

²⁷ «Questa è la prospettiva che desidero trasmettere: le cose nuove viste dalla periferia e il vostro impegno che non si limita alla protesta, ma cerca soluzioni. Le periferie spesso invocano giustizia e voi gridate non "per disperazione", ma "per desiderio": il vostro è un grido per cercare soluzioni in una società dominata da sistemi ingiusti. E non lo fate con microprocessori o biotecnologie, ma dal livello più elementare, con la bellezza dell'artigianato. E questa è poesia: voi siete poeti sociali» (Leone XIV, «Discorso ai partecipanti all'incontro mondiale dei movimenti popolari», Città del Vaticano, 23 ottobre 2025, disponibile sul sito della Santa Sede: <https://www.vatican.va/content/leo-xiv/it/speeches/2025/october/documents/20251023-movimenti-popolari.html> [ultimo accesso: 05.11.2025]).

²⁸ Cf P. BOURDIEU, *Meditazioni pascaliane*, 220.