MASTER PER FORMATORI DI CATECHISTI REGIONALI
INTERVENTO DI MONS. BRAMBILLA
Novara, 13 aprile 2013

LA PASTORALE DELLA CHIESA IN ITALIA: DAI *TRIA MUNERA* AI "CINQUE AMBITI"?

Dove va la pastorale della Chiesa italiana?

La pubblicazione degli *Orientamenti* della Conferenza Episcopale Italiana dal titolo *Educare alla vita buona del Vangelo* ha introdotto in modo autorevole il tema dell'educazione come filo rosso dell'agire pastorale delle Chiese in Italia per il prossimo decennio. In particolare, nel n. 54 del capitolo V, dedicato alle "Indicazioni per la progettazione pastorale", ha declinato i percorsi di vita buona mediante i "cinque ambiti" di Verona. Da più parti emerge la domanda sulla funzione dei cinque ambiti, insistentemente richiamata e praticata durante questi anni in diverse occasioni dalle singole Chiese e dagli interventi di molti Vescovi. La domanda si precisa nel modo seguente: nel pensare e nel programmare la missione della Chiesa bisogna operare un passaggio dai *tria munera* ai "cinque ambiti"*?* Occorre dire sin dall'inizio che questi schemi sono un modo per pensare l'azione della Chiesa e la sua figura storica, in riferimento alla assoluta singolarità della missione di Cristo e alla sua necessità di darsi storicamente nel tempo mediante l'azione dello Spirito. La Chiesa è recettiva rispetto alla missione di Cristo, deve continuamente "dire" Gesù e far "accedere" gli uomini a Lui. Il suo agire è "ministeriale", cioè è totalmente relativo a Gesù, ma ciò può avvenire solo nella forma di una "testimonianza", che è il prodigioso incontro tra la grazia dello Spirito e l'azione ecclesiale. Le due grandezze – il dono dello Spirito e il discernimento storico della Chiesa – crescono insieme: quanto più si ascolta lo Spirito tanto più la Chiesa è capace di leggere il proprio tempo e di discernerne i segni.

Per questo la domanda sul passaggio dai *tria munera* ai "cinque ambiti" va precisata, per non cadere nella moda di cambiare gli schemi senza modificare veramente il nostro approccio alla cosa. È in gioco nientemeno che l'efficacia dell'agire pastorale della Chiesa, che si misura però nella sua capacità di ascoltare lo Spirito e di scegliere come convertire il suo cuore e i suoi gesti all'azione graziosa di Colui che rende presente Gesù oggi. Per rispondere alla domanda richiamerò brevemente il significato dell'articolazione nei cinque ambiti. Il senso e il modo del passaggio dai *tria munera* ai cinque ambiti è serpeggiato come una domanda sotterranea in questi anni, prima di approdare alla sua ripresa negli *Orientamenti* per il decennio del 2010. Non si tratta di abbandonare lo schema ecclesiologico del *triplex munus* in favore di una non meglio identificata "attenzione antropologica", esemplarmente declinata nei "cinque ambiti" di Verona, ma di articolare correttamente le due istanze. Procederò in due momenti: 1) Breve ricostruzione della storia e del significato dello schema dei *tria munera* e del suo funzionamento pastorale; 2) Alcune osservazioni sull'"attenzione antropologica" e sulle ricadute degli ambiti di Verona per l'agire pastorale.

Senso dello schema dei tria munera

Lo schema dei *tria munera* ha una lunga e controversa storia. Lo schema dei tre uffici della Chiesa giunto a noi va valutato prima sotto l'espetto critico e poi in forma positiva. Sul piano *critico* lo schema ha consentito: 1) il superamento della prospettiva dei poteri e di una visione gerarcologica della Chiesa, che divide l'agire della Chiesa in potere di *ordine* e *giurisdizione*; 2) il ricupero della dimensione di evangelizzazione, che supera (senza negarla!) l'enfasi sulla dottrina, in tensione feconda con la dimensione sacramentale e comunionale (fraterna e caritativa) della Chiesa. Sul piano *positivo*, il modello dei *tria munera* permette di: 1) esprimere senza riduzioni la ricchezza (unità, pluralità e complementarità) delle armoniche della missione della Chiesa; 2) comprendere l'inseparabilità e il rimando della missione della Chiesa (e in essa dei cristiani con la diversità di carismi e ministeri) alla missione di Cristo; 3) attuare la missione della Chiesa (e dei cristiani) portando Cristo agli uomini e gli uomini a Cristo, attraverso una vera apertura della Chiesa al mondo e una reale assunzione del mondo nell'agire della Chiesa.

Accanto a questo occorre riconoscere senza paura *i pericoli dello schema*, che la prassi del periodo postconciliare si è incaricata di manifestare, talvolta clamorosamente: a) la tendenza alla compartimentazione dei *munera* e alla parcellizzazione delle azioni pastorali che ne derivano; b) l'ulteriore suddivisione all'interno dei *tria munera* e la moltiplicazione degli strumenti dedicati ad essi (uffici, iniziative, percorsi, ecc.). Soprattutto a questo livello, la trilogia di annuncio, celebrazione, comunione, non solo non è stata capace di realizzare l'unità dell'agire pastorale attraverso la pluralità degli aspetti che la articolano, ma ha faticato a mostrare la profonda complementarità di Parola, Liturgia e Carità, in ordine alla costruzione dell'identità della vita cristiana di fronte alla sfida della storia e del mondo.

Bisogna ripensare l'agire pastorale, e gli strumenti messi in opera per realizzarlo, non sostituendo semplicisticamente allo schema ecclesiologico (Parola, Sacramento, Carità) l'attenzione antropologica (i cinque ambiti). Infatti, lo schema dei *tria munera* dice l'unità e pluralità della missione della Chiesa come dono dall'alto irriducibile a ogni umanesimo; il rilievo antropologico dell'azione pastorale della Chiesa è destinato all'unità della persona e alla "figura della vita buona" che vuole educare. La funzione *personalista* ed *educativa* degli ambiti antropologici, più che costruire un percorso che sostituisca la complessa funzione ecclesiologica dei *tria munera*, tende a correggerne il limite: allorché la missione della Chiesa si sottrae al suo destinatario, pensandosi e realizzandosi in modo autoreferenziale e immaginando il destinatario semplicemente come termine della sua azione. Purtroppo questo è abbondantemente accaduto negli anni postconciliari, quando si è perso di vista che annuncio, celebrazione e comunione/carità avevano di mira la trasmissione del Vangelo agli uomini d'oggi e dovevano consentire la possibilità di ricondurre l'identità umana alla sua "forma" cristiana, come un evento personale, ecclesiale e storico.

L'"attenzione antropologica" dei "cinque ambiti" di Verona

Pertanto non basta neppure la creativa pista dei cinque ambiti disegnati a Verona. La loro funzione consiste nel declinare la difficile attenzione pastorale all'*identità della persona*, posta dentro la trama delle relazioni reali che la costruiscono nella storia (esemplificata nella vita affettiva, lavoro e festa, fragilità personale e sociale, trasmissione educativa e comunicativa, cittadinanza). Questi ambiti devono mantenere viva l'"attenzione antropologica" e devono temere un accostamento troppo materiale agli ambiti stessi. Non basta parlare di affetti, lavoro e festa, fragilità, tradizione e cittadinanza, perché la loro trattazione può cadere in un errore simile a quello in cui è rimasta impigliata la vicenda della traduzione pastorale dei *tria*

munera. È facile dilagare nella loro descrizione, senza che si mostri la loro relazione alla vita buona del Vangelo. Per di più con un limite ancora più grave: quello di una "riduzione" antropologica del cristianesimo. Perciò mi sembra che si possa declinare questa attenzione antropologica attorno a tre piste di ricerca, che offro qui di seguito e che potrebbero diventare una vera sfida per il ripensamento dell'azione pastorale dei servizi della Chiesa.

Una pastorale che costruisce l'identità della persona

Anzitutto l'attenzione antropologica deve focalizzarsi su una concezione integrale della persona. Su questo punto deve avvenire il discernimento critico con la modernità e le caratteristiche del postmoderno. Sul moderno non può essere trascurato assolutamente il *punto di vista della coscienza*: essa rimane un guadagno indimenticabile. Tuttavia, deve essere fatto un discernimento critico proprio sul punto che costituisce il sigillo della modernità: la coscienza non può pensarsi senza relazioni, in modo autarchico, soggettivistico e individualistico, come presenza im-mediata a sé stessa a prescindere da ogni relazione. Questa immagine autotrasparente della coscienza va sottoposta a critica proprio per salvare il punto di vista della coscienza libera. Il punto essenziale della critica è questo: l'identità della persona si costruisce in una trama di relazioni "mediate" (col corpo, il mondo, gli altri, il noi sociale). Così che anche la questione dell'*unità della persona* non può essere svolta, seguendo le suggestioni del postmoderno, semplicemente proponendo strategie di armonia psico-corporea della vita frammentata e dispersa, ma solo attraverso una prospettiva etico-religiosa che realizzi l'unità dell'esperienza personale come il cammino esaltante e faticoso di identità nella relazione ad altri. Un'identità che costruisce non solo strategie di benessere individuale e sociale, ma deve proporre percorsi di vita buona, che possano aprirsi alla dimensione vocazionale della vita.

Il risvolto educativo di un tale confronto ha trovato illustrazione nel lucidissimo intervento del Papa all'Assemblea dei Vescovi del maggio 2010. Benedetto XVI ha indicato due radici dell'*odierna sfida* educativa, che interessano tutti e non prima di tutto l'educazione cristiana, ma che riflettono soprattutto su questa i loro effetti negativi. La prima radice è una concezione e una pratica dell'educazione come "autosviluppo", fondata su un concetto di autonomia dell'uomo che non sarebbe in debito con nessuno per il suo essere e divenire persona; la seconda è il "naturalismo" antropologico (il Papa ha usato l'espressione scetticismo e relativismo) a cui corrisponde una concezione dell'educazione carente di ogni dimensione etica. Di qui il risultato prevedibile: educare significherebbe *e-ducere*, tirar-fuori le virtualità iscritte nell'uomo concepito come natura meccanicamente intesa. La natura umana non è vista come una grammatica che contiene una promessa e un appello a decidere e a costruire la propria identità, ma è una "cosa di natura" che si può trasformare a proprio piacimento. Le nuove biotecnologie dettano la strada del percorso educativo e trovano il loro alleato nelle scienze della vita concepite in modo empirico e funzionale. Educare diventa, allora, abilitare a conoscere i meccanismi naturali e i funzionamenti sociali. In tal modo ciascuno può diventare un *self made man*.

Queste due visioni dell'attuale concezione educativa diffusa (autonomismo moderno e naturalismo scientifico) si alleano nell'escludere due caratteristiche essenziali dell'educazione: il suo carattere *relazionale* e la sua dimensione *etica*. Ad esse bisognerebbe aggiungerne una terza, la *distensione temporale* del processo educativo, situato tra una promessa e un compimento. Si tratta di tre componenti che appartengono alla dimensione antropologica dell'educare, la cui negazione rende impossibile ogni determinazione della differenza cristiana dell'opera educativa. Senza questo discernimento *attuale* ogni discorso sull'educazione rimane rinchiuso nel limbo delle dichiarazioni generiche. Bisogni essere grati al Papa che con

assoluta semplicità – come è nel suo stile – e con un tratto intellettualmente disarmante ci ha portato a vederne le radici.

Forse si potrebbe aggiungere un punto decisivo, che deriva direttamente da queste due radici e che rende oggi l'opera educativa particolarmente "liquida", incapace di dare forma cristiana alla vita umana. Se educare significa autosviluppo, autoeducazione, e se comporta semplicemente vivere secondo una natura "plasmabile" a piacere, tutto il percorso educativo resta abbandonato a se stesso. In realtà la persona resta soggiogata al flusso inarrestabile delle emozioni, degli affetti, del sentire, del prova e riprova, dello sperimentalismo, ma non raggiunge mai la forma matura dell'esperienza. Ne soffrono soprattutto le esperienze umane fondamentali: il rapporto uomo e donna, la relazione genitori e figli, le pratiche dell'amicizia e della fraternità, il senso del convivere civile, le forme della solidarietà sociale. Esse sono affidate alla sensazione e al sentimento, ma domani ci potrebbe essere un'emozione nuova che cancella la traccia della prima. Viene così minata sino alla radice ogni possibilità di scelta di vita e ogni vocazione stabile. Oggi molti vivono tanti esperimenti, tutti provano tutto, spesso si fatica a scegliere tra infinite possibilità, ma è difficile fare un'esperienza affidabile a cui consegnare la propria vita.

Se la formula proposta a Verona era di «imparare l'alfabeto della vita umana per dire in esso la parola cristiana», allora si comprende come i cinque ambiti rappresentino una rete di dimensioni per costruire la coscienza dell'identità personale dentro le relazioni affettive, nel tempo del lavoro e della festa, attraverso le esperienze di fragilità, sostenendo i processi di trasmissione della vita e della fede, nel vasto campo della cittadinanza. Che cosa significa questa "attenzione antropologica" come dimensione che attraversa tutti gli uffici, i convegni, le iniziative, i percorsi e gli strumenti? Non si esige una vera "competenza antropologica" nei linguaggi, nelle relazioni, nelle azioni pastorali? Non è questo che rappresenta la vera sfida dei prossimi anni?

Una pastorale dal forte tratto pedagogico

In secondo luogo, la prospettiva formativa e pedagogica è il punto di vista specifico e la scelta storica di questo decennio che si è appena aperto per costruire l'identità e l'unità della coscienza. Qui il discorso diventa esplicitamente pastorale, ma appare anche insidioso, di fronte alle concezioni più diffuse – che ho appena evocato – del rapporto di trasmissione della vita buona (del Vangelo). Occorre trovare un paradigma educativo che ne corregga dall'interno le radici malate e le conseguenze. Per trovare tale "paradigma" non bisogna troppo precipitosamente cercare una risposta cristiana a un problema antropologico. Ciò, tra l'altro, ci escluderebbe dal confronto culturale. Esiste un paradigma educativo che è iscritto nella vita stessa dell'uomo, leggendo il quale possiamo giungere a comprendere le dinamiche dell'intera opera pedagogica. Esso dimora da sempre nella carne dell'uomo, si annuncia nella sua nascita, esprime il debito originario alla vita: è l'evento della *generazione*, il senso e il modo con cui la vita viene trasmessa e ricevuta. Purtroppo, ha sconsigliato la ripresa di questo paradigma la sua versione autoritaria o maternalista, che ha avuto il suo momento acuto nell'Ottocento e che ha generato una reazione antiautoritaria e puerocentrica nel Novecento.

Il modello novecentesco di educazione, inteso come sviluppo delle virtualità naturali del ragazzo/giovane, è aggravato dal diffuso scetticismo circa la trasmettibilità degli ideali civili e religiosi (si sente spesso dire, anche da genitori cristiani: "quando sarà grande deciderà lui stesso"). Inoltre il modello antiautoritario corrisponde alla crisi di autorità nella tradizione civile, morale e religiosa della società moderna. Viene a mancare il riferimento autorevole nel discorso educativo, mentre la formazione della coscienza è divenuta ormai questione privata.

L'universo civile non riesce più a mediare i codici, i valori e comportamenti che strutturano la libertà.

Che rapporto c'è, allora, tra autorità ed educazione? Qual è il senso e la necessità della *buona* autorità nell'educare. Il rapporto educativo rimanda originariamente alla generazione, al rapporto genitori - figli, anche se la forma paternalista di questo modello sconsiglia a molti di riprenderlo. Allora è necessario ritrovare una concezione *non paternalista* del "paradigma generativo": i genitori trasmettono la vita con tutto il suo corredo in dotazione (si pensi solo alla lingua, con cui essi trasmettono il "senso" del mondo), e devono lasciare lo spazio e soprattutto il tempo perché la vita trasmessa sia ricevuta come un dono e non solo come una cosa di natura. Questo spazio e tempo sono l'atmosfera della libertà, e diventar grandi non è nient'altro che il cammino – oggi spesso avventuroso e interminabile – con cui riconoscere in modo grato il debito alla vita che ci è stata trasmessa. Per sceglierla come cosa buona per sé.

Il paradigma generativo gode oggi di cattiva fama. Tuttavia non si può buttare con l'acqua sporca della sua versione autoritaria, anche il bambino della buona relazione educativa. Così si perde proprio il "figlio": questi non viene più "generato" alla vita, anche se oggi questo è un atto che comporta le doglie del parto fino al suo approdo alla vita adulta. La mancanza di riferimenti condanna il figlio a navigare sotto un cielo senza stelle e a desertificare la sua coscienza, lasciata come una tabula rasa su cui scrivere continuamente sensazioni passeggere. O, come è stato detto recentemente, lo abbandona a essere il "figlio del desiderio" (M. Gauchet) che deve esaudire le attese dei suoi genitori, che lo hanno scelto e voluto controllando la sua nascita. La nascita "sotto controllo" esprime oggi più l'esaudimento del desiderio dei genitori che un servizio alla vita e al mondo. Il percorso dell'identità da parte del figlio diventa così interminabile, aggravato anche da fattori socioeconomici che rinviano sempre più per il giovane la data di assunzione delle responsabilità (lavoro). Il cammino dell'esistenza diventa un'impresa che non ha più il sapore della sfida alla vita, ma deve corrispondere al desiderio di chi ci ha voluti, con tutti gli alti e bassi del caso. Generare però significa "dare alla luce", ma non si può farlo se non "dando una luce" per vivere. Non è un gioco a due genitori-figli, ma un'avventura a tre: il padre e la madre sono dispensatori della vita per conto di un Terzo, ne trasmettono il dono e il senso, perché il mistero dell'esistenza sia promessa e appello e ciascuno scelga non i genitori, ma ascolti la chiamata della vita che essi trasmettono.

Allora, l'autorità del padre e della madre, e rispettivamente l'autorità dell'educatore, si esercita non per forza propria, ma diventa dal di dentro testimonianza alla vita buona, alle infinite forme con cui si presenta nella storia della cultura e dell'oggi, perché in queste forme si rende presente qualcosa del mistero e della verità dell'esistenza. Se educare è «tirar fuori», ciò comporta che si indirizzi verso un qualche modello in cui il giovane può e deve riconoscersi e che deve scegliere come buono per sé. *Identità*, *generazione* e *cammino* costituiscono, dunque, un unico processo "drammatico", con cui la vita generata e donata (l'identità psichica e sociale ricevuta) apre il cammino per diventare una vita voluta (l'identità personale e vocazionale scelta).

Occorre, in conclusione, una pedagogia (famiglia, scuola, comunità, associazioni, movimenti, ecc.) che trasmetta forme di vita buona liberando il soggetto dentro una relazione ricca e plurale, in cui si donano valori, comportamenti, saperi, decisioni e si abilita la persona a riceverli, ad assumerli personalmente, a farne esperienza stabile e stabilizzante, a condividerli responsabilmente con altri. È possibile una forma di trasmissione senza un'originaria connotazione etica e religiosa? Che cosa significa questo per i cinque ambiti di Verona? Come si possono immaginare nella comunità cristiana i percorsi di introduzione alla vita e alla fede? Come parola, liturgia e carità (e tutti i luoghi/strumenti in cui si realizzano) devono corrispondere al fondamentale compito educativo così inteso?

Una pastorale integrata in una sinfonia di relazioni

Infine, tutto ciò propone chiaramente il ripensamento delle azioni, dei progetti, delle iniziative e dei soggetti pastorali della Chiesa in modo integrato e corale non solo tra di loro, ma anche con le forze educative presenti sul territorio. Pastorale "integrata" e/o pastorale "d'insieme" indicano l'urgenza del momento, non tanto perché insieme è bello, ma perché l'azione comune e convergente consente di costruire cammini identitari forti e aperti. Per questa fondamentale "motivazione antropologica" – per non meno di questa – occorre la convergenza sugli elementi essenziali dell'agire pastorale. Bisogna che tutti gli interessati siano capaci di ascoltare, immaginare, pensare e agire ascoltando ciò che manca al loro cammino: la parola deve aprirsi al sacramento, la liturgia deve alimentarsi all'evangelizzazione, annuncio e celebrazione devono edificare la comunione e la carità, la vita cristiana non può non aprirsi al mondo. C'è un'immanenza reciproca dei *tria munera*, che ne fanno un sistema a vasi comunicanti, perché nell'uno deve circolare la linfa vitale dell'altro.

Per questo, non potrei terminare senza fare cenno a un aspetto che costituisce un tratto comune della pastorale *integrata* e dell'educazione *cristiana*: il suo carattere *testimoniale*. Ad esso è dedicato tutto il terzo capitolo degli *Orientamenti pastorali*. L'incontro con Cristo come porta sul mistero di Dio e compimento dell'identità dell'uomo, l'azione educativa come luogo e cammino per realizzare questo meraviglioso e drammatico incontro è un'azione che prevede molti attori, anzi molti educatori. La figura felice dell'educatore è quella del "maestro di vita". Gesù si presenta egli stesso come maestro di vita nuova e buona che, mentre parla e interviene con le folle, non smette mai di educare i suoi discepoli, anzi a un certo punto sembra concentrarsi esclusivamente su di loro (si pensi solo al "grande viaggio" di Luca da 9,51 a 18,43). Gli *Orientamenti* ne descrivono al n. 25 la dinamica esemplare, che comporta un "venite e vedrete", un appello e una promessa, una sfida nel tempo disteso. Poi nei numeri successivi si tesse l'ordito dei gesti e degli attori, delle persone e dei luoghi, dove "accade" la seminagione della relazione educativa (nn. 26-34).

Qui vorrei solo annotare che ogni educatore, come "maestro di vita", non può mai smettere di essere un "testimone" della vita e alla vita. L'educatore allora non attira su di sé, non egemonizza, ma diventa un testimone, uno che attesta quel carattere buono e vero dell'esistenza, che è stato decisivo prima per lui stesso. Egli non deve temere di dire le proprie convinzioni, di attestare i propri valori, di offrire le proprie ragioni, perché egli sa che potrà trasmetterli solo se susciterà la cordiale comprensione e l'adesione personale da parte dell'altro. In una società "della gratificazione istantanea" l'educazione, che di necessità riveste tempi lunghi e impiega molte risorse ed energie, corre il rischio di soccombere. La Chiesa deve ricuperare la sua originaria coscienza che la dedizione al processo educativo appartiene originariamente all'evangelo, a quel modo che la cultura è momento intrinseco dell'evangelizzazione. Il progetto pastorale della chiesa italiana del primo decennio trova ora nell'attenzione alla componente educativa il suo compimento. Senza soluzione di continuità.

Una diffusa interpretazione dell'evangelizzazione nei termini di formazione spirituale, catechetica, liturgica e anche caritativa è attraversata da una sorta di sindrome "fondamentalista". Si fa valere la parola, l'evangelo, la spiritualità, lo stesso gesto della carità a monte della loro capacità di interpretare le forme pratiche della vita e le mediazioni culturali nelle quali inevitabilmente s'inseriscono. Forse perché il processo interpretativo dell'esistenza è più complesso, si cerca una scorciatoia in una sorta di offerta della "nuda" parola e dell'evangelo "puro", in una spiritualità che non riesce ad assumere e a dischiudere autentici processi con cui disporre di sé nel tempo presente. Per questo focalizzarci per un tempo ampio sulla questione educativa non sarà inutile: ci farà prendere coscienza che noi trasmettiamo sempre vangelo (e valori) dentro forme pratiche di vita, ma consegnando questi dovremo continuamente non annunciare noi stessi o i nostri modi di vivere, ma il vangelo di Gesù. Esso non s'incontra

allo stato puro, ma dentro un volto e una storia, a condizione che questi volti e queste storie di vita dicano Lui e non essi stessi. La sfida educativa ha bisogno di *maestri* che siano *testimoni*! La Chiesa deve custodire il cammino di una buona educazione, come momento necessario dell'evangelizzazione, deve sapere che senza questa l'evangelizzazione resta consegnata all'illusione delle grandi parole, ma all'insignificanza per l'esistenza pratica.

In concreto, occorre invertire coraggiosamente la logica della parcellazione di uffici e strumenti, ma prima ancora delle iniziative e delle riflessioni, superare la pratica di settori pastorali che si pensano come ambiti di vita totalizzanti, dove tutti fanno tutto, senza mai intercettare le altre dimensioni della pastorale. Questa è la grande correzione (e conversione!) che una pastorale con "attenzione antropologica" deve favorire. Che cosa significa tutto questo nel ridisegnare le "funzioni" della Chiesa, degli uffici e servizi che le mediano, dal centro fino alle diocesi più lontane, dalle parrocchie, alle associazioni e ai movimenti? Non bisognerà pensare a un'opera di snellimento e convergenza almeno dei settori/uffici più vicini per area e, in ogni caso, non dovrà diventare prassi consueta lo scambio e l'azione comune? Che ne è dell'accesso dei laici a questa immaginazione del futuro del volto della Chiesa? L'attenzione antropologica non ha questi stessi come protagonisti, come portatori di una competenza singolare? Con queste e simili domande bisognerà confrontarsi coraggiosamente.

Franco Giulio Brambilla

BIBLIOGRAFIA: Y. CONGAR, *Jalons pour une théologie du laicat*, Cerf, Paris 1953; I. DE LA POTTERIE, «L'onction du Christ», *NRTh* 80 (1958) 225-250; J. LÉCUYER, «Il triplice ufficio del vescovo», in G. BARAÚNA, *La Chiesa del Vaticano II*, Vallecchi Editore, Firenze 1965, 851-871; L. HÖDL, «Die Lehre von den drei Ämtern Jesu Christi in der dogmatischen Konstitution des II. Vatikanischen Konzils "Über die Kirche"», in *Wahrheit und Verkündigung. Michael Schmaus zum 70. Geburtstag*, Schöning. München-Paderborn-Wien 1967, vol. 2, 1785-1806; J. FUCHS, «Origines d'une trilogie ecclésiologique à l'époque rationaliste de la théologie», *RSPhTh* 53 (1969) 185-211; L. SCHICK, *Das Dreifache Amt Christi und der Kirche*, Lang, Frankfurt am Main 1982; A. FERNÁNDEZ, *Munera Christi et munera Ecclesiae*. *Historia de una teoría*, Ed. Universidad de Navarra, Pamplona 1982; Y. CONGAR, «Sur la trilogie Prophète-Roi-Prêtre», in *RSPhTh* 67 (1983) 97-115; P.G. DRILLING, «The Priest, Prophet and King Trilogy: Elements of its Meaning in LG and Today», in *Église et Théologie* 18 (1988) 179-206; L. ULLRICH, «Ämter Christi», in *LThK*^{3}, Herder, Freiburg – Basel –Wien 1993-2001, I, 561-563; Quaderni teologici del Seminario di Brescia, *La funzione regale di Cristo e dei cristiani,* Morcelliana, Brescia 1997, in particolare l'art. di A. MAFFEIS, *Alle origini della dottrina del triplice* munus *di Cristo. Giovanni Calvino*, pp. 135-172; M. GAUCHET, *Il figlio del desiderio, una mutazione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano 2010.