

RIDEFINIRE LA RELAZIONE EDUCATIVA E LE NUOVE MINISTERIALITÀ

Carlo Lavermicocca*

Le domande di fondo su cui il gruppo si è soffermato nella riflessione sono state: 1. Come può configurarsi una *relazione* educativa a partire dall'altro? 2. È possibile pensare la relazione educativa non solo come mediazione che veicola i valori della fede ma addirittura come evento di trascendenza? 3. In che rapporto si pongono soggettività e accoglienza dell'altro, identità e alterità, interiorità e ospitalità? 4. Come pensare il rapporto tra i contenuti della comunicazione e il contesto relazionale della comunicazione?

1. Come può configurarsi una *relazione* educativa a partire dall'altro?

Nella discussione si è partiti dalla considerazione preliminare condivisa da tutti che *l'uomo è ontologicamente religioso*. Il mistero della persona umana comporta di per sé una dimensione religiosa. Così come afferma F. Imoda: "La presenza dell'infinito nel finito, dell'eterno nel tempo, pone di per sé la realtà stessa del mistero umano di fronte al significato ultimo della vita e della morte, una domanda quindi di ordine religioso"³⁰⁵. La meraviglia, la ricerca e gli altri possibili segni manifestano fenomenologicamente la struttura del mistero della persona, che nel corso dello sviluppo assume forme di domanda e di risposta, di lotta e incontro, che della persona esprimono e limitano al tempo stesso la potenzialità. Ontologicamente religioso, il soggetto, però, sviluppa solo "progressivamente quelle potenzialità, attuandole in modo da divenire, secondo varie modalità, interlocutore di un dialogo, membro di un'alleanza con altri e con un Altro, coinvolgendo tutto o parte del suo cuore"³⁰⁶. L'alterità allora non può essere eliminata dall'esperienza umana senza eliminare la realtà stessa. Ogni tentativo di riduzione, come ogni tentativo di eliminare l'alterità può significare anche una riduzione, forse una perdita, della dimensione antropologica del mistero.

In campo educativo lo sviluppo apparirà così, in ogni sua forma e in ogni suo momento, come lo sforzo, creativo o meno, di affrontare la tensione dell'alterità. Questo sforzo potrà risultare un progresso, un'ulteriore apertura dell'individuo ad orizzonti più vasti, ma potrà anche risultare una forma di riduzione dell'alterità con la relativa riduzione della dimensione antropologica del mistero.

Di fronte a questa molteplicità di forme di apertura e di chiusura diviene allora indispensabile, in vista della crescita umana, interpretare le operazioni psicologiche attraverso cui questa riduzione viene effettuata.

Il discorso può essere esteso, inoltre, anche ad una certa concezione dell'intervento educativo che porta in sé, almeno implicitamente, una certa ideologia ed una corrispondente teoria psicologica evolutiva. Diversi modi di concepire l'alterità trovano, quindi, una eco profonda e non irrilevante in una teoria e in una pratica educativa che, di queste diverse concezioni dell'alterità, sono espressione e attualizzazione.

* Docente di Psicologia della Religione presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose di Bari. Hanno preso parte al gruppo di studio: Giancarla Barbon, Eliana Bignasco, Anna Maria D'Angelo, Claudio Gaggero, Alberto Martelli, Maria Luisa Mazzarello.

³⁰⁵ *Sviluppo umano. Psicologia e mistero*, Piemme, Alessandria, 1993, 311.

³⁰⁶ *Ibid.*, 311.

L'educazione a partire dall'altro pone ancora una serie di domande fondamentali. Lo sviluppo religioso avviene prevalentemente per influsso di un oggetto religioso dal di fuori o per una crescita di tipo naturale, dal di dentro? Quale relazione esiste tra lo sviluppo umano, tra la crescita che viene promossa dall'incontro con gli altri che fanno parte del mondo umano e la crescita religiosa?

2. È possibile pensare la relazione educativa non solo come mediazione che veicola i valori della fede ma addirittura come evento di trascendenza?

Parlando della *relazione educativa*, si è affermato che è possibile vivere tale relazione come evento di trascendenza. Educare alla fede e nella fede comporta infatti un indispensabile aiuto predispositivo iniziale e di accompagnamento, proprio perché il dono di Dio possa prendere corpo e crescere nella concreta persona. Questo non si sovrappone alla persona ma la assume dal di dentro, la risana, la lievita e l'orienta. L'evento di salvezza si pone già dentro la relazione; esso ha bisogno però di essere verificato e oggettivato dalla Parola, che diventa punto di riferimento imprescindibile.

Di qui allora il riferimento obbligato ad una relazione diversa da quella tradizionale di tipo scolastico, connessa a determinate figure e a ruoli particolari (genitori, maestri, insegnanti) e orientata a formare individui di tipo passivo. L'educazione viene vista oggi invece come compito e attività che appartiene prima di tutto al soggetto in crescita; se ne accentua così l'aspetto attivo. In certi casi, riferendosi alla situazione in cui si dispiega l'attività educativa, la si vede come un processo, cioè una sequenza organizzata di attività che danno luogo ad un rapporto di comunicazione, di interscambio, di modificazioni reciproche.

Se ci si colloca poi, dal punto di vista dell'educazione come intervento sui processi di crescita personale, si deve mettere in risalto, accanto all'assimilazione e all'adattamento, l'aspetto attivo e creativo: l'educando prende sempre più posizione rispetto ai processi di crescita e ai molteplici interventi formativi. Anche l'educazione intesa come rapporto non è più compresa come evento atomistico, senza storia.

La coppia educando-educatore è vista per lo più come realtà plurale e collettiva in entrambi i termini del rapporto. Tale dilatarsi dell'esperienza educativa impone allora una modificazione dello stesso concetto di educazione. Afferma il filosofo dell'educazione C. Nanni: "si comprende così, che in quest'opera di chiarificazione concettuale dell'educazione ritorna a farsi presente il peso del mondo della vita in cui l'educazione si compie come evento; ma pure che bisognerà, molto probabilmente, affidarsi non ad uno, ma a molteplici approcci di ricerca e di studio per poter cogliere adeguatamente la complessità dinamica della realtà educativa (vale a dire la molteplicità storica di aspetti e dimensioni): l'analogicità del concetto di educazione (soggetto a più significati in parte simili e in parte diversi); la polivalenza del linguaggio educativo (ricco di sfumature e accentuazioni)"³⁰⁷.

Di qui poi la sottolineatura dell'importanza del contesto da conoscere e valorizzare con la sua valenza educativa. L'educazione non è una realtà statica, fissa; essa si attua come cura delle condizioni personali e socio-ambientali perché il dono della fede possa venire accolto dalla libertà effettiva della concreta persona e fruttificare.

3. In che rapporto si pongono soggettività e accoglienza dell'altro, identità e alterità, interiorità e ospitalità?

³⁰⁷ Cf. *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma, 1986, 25-29.

Questa domanda è stata affrontata con particolare riguardo alla figura dell'educatore e alle nuove forme di ministerialità. Ci si è soffermati sulla relazione di S. Currò, laddove insiste sullo stile del coinvolgimento e del mettersi in gioco: “uno stile che non può non implicare il coinvolgimento di sé (proprio nel senso della sincerità della soggettività) dell'educatore. L'eccomi, in qualche modo e paradossalmente, l'educatore lo può produrre, proprio quell'eccomi che è improducibile, giacché è eccomi di grazia e di risposta”³⁰⁸.

L'educatore diventa al tempo stesso soggetto e oggetto della relazione educativa ed emerge la categoria della testimonianza accanto alla categoria della debolezza, figura da riscoprire nel contesto fragile del mondo di oggi. Tale debolezza diventa stimolo privilegiato per l'educatore che deve partire oggi non più dalle domande di senso ma anche da quelle di non senso. Di conseguenza l'educatore non deve avere paura di mettere se stesso in discussione; deve per primo accogliere l'altro, lasciandosi coinvolgere e con la conseguente flessibilità educativa.

Si pone, ancora, il problema dell'identità dell'educatore e della sua autorevolezza. L'educatore deve saper equilibrare con la sua proposta *l'interruzione* che la presenza dell'altro crea, restando fedele ascoltatore e interprete delle istanze nuove. “Si introduce una interruzione che produce un'altra interruzione. La risposta all'appello si fa misteriosamente appello”³⁰⁹. L'educatore deve diventare quindi un *provocatore* capace di stimolare la ricerca dell'altro e capace di mettersi da parte al momento opportuno senza creare ostacoli, agendo con discrezione e sensibilità.

Tale orizzonte offre poca chiarezza in campo educativo, corre il rischio di destabilizzare il ruolo dell'educatore, ma apre a prospettive nuove, a nuovi modelli educativi che possono portare a far crescere l'uomo senza sacrificare la dimensione dell'alterità. “La responsabilità dell'educatore produce la responsabilità dell'altro, perché si fa possibile occasione di grazia per l'altro”³¹⁰.

4. Come pensare il rapporto tra i contenuti della comunicazione e il contesto relazionale della comunicazione?

Contenuto della relazione è la relazione stessa. Il rapporto con l'altro costituisce l'orizzonte su cui occorre lavorare e il rapporto personale viene prima del contenuto. Occorre quindi raggiungere l'altro nel suo spazio vitale: “la qualità della relazione interpersonale è dimensione fondamentale dell'orizzonte della comunicazione della fede. Ma il coinvolgimento del soggetto è necessario perché si dia una relazione di reciprocità e di accoglienza. Anzi tale coinvolgimento costituisce la dimensione decisiva dell'orizzonte, dentro cui soltanto la comunicazione della fede può significare. A dire il vero, più che di coinvolgimento si tratta di sincerità”³¹¹.

Di conseguenza la catechesi non dovrà preoccuparsi solo di trasmettere dei contenuti (catechesi di tipo kerigmatico). La prassi catechistica, come è facilmente documentabile dalla storia della catechesi, si è attestata prevalentemente sulla trasmissione del messaggio della fede, per cui non si è sentito il bisogno di indagare specificatamente l'oggetto della sua azione, pensando la fede come “avvenimento personale”. Come afferma ancora S. Currò: “La catechesi è normalmente pensata in rapporto al comprendere e il comprendere è pensato come condizione della

³⁰⁸ CURRÒ S., *A partire da...altro. Alla ricerca di un nuovo orizzonte della catechesi*, Relazione base del convegno, in questo libro, ----

³⁰⁹ Ibid. ----

³¹⁰ Ibid. ----

³¹¹ Ibid. ----

testimonianza”. Ma “l’orizzonte della soggettività all’accusativo rompe col primato della presa di coscienza...”³¹².

La catechesi a partire da... altro dovrà quindi essere basata sul cosiddetto “terzo spazio” che punterà maggiormente sull’ambito vitale del soggetto stesso e sulla qualità della relazione stessa: “si profila una catechesi che parte da altro rispetto alle preoccupazioni e agli interessi propri della comunità cristiana, una catechesi che non ha come obiettivo ultimo il far accogliere la fede...”³¹³.

Il rischio da evitare rimane quello di pensare la fede come una proposta strumentalizzabile in vista di esigenze umane o ritenute tali e di perdere di vista la trascendenza puntando troppo o solo sulla relazione umana: “la fede rischia di perdere la sua dimensione di appello all’esistenza”³¹⁴.

Conclusioni

Nei limiti segnalati sopra, per un nuovo orizzonte della catechesi a partire... da altro, va rivendicata la natura genuinamente educativa dell’azione catechetica che deve essere stimolo, aiuto, intervento intenzionale in vista di una crescita personale, libera, interiorizzata, al servizio di un valido progetto esistenziale aperto ai valori e capace di discernimento critico. In tal modo la sensibilità e la capacità educativa sono inerenti alla catechesi che è attenta alle diverse esigenze dei soggetti in ordine allo sviluppo della vita di fede. Secondo il Documento di Base la catechesi “ha il compito di favorire il sorgere e lo sviluppo di questa vita di fede lungo tutto l’arco della vita dell’uomo, mira al totale dispiegamento della verità rivelata e al suo inserimento nella vita dell’uomo”³¹⁵.

L’attenzione, posta a partire dal Concilio e oggi sempre più riscoperta, della dimensione educativa, ha portato in campo catechetico ad un maggiore confronto con le scienze umane e sono sempre più rilevanti i tentativi di dialogo con le scienze dell’educazione in funzione di teorie interdisciplinari dei processi di maturazione della fede³¹⁶.

Osserva E. Alberich che in sede catechetica è frequente oggi sentir parlare di catechesi “come forma di educazione al servizio della maturazione della fede e della vita cristiana”. Inoltre nella descrizione di questo nuovo modello si ricorre non solo alle formule tradizionali delle scienze teologiche, ma anche in forma rilevante alle scienze umane e, in particolare, a due teorie dello sviluppo religioso elaborate negli anni recenti e che ora sono oggetto di una intensa discussione nell’ambito anglosassone e tedesco: la teoria dello sviluppo della fede secondo James Fowler e la teoria dello sviluppo del giudizio religioso di Fritz Oser e Paul Gmunder³¹⁷. Queste teorie dipendono non solo dall’epistemologia genetica di J. Piaget e dallo strutturalismo genetico anglosassone, ma riconoscono apertamente di ispirarsi agli studi di L.Kohlberg sullo sviluppo del giudizio morale. Oggi, afferma ancora, “nel tentativo di superare l’unilateralità della catechesi del passato, si formulano gli obiettivi dell’azione catechetica non già in termini di conoscenza, ma di atteggiamenti interiorizzati di fede”³¹⁸.

³¹² Ibid. ----

³¹³ Ibid. ----

³¹⁴ Ibid. ----

³¹⁵ RdC, n. 30.

³¹⁶ Vanno ricordati come emblematici in questo senso gli studi pubblicati dall’Istituto di Catechetica dell’Università Pontificia Salesiana in quest’ultimo trentennio.

³¹⁷ Cf. BUCHER AA., *Fasi dello sviluppo religioso secondo James W. Fowler e Fritz Oser. Panorama comparativo e critico*, in «Orientamenti Pedagogici» 36(1989), 1090-1121.

³¹⁸ ALBERICH E., *La catechesi della chiesa. Saggio di catechetica fondamentale*, Ellenici, Leumann-TO, 1992, 95.

Alla luce di queste considerazioni, su un piano teorico e in vista di un intervento educativo adeguato è necessario allora articolare e comporre in unità le varie scienze che si interessano dell'atto educativo, ciascuna con suo apporto proprio e un suo limite; occorre inoltre considerare la metodologia educativa come momento qualificante e finalizzato a concordare l'apporto delle scienze in vista dell'intervento concreto nella situazione educativa. È necessaria in vista di una educazione integrale e cristiana della persona una concezione personalista ed esistenzialista, teologicamente fondata, come quella ad esempio proposta da F. Imoda che propone la concezione della "autotrascendenza nella consistenza" che da un lato riconosce la libertà fondamentale dell'individuo, dall'altro tiene conto della sua fallibilità effettiva. Egli afferma che "nell'ambito educativo gli sforzi pedagogici raramente raggiungono quella dimensione del cuore umano dove i fattori inconsci e relative resistenze occupano le motivazioni fondamentali della persona"³¹⁹.

Occorre infine considerare che le istanze illustrate per l'impostazione dell'azione educativa sono valide per ogni servizio educativo, compreso quello alla fede, il quale richiede per potersi esprimere un'azione predispositiva che renda aperti e disponibili all'iniziativa divina prioritaria³²⁰.

³¹⁹ IMODA F., *Sviluppo umano. Psicologia e mistero*, cit., 14.

³²⁰ Cf. SOVERNIGO G., *Educare alla fede*, EDB, Bologna, 1995, 6.