

# Introduzione

## Interrogazioni sulla formazione:

*rilancio della problematica e avvio alla ricerca di soluzioni*

di Giuseppe Ruta

Il tenore di questa mia riflessione<sup>1</sup> è più interrogativo che esclamativo. Più che punti fermi, intende proporre punti di sospensione che invitano a riflettere e a continuare la ricerca sulla scia di recenti riflessioni come quelle di Rinaldo Paganelli<sup>2</sup> e Giancarla Barbon<sup>3</sup>, catecheti che fanno capo al Centro catechistico dehoniano e alla Rivista “Evangelizzare” e quelle di Domenico Lipari<sup>4</sup>, docente e ricercatore al Formez e presso la Ssis dell’Università di Roma III.

Si rimane in qualche modo coinvolti dall’incrocio di due prospettive, la prima più ecclesiale e pastorale, rappresentata dai primi due autori, la seconda più laica e secolare, rappresentata dal terzo. È possibile cogliere, infatti, costanti e variabili tra due approcci egualmente utili, senza confusioni di sorta o isolamenti sterili.

### 1. L’interrogativo di fondo

L’interrogativo che fa da sfondo è: **quale formazione?** Lo sforzo è di rintracciare «il tutto nel frammento», tanto per usare un’espressione cara a H. U. von Balthasar, ammesso che la cosiddetta “formazione” possa essere considerata “frammento” e colta in un’ottica parziale, se non proprio riduttiva.

La ricerca di una risposta non si pone a livello teorico ed astratto, ma attraverso il passaggio prospettato dai modelli presentati (meccanico, organico, simbolico<sup>5</sup>) alla lettura critica e intelligente della prassi formativa, la quale oscilla, oggi più che mai, tra la funzione informativa (il “sapere”) e la funzione poietica-comportamentale (il “fare”). L’ago della bilancia è costituito dall’“essere” e, occorre aggiungere, richiamando il rapporto Delors dell’Unesco (1997), dal saper «convivere»<sup>6</sup>, giacché colgono congiuntamente la formazione nella sua connotazione integrale, evitando riproduzioni e false originalità, ma anche schizofrenie tra “essere” e “pensare”, tra “essere” e “fare”. Se oggi c’è il rischio di divaricazioni e di divergenze, a livello discorsivo ed argomentativo occorre stare attenti a non contrapporre “interiorità dell’essere” ed “esteriorità dell’azione”<sup>7</sup>. Come la madre si manifesta tale in mille attenzioni e in tante “faccende” ed il figlio, anche se piccolo, ha modo di percepire che colei che gli sta di fronte “è” la madre, così capita analogamente in ogni rapporto formativo e relazione d’aiuto. Forse, in questo senso e in questa stessa direzione, Gesù di Nazareth non voleva contrapporre Marta e Maria (cfr. Lc 10, 38-42), bensì unificarle, non permettendo al

---

<sup>1</sup> Gli spunti che seguono sono il risultato di una messa a punto dell’intervento richiestomi dall’AICa durante il Convegno annuale di Vitorchiano (14-16 settembre 2003) come rilancio della problematica sul tema: “Verso quale formazione a servizio della fede?”. Riprendo anche alcuni spunti del contributo inviato in preparazione al Convegno e pubblicato sul sito [www.catechetica.it](http://www.catechetica.it)

<sup>2</sup> Cfr. R. PAGANELLI, *Formare i formatori dei catechisti. Valori e itinerari al processo formativo*, Dehoniane, Bologna 2002.

<sup>3</sup> Cfr. G. BARBON, *Nuovi processi formativi nella catechesi*, Dehoniane, Bologna 2003.

<sup>4</sup> Cfr. D. LIPARI, *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2002. L’intervento al Convegno AICa è stato riportato nelle sue linee essenziali in “Catechesi” 72(2003) 6, 3-12, con il titolo: *L’azione formativa tra adattamento e apprendimento*.

<sup>5</sup> Nell’articolo appena citato i tre modelli sono denominati: “modernista”, “neo modernista” e “postmodernista”.

<sup>6</sup> Cfr. J. DELORS (ed.), *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Milano 1996, 85-97.

<sup>7</sup> Cfr. E. LÉVINAS, *Totalità e infinito. Saggio sull’esteriorità*, Jaca Book, Milano 1982.

fare, fosse anche il servire, di assorbire l'essere in sintonia e l'essere in ascolto. Perché il fare è costitutivamente "epiphania" dell'essere, anche se spesso volte si fatica a renderlo autenticamente trasparente e rivelante.

## 2. Icone rappresentative della formazione

Alcuni scenari cinematografici possono riassumere i modelli formativi possibili. *Tempi moderni* di C. Chaplin (1936), emblematica denuncia della catena di montaggio, può essere l'icona rappresentativa del modello "meccanico". L'uomo è "prolungamento della macchina" e il soggetto è piegato al sistema, ridotto ad elemento di un ingranaggio perverso e spersonalizzante. La formazione che ne deriva consiste in un processo d'indottrinamento, d'addestramento ed, infine, d'omologazione all'organizzazione precedentemente prefissata.

*L'attimo fuggente* di Peter Weir (1986) denota, invece, il passaggio, non sempre facile, talvolta "drammatico", da un modello riproduttivo e in serie ad un modello più creativo, innovativo e significativo. Sia l'approccio neo-modernista, sia quello post-modernista tentano di ricomporre la frattura uomo-organizzazione, puntando maggiormente e decisamente sulle capacità d'innovazione e trasformazione dei soggetti, prestando attenzione ai loro bisogni, alla loro carica motivazionale, ai contesti sociali e culturali in cui essi vivono e si muovono.

La "Dinamica di gruppo"<sup>8</sup> (come pratica terapeutica, oltre che come scienza e disciplina psicologica) può essere assunta come cartina di tornasole di questo passaggio insieme organizzativo e formativo. Fiorisce, infatti, nell'ambiente americano per contrastare gli effetti controproducenti della massificazione, della depressione economica e della "catena di montaggio", al fine di conferire qualità alla vita, mediante forme relazionali e collaborative più "sane".

## 3. Blick sulla memoria storica della catechesi

La logica degli obiettivi<sup>9</sup> (intesi come competenze complesse e articolate possedute sufficientemente dal soggetto) è stata in questi ultimi decenni recepita in qualche modo a livello di catechesi, con il pregio di centrare il processo formativo ed educativo sul soggetto, più che su altri elementi importanti e ineludibili ma secondari (come, ad esempio, gli argomenti da trattare). Se nell'ambito della didattica scolastica si è assistito qualche anno fa all'elaborazione di una "didattica per concetti"<sup>10</sup>, mi domando se in campo catechistico ci sia stata una contropartita analoga. Mi spiego. La didattica per obiettivi è apparsa ai propugnatori della didattica per concetti troppo sbilanciata sul versante della centralità dell'allievo a scapito del polo oggettivo della cultura, di cui i concetti costituiscono gli elementi di base per l'apprendimento culturale. Al di là del fatto che la didattica per concetti è stata formulata e presentata come correttivo integratore dell'impostazione curriculare, mi domando se nel campo della formazione e dell'educazione della fede, ci sia stato uno slittamento analogo o delle "fughe" o "recuperi" del polo veritativo o contenutistico, per controbilanciare una prevaricazione della soggettività nei processi formativi e d'apprendimento. Vagliare motivi e motivazioni è quanto mai necessario e un esame attento delle relazioni e risultati del Congresso Catechistico Internazionale del 2002 è un'occasione propizia per un collaudo generale<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Si veda su questo punto il volume di SCILLIGO, *Dinamica di gruppo*, SEI, Torino 1977, 3-39.

<sup>9</sup> Sulla teoria curriculare si rimanda al volume di M. Pellerey, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1994 e alle indicazioni bibliografiche ivi contenute.

<sup>10</sup> Cfr. C. PONTECORVO (ed.), *Concetti e conoscenza*, Loescher, Torino 1983; E. DAMIANO, *Insegnare con i concetti. Un modello didattico tra scienza e scuola*, SEI, Torino 1994.

<sup>11</sup> Non si dispone ancora degli Atti, ma di fotocopie, testi in internet e articoli di commento, come quello di: G. BIANCARDI, *La catechesi ha sbagliato tutto (o quasi)?*, in "Catechesi" 72 (2003) 2, 3-11.

Rivisitando la storia dei catechismi<sup>12</sup>, ad esempio, i paradigmi di fondo riguardanti l'educazione morale sono due: il primo imperniato sui comandamenti (con una forte polarizzazione normativa ed oggettiva), il secondo sulle virtù (con una polarizzazione più soggettiva e formativa). In alcuni testi catechistici i due modelli sono compresenti, anche se non sempre adeguatamente correlati. Il *Catechismo della Chiesa Cattolica* (1992), sulla scia del Catechismo Romano, ha optato per il primo schema e i motivi non sono, poi, così nascosti o impliciti.

Fermo restando il legame alla tradizione e alla rivisitazione proficua dei modelli formativi del passato, mi pare che il progetto catechistico italiano, se da una parte abbia puntato sui soggetti (cfr. le categorie fondamentali di "mentalità di fede", "integrazione fede e vita"...<sup>13</sup>), permane forte, e a quanto sembra lo è diventata molto di più di recente, la sottolineatura dell'oggettività e dell'istanza veritativa, a scapito di una riequilibratura ermeneutica, più rispettosa non solo dei contenuti, ma anche dei soggetti-in-formazione. Forti analogie e parallelismi si riscontrano nella formazione dei catechisti. Il travaso e la ricaduta dal modo di formare i catechisti al modo di fare catechesi è quanto mai palese ed evidente.

La prospettiva "ermeneutica" che pone in circolarità soggettività della fede e tradizione della fede, non solo non è acquisita, ma a quanto sembra non ha esaurito le sue energie e risorse...

#### **4. Quale orientamento per la formazione nella Chiesa?**

La Chiesa, esperta in umanità, è chiamata a percorrere la via fondamentale dell'uomo (cfr. *Redemptor Hominis*, 14). Questo principio pronunziato solennemente dal magistero stenta a calarsi nella concreta situazione e a diventare realtà. Talvolta la previsione di rischi innegabili spinge a disertare e a ripiegare su posizioni più "stabili" e "sicure". Probabilmente le esperienze e le teorie antropocentriche che si sono sviluppate all'interno della comunità ecclesiale e fuori di essa non sono state adeguatamente verificate per discernere quanto di positivo ci può essere stato e quanto di secondario o disumanizzante è affiorato da esse. Distinguere effetti positivi ed effetti collaterali è imprescindibile per discernere nel presente e nel futuro. Tutto ciò ha prodotto quasi un meccanismo di difesa di "indietro tutta", fa disattendere l'accondiscendenza antropologica che appartiene non solo alla tradizione della chiesa, ma che è l'unica possibilità di futuro nella logica dell'incarnazione, della fedeltà a Dio e all'uomo (cfr. RdC 160). L'odierno bisogno di soggettività che può rischiare di sconfinare nel soggettivismo, ad esempio, non può non essere preso in seria considerazione nei processi formativi, mettendo in moto tutte le risorse cognitive, affettive, relazionali e operative proprie del soggetto. Sia l'individualismo della fede a scapito della dimensione comunitaria ed ecclesiale, sia la mentalità soggettiva che punta sulla libertà, a scapito dell'uguaglianza e della fraternità (tanto per richiamarsi ai cardini ideali della rivoluzione francese) hanno radici culturali comuni e il superamento di queste aporie formative non può non tendere verso la compresenza e la correlazione di tali funzioni.

La Chiesa, come evento personale ed interpersonale scaturito dalla Pasqua e dalla Pentecoste, non può lasciarsi irretire né da orizzontalismi e da umanesimi terrestri senza lunghe prospettive, né da fughe in avanti che disattendono l'attenzione del presente e delle sue sfide. Vive, così, quella connotazione costitutiva di "tensione escatologica" che coniuga insieme dinamismi individuali e comunitari, terreni e ultraterreni, temporali ed eterni.

---

<sup>12</sup> Non va dimenticata neppure la storia recente della catechesi con la successione e la compenetrazione dei modelli "dottrinale", "metodico", "kerigmatico-contenutistico" e "finalistico-globale". Cfr. a proposito il mio lavoro: Storia e catechesi. Considerazioni per una più corretta analisi valutativa, in A. AMATO - G. MAFFEI (edd.), *Super fundamentum apostolorum. Studi in onore di S.Em. il Card. A.M. Javierre Ortas*, LAS, Roma 1997, 363-394.

<sup>13</sup> Cfr. il lavoro di L. MEDDI, *Integrazione fede e vita*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1995.

## 5. Interrogativi di sospensione finale

- Dopo le precedenti sollecitazioni e riflessioni sparse, s'impongono alcuni punti interrogativi.
- ⇒ È giusto enfatizzare eccessivamente l'«autoformazione»<sup>14</sup>? È possibile una formazione umanamente significativa senza «eteroformazione»? Non conviene parlare di «interformazione», facendo tesoro delle lezioni di P. Freire («nessuno educa nessuno, nessuno è educato da nessuno, ci si educa insieme»<sup>15</sup>) e di R. Kegan (che parla di ambiente formativo di «sostegno», imperniato sui tre verbi «sostenere – abbandonare – rimanere vicino»<sup>16</sup>)?
  - ⇒ Nella visione odierna o nelle prospettive di oggi sulla formazione non si assiste ad una rimozione più o meno forzata, più o meno subdola della «traditio»? Quella *traditio* che non consiste nella pura somma delle «oggettivizzazioni» culturali (e religiose), bensì nello sviluppo genetico di una «comunità confessante»<sup>17</sup>, che pone in circolarità soggetto che interpreta e testi da interpretare<sup>18</sup> e che crea quello spazio vitale in cui è possibile per il soggetto ritrovare se stesso e il proprio ruolo<sup>19</sup>?
  - ⇒ Il passaggio dalla «formazione» all'«apprendimento», auspicato da più parti, in che cosa consiste? L'apprendimento è «creazione dal nulla» o «ricerca e ricreazione del senso»? Come ripensare e rimotivare in questa direzione l'andragogia odierna?
  - ⇒ Come esorcizzare i tentativi di «travaso» comunicativo che indulgono ad una formazione meccanica, e maturare una comunicazione *tout court* e simbiotica? È stata recepita la lezione della scuola di Palo Alto<sup>20</sup>, secondo cui l'aspetto notiziale (l'informazione, il dato informativo) è inseparabile dall'aspetto di comando (il segnale e l'aspetto relazionale che dà il «la» per interpretare correttamente la notizia)? Si è convinti che le cognizioni non passano mai allo stato puro o «distillato» ma insieme ad imprescindibili elementi metacognitivi?
  - ⇒ In vista di una formazione integrale, come prevedere e gestire il passaggio dall'esplicitazione degli obiettivi (spesso catalogati in tassonomie rigide) all'enucleazione di competenze (come articolazioni flessibili e aderenti al soggetto concreto di cognizioni, atteggiamenti, affetti e comportamenti)?
  - ⇒ In quanto catecheti, come si può controbattere ad autori come F.G. Brambilla, G. Colombo ed E. Combi che spingono verso la riduzione dell'educazione della fede all'aspetto didattico dell'insegnamento, accusando la catechesi recente di essere incappata in una funzione formativa vaga e dispersiva?<sup>21</sup>

## 5. Tracciato «teologico» in cerca di soluzione

Non c'è realtà mondana più alta e più concreta della rivelazione di Dio. Essa consapevolmente si espone ed è esposta al fraintendimento: alla banalizzazione come all'astrazione. Ogni uomo cade nella dimensione profonda della realtà rivelativa e si muove in essa con maggiore o minore consapevolezza. Prende posizione con il riconoscimento, con il rifiuto o con l'indifferenza. La dinamica dell'incarnazione che contraddistingue l'accezione cristiana di

<sup>14</sup> Cfr. la posizione equilibrata di R. GUARDINI, *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, Brescia 1956.

<sup>15</sup> Cfr. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1974, 94.

<sup>16</sup> Cfr. R. KEGAN, *The Evolving Self. Problem and Process in human Development*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) 1982.

<sup>17</sup> Cfr. RICOEUR, *Interpretare la Bibbia*, in «Religione e Scuola» 20 (1991/1992) 6, 2-15. Più ampiamente: cfr. IDEM, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1985-1988, voll. 3.

<sup>18</sup> Cfr. H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1996.

<sup>19</sup> Magistrale e rinomata la testimonianza contenuta nel Manoscritto autobiografico «B» di S. TERESA DI GESÙ BAMBINO, in *Opere complete*, Libreria Editrice Vaticana – Ed. OCD, Roma 1997, 223.

<sup>20</sup> WATZLAWICK et alii, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971, 46.

<sup>21</sup> Su questo ultimo interrogativo, mi permetto di rinviare al mio recente *Editoriale: Catechetica: was ist das?*, in «Itinerarium» 11 (2003) 25, 9-18, dove si tenta di dare una risposta.

rivelazione chiama in causa il soggetto nelle sue più intime fibre; tutte le mediazioni formative hanno la tremenda responsabilità di agevolare la rivelazione di Dio all'uomo e dell'uomo a se stesso, o di ostacolarla e di appannarla. Penso che in questa direzione è possibile intravedere una relazione nuova e diversa tra rivelazione e soggetto, superando apparenti contraddizioni.

Non si può fare a meno, oggi più di ieri, di un discernimento continuo non solo delle profezie ecclesiali, ma delle voci profetiche che come “segni dei tempi” hanno tanto da dire e da insegnare. Tante volte penso ai *manager* delle aziende e sul loro modo di investire nella formazione. Quando provo a comunicare il paragone tra i nostri organismi ecclesiali e le strutture aziendali, vedo che la maggior parte arriccchia il naso<sup>22</sup>. Condividendo che vi siano delle giuste e legittime ragioni, rammento l'espressione evangelica che esalta il genio dei figli di questo mondo (cfr. Lc 16,8) e che implicitamente invita a prendere lezioni da essi. Se il modo di condurre la pastorale e di gestire i processi formativi di tante comunità ecclesiali fossero praticate dalle aziende, ben presto queste sarebbero fallimentari. Forse questa è una prova ineccepibile dell'esistenza e dell'azione dello Spirito? Ma perché la “gestione” dell'economia ecclesiale deve pretendere dall'alto un “miracolo continuo” ed essere sotto il segno dell'improvvisazione e dell'approssimazione, se non proprio della dabbenaggine?

---

<sup>22</sup> Occorre anche dire che, nonostante, una certa allergia all'apporto delle scienze umane nella pratica pastorale, vi sono esempi di realizzazioni aperte a tale contributo, come quello di G. TACCONI, *Si può “valutare” la vita oratoriana?*, in “Note di Pastorale Giovanile” 37(2003) 9, 29-51.