

AICa – Associazione Italiana catecheti

CATECHESI e FORMAZIONE

Verso quale formazione a servizio della fede?

A cura di S. Calabrese

PREFAZIONE (*Savino Calabrese*)

INTRODUZIONE:

Interrogazioni sulla formazione: Rilancio della problematica e avvio alla ricerca di soluzioni
(*Giuseppe Ruta*)

1. L'interrogativo di fondo
2. Icone rappresentative della formazione
3. Blick sulla memoria storica della catechesi
4. Quale orientamento per la formazione nella Chiesa?
5. Interrogativi di sospensione finale
6. Tracciato 'teologico' in cerca di soluzione

PRIMA PARTE: "Prove di esodo"

I. VERSO QUALE FORMAZIONE A SERVIZIO DELLA FEDE?

(*Giancarla Barbon – Rinaldo Paganelli*)

Introduzione

1. MEMORIA DELLE SCELTE DELLA CEI

1.1. *Le sollecitazioni dei convegni catechistici*

- Catechisti per una chiesa missionaria
- Testimoni del vangelo nella città degli uomini

1.2. *Le inchieste rivelano la situazione della formazione*

- La ricerca del Gruppo Italiano Catecheti (GIC)
- La ricerca catechisti '82
- La ricerca catechisti parrocchiali in Italia agli inizi degli anni '90

1.3. *I documenti sulla formazione*

- La formazione dei catechisti nella comunità cristiana
- Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti

1.4. *La prassi nelle diocesi*

- I bisogni formativi nella catechesi

2. BISOGNI E NECESSITÀ EMERGENTI

2.1. *L'esigenza di nuove figure formative*

- Figure che sostengono la formazione
- Figure che aiutano il discernimento e la verifica
- Figure che accompagnano il cammino e il rinnovamento

2.2. *Necessità di un progetto formativo adeguato*

- Un progetto che abbia chiara la committenza e coinvolga tutta la comunità
- Un progetto che non chiuda, ma apra all'autoformazione

- Un progetto che sia collegato con le finalità della comunità cristiana

3. VERSO DOVE CI SI DIRIGE

3.1. *L'evoluzione*

- Verso una nuova attenzione formativa

3.2. *La tendenza*

In conclusione

II. E' POSSIBILE FORMARE? (Domenico Lipari)

1. Il *senso* dell'agire formativo
2. Le *risposte* della tradizione della cultura teorica e pratica della formazione
3. Una *prospettiva* di ricontestualizzazione del discorso formativo

SECONDA PARTE: *L'orizzonte*

I. IDENTITÀ CRISTIANA E MUTAMENTI CULTURALI: QUALI ORIENTAMENTI?

(Carmelo Dotolo)

1. Nel solco di una inedita nostalgia dell'assoluto
2. Tra attenzione al presente e logica del politeismo
3. L'incertezza della pretesa della soggettività
4. Alcune indicazioni per un percorso teologico-culturale
5. Breve conclusione

II IL PENSIERO DI EMMANUEL LÉVINAS E LA PEDAGOGIA RELIGIOSA

(Salvatore Currò)

1. Un dialogo tra l'ottica pedagogico-religiosa e quella filosofica... sul senso radicale dell'umano
2. Il *sospetto* sulla pedagogia religiosa attuale
3. I due percorsi della riflessione levinasiana: quello *filosofico* e quello *religioso*
4. La *circostanza* dell'umanità dell'umano e il venire di Dio
 - a. *Il soggetto*
 - b. *Altri*
 - c. *L'Infinito*

d. *La significazione della religione*

5. Gli aspetti problematici nel discorso levinasiano
 - a. *La difficile articolazione tra l'al di là della coscienza e la coscienza*
 - b. *La carenza di grazia*
6. *La consegna alla pedagogia religiosa*

III. CON-TESTI ECCLESIALI E FORMAZIONE (*Savino Calabrese*)

Introduzione

1. Il 'con-testo' della formazione
2. Il 'con-testo' formativo ecclesiale: la prassi pastorale
3. Tre 'con-testi' paradigmatici
 - a. *Il contesto del cristianesimo popolare sacrale*
 - b. *Il contesto di nuova cristianità adulta*
 - c. *Il contesto della nuova evangelizzazione dialogale e riconciliatrice*

Conclusione

IV. EDUCARE LA FEDE.

LE PROBLEMATICHE PSICO-PEDAGOGICHE DELL'EDUCAZIONE RELIGIOSA

(*Carlo Lavermicocca*)

1. Le basi antropologiche di una educazione alla fede
2. Fede ed educazione
3. Il compito educativo della catechesi
4. Realtà educativa e progetto educativo
5. Verso un progetto interdisciplinare di antropologia cristiana: il progetto di Rulla

TERZA PARTE: I sentieri

I. L'ORIZZONTE ANTROPOLOGICO DELLA FORMAZIONE (*Salvatore Currò*)

1. Aspetti antropologici della formazione: sintesi del lavoro di gruppo
2. I nodi antropologici dei cammini formativi ecclesiali
 - 2.0 *Premessa*
 - 2.1 *La soggettività tra ricerca/attesa di senso e irruzione/dono del senso*
 - 2.2 *La relazionalità tra reciprocità e dono di sé*

II. RACCONTARSI.

NARRAZIONE E AUTOBIOGRAFIA COME FORMAZIONE:

TRA ANDRAGOGIA E MISTAGOGIA (*Pio Zuppa*)

1. Non solo per gli altri: anzitutto per sé – Andragogia
2. Apprendere dalla (esperienza della propria) vita – Mistagogia

III. LA FORMAZIONE COME COMUNICAZIONE INTERPERSONALE (*Maria Grazia Pau*)

Premessa

1. La comunicazione interpersonale
2. Istituzioni e comunicazione

Conclusione

IV. RICONSIDERAZIONE DEGLI ELEMENTI STRUTTURANTI IL PROCESSO FORMATIVO CATECHISTICO (*Antonio Napoleoni*)

1. In ordine al progetto
2. In ordine al processo

V. L'ITINERARIO CATECHISTICO ITALIANO (*Riccardo Lombardi*)

1. Quadro storico-pastorale
2. Il quadro istituzionale

Prefazione

di Savino Calabrese

Formazione e catechesi sono state le polarità intorno alle quali si è intessuto il dibattito e la ricerca nell'annuale appuntamento dell'Associazione dei Catecheti (AICa). Senza dubbio l'elemento distintivo dell'appuntamento del 2003 è stato il *punto interrogativo*. Gli stessi titoli dei contributi abbondano del punto di domanda a testimonianza innanzitutto di un atteggiamento di *ascolto* che ha caratterizzato il Convegno stesso. Porre e saper porre domande è tipico di chi, consapevole di non avere la verità in tasca, si pone nella 'compagnia' di saperi altri, di frontiere nuove determinate dalla complessità delle sfide della post-modernità, per "*individuare lo specifico della fede cristiana entro la profonda trasformazione culturale della società mondiale*" (Dotolo).

Gli interrogativi aprono gli spazi a un dialogo che, dentro e fuori il convegno, stimola la ricerca e il confronto senza confusioni o facili entusiasmi.

In questi anni la catechesi sta subendo i forti contraccolpi non solo del progresso degli esiti delle nuove frontiere della formazione, ma anche e soprattutto patisce il peso dei risultati non soddisfacenti.

La domanda, pertanto, giunge da lontano, sin da quando lo stesso convegno dei direttori degli uffici catechistici diocesani si chiedeva se fosse possibile diventare cristiani in parrocchia.

Il punto di domanda, dunque, è segno di una *crisi*, di una transizione che va vissuta fino in fondo quale *kairòs* ecclesiale ed esistenziale.

La riflessione in questo volume significativamente è introdotta dal contributo 'problematizzante' di G. Ruta, per il quale il punto fondamentale è *quale formazione?* L'interrogativo è determinato dall'urgenza dettata dalla dinamica dell'incarnazione, a partire dalla quale tutte le mediazioni formative hanno la responsabilità di agevolare la rivelazione di Dio all'uomo e dell'uomo a se stesso.

Si tratta di 'uscire' e 'cercare', facendo memoria del percorso svolto e accogliendo i contributi del presente.

Nella prima parte del volume G. Barbon e R. Paganelli compiono una '**uscita**' nella memoria, ripercorrendo le scelte formative della chiesa italiana dal post-concilio ai nostri giorni, evidenziandone snodi, punti critici e tendenze. Attraverso la lettura dei Convegni nazionali dell'UCN, delle riflessioni maturate nel Gruppo Italiano Catecheti denunciano la situazione di deriva e di sonnolenza della catechesi in Italia. Inoltre descrivono criticamente i tentativi dell'UCN di imprimere nuovo slancio alla pastorale catechistica attraverso la pubblicazione dei diversi *Orientamenti per la formazione dei catechisti*. Infine delineano i tratti essenziali delle nuove possibilità formative nella chiesa e degli strumenti necessari.

Fa da contrappunto una '**prova di esodo**', una uscita nella terra più laica delle scienze della formazione e dell'organizzazione con il contributo del Prof. D. Lipari. Il suo contributo, fortemente stimolante per la riflessione catechetica, si articola in tre movimenti intrecciati tra loro: il *senso dell'agire formativo*, le *risposte* date dalle teorie e dalle prassi della formazione, la *prospettiva* della ricontestualizzazione del discorso formativo.

Nella seconda parte i contributi si connotano quali possibili '**orizzonti**' di ricerca, non esaustivi certamente, ma che svolgono un ruolo di orientamento per il dibattito e il confronto.

Sul versante dello scenario culturale contemporaneo C. Dotolo si pone la domanda della collocazione del Vangelo e delle sue reali capacità di creare le condizioni per un progetto di vita.

Negli aereopaghi contemporanei è pensabile uno *stile cristiano*? La post-modernità non ha infranto la 'nostalgia dell'assoluto', nonostante la tentazione del *carpe diem* quale chiave di interpretazione della vita, il politeismo latente, l'incertezza della pretesa della soggettività. Il *milieu* postmoderno è colto come occasione della passione missionaria della chiesa.

L'orizzonte culturale è indagato ancora attraverso una focalizzazione sul pensiero di Lévinas che ha caratterizzato il convegno del 2002 (*Alterità e catechesi*). Il contributo di S. Currò coniuga il pensiero filosofico di Lèvinas con le istanze fondamentali della pedagogia religiosa. Due contesti culturali, quello filosofico e quello pedagogico, che si incontrano sul terreno del 'senso dell'umano'. Al *sospetto* di non plausibilità della pedagogia religiosa, il pensiero lévinasiano, snodandosi lungo i percorsi della riflessione filosofica e religiosa, offre una *circostanza* alla pedagogia religiosa nell'Alterità e nell'umano.

Un secondo orizzonte è quello ecclesiale. Nel contributo di S. Calabrese si colgono le interconnessioni tra modelli di chiesa e azioni formative. La formazione non è una azione a sé che si svolge dentro un contesto, ma il contesto stesso è parte integrante del processo formativo, sino al punto da diventare il messaggio non-verbale con il quale si comunica. Tre prassi ecclesiali danno vita a tre contesti ecclesiali e tre prassi formative. La tesi sostenuta è che una trasformazione delle prassi formative non può non riguardare anche la struttura stessa della chiesa e il suo modo di pensarsi, di organizzarsi, di stare nel mondo.

Un terzo orizzonte è colto da C. Lavermicocca sul fronte psico-pedagogico, puntualizzando alcune problematiche dell'educazione religiosa. Partendo dall'antica domanda se la fede è educabile, attraversa la proposta di un progetto interdisciplinare di antropologia cristiana, secondo le istanze di L. Rulla.

I cinque **gruppi di ricerca** e di approfondimento rappresentano possibili '**sentieri**' in cui formazione e catechesi si coniugano e dialogano:

- ▷ l'*orizzonte antropologico della formazione cristiana* individua i nodi antropologici in gioco nella problematica formativa;
- ▷ il percorso *narrativo autobiografico* svela le potenzialità formative del 'raccontarsi' in ordine all'apprendere ad apprendere e alla rilettura mistagogica della vita;
- ▷ la dimensione *comunicativa e relazionale della formazione* è stata approfondita attraverso i luoghi in cui avviene e le condizioni di efficacia;
- ▷ gli *elementi strutturanti il processo formativo catechistico* sono stati riconsiderati in ordine al progetto e al processo formativo;
- ▷ l'*itinerario catechistico italiano* è stato riletto attraverso il quadro storico-pastorale e gli elementi istituzionali che sono alla base delle scelte del progetto catechistico italiano.

Il Cammino della AICa continua attraverso sentieri più nascosti del lavoro e della ricerca quotidiana.

Un dovuto e meritato ringraziamento a tutti i partecipanti al convegno, a coloro che hanno contribuito alla realizzazione di questo libro. Un particolare ringraziamento a L. Meddi, Presidente dell'AICa, che continua tenacemente a farsi carico con passione dell'associazione e dell'organizzazione del convegno annuale.

Introduzione

Interrogazioni sulla formazione:

rilancio della problematica e avvio alla ricerca di soluzioni

di Giuseppe Ruta

Il tenore di questa mia riflessione¹ 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 Paganelli² e Giancarla Barbon³, catecheti che fanno capo al Centro catechistico dehoniano e alla Rivista “Evangelizzare” e quelle di Domenico Lipari⁴, 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, simbolico⁵) 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»⁶, 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”⁷. 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

¹ 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

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

³ Cfr. G. BARBON, *Nuovi processi formativi nella catechesi*, Dehoniane, Bologna 2003.

⁴ 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*.

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

⁶ 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.

⁷ 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"⁸ (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 obiettivi⁹ (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"¹⁰, 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 curricolare, 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 generale¹¹.

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

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

¹⁰ 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.

¹¹ 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 catechismi¹², 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"...¹³), 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.

¹² 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.

¹³ 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»¹⁴? 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»¹⁵) e di R. Kegan (che parla di ambiente formativo di «sostegno», imperniato sui tre verbi «sostenere – abbandonare – rimanere vicino»¹⁶)?
 - ⇒ 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»¹⁷, che pone in circolarità soggetto che interpreta e testi da interpretare¹⁸ e che crea quello spazio vitale in cui è possibile per il soggetto ritrovare se stesso e il proprio ruolo¹⁹?
 - ⇒ 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 Alto²⁰, 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?²¹

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

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

¹⁵ Cfr. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1974, 94.

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

¹⁷ 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.

¹⁸ Cfr. H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1996.

¹⁹ 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.

²⁰ WATZLAWICK et alii, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971, 46.

²¹ 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 arriccia il naso²². 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?

²² 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.

Prima Parte

‘Prove di esodo’

Verso quale formazione a servizio della fede?

di Giancarla Barbon- e Rinaldo Paganelli

Introduzione

Questo intervento a due voci e a due mani vuol introdurre la riflessione e il dibattito, si preoccupa di presentare le scelte formative che la chiesa italiana ha compiuto e di evidenziare alcuni snodi e alcune tendenze a livello di formazione dei formatori.

1. Memoria delle scelte della CEI

Ciò che caratterizza la situazione attuale della formazione è certamente la sua elevata complessità. Può essere questa un'affermazione fin troppo banale e scontata. E del resto potrebbe essere del tutto inevitabile parlare della complessità della formazione oggi, rispetto ad anni precedenti più o meno lontani. Questa affermazione circa il carattere complesso della formazione oggi diviene tuttavia assai meno banale se si considera che proprio la presa d'atto della realtà orienta a una nuova definizione dell'oggetto. Inoltre si può ben dire che, nel caso della formazione, il carattere di complessità non è stato facilmente riconosciuto negli anni passati.

Il termine ha vissuto in questi anni, nel contesto italiano, un processo di crescita. Innanzitutto, nell'utilizzo all'interno dei più diversi campi del conoscere e dell'operare, e, in secondo luogo, nel prestigio culturale.

La domanda di formazione è quindi una domanda di impostazione di problemi. L'operatore pastorale deve essere reso edotto dei modi, delle difficoltà e possibilità che, nella nuova realtà dell'annuncio, incontrerà all'interno e all'esterno della comunità cristiana.

Giustamente si diffida di chi dice di avere in tasca la soluzione di quei nodi, di quelle difficoltà, ma al contempo occorre ricercare la risposta, e avere nuovi strumenti per realizzarla. Ed è chiaro che proprio in questa fase occorre attrezzarsi al fine di essere capaci di più e meglio gestire la crescita degli operatori perché questo diventi sviluppo di una pastorale. Va da sé che l'ambito della catechesi, pur con i suoi tratti specifici, condivide la più vasta area degli interessi pastorali. E' importante che il formatore dei catechisti sia informato e formato sulla lunghezza d'onda dell'ecclesiologia in azione o ecclesialità di tutta la comunità, dato lo sforzo di unitarietà che a partire dal concilio Vaticano II questa ha compiuto in campo pastorale e catechistico. Non vanno per altro dimenticati i precisi orientamenti che assumono le singole chiese locali, perché proprio partendo da percorsi semplici si è arrivati non solo a pensare alla formazione del catechista, ma anche alla figura del formatore dei catechisti.

1.1. Le sollecitazioni dei convegni catechistici

La formazione dei catechisti è un tema che ha segnato positivamente il cammino di tanti anni di chiesa. Questo ambito ha caratterizzato numerosi appuntamenti, dove lo spazio dato al dibattito e alla riflessione ha permesso di delineare alcune attenzioni, divenute parte del patrimonio formativo di oggi.

I diversi appuntamenti segnarono anche la necessità di una realtà centrale che fosse chiamata a coordinare tutto il processo di rinnovamento. Nel 1960 con la costituzione dapprima della commissione CEI per le attività catechistiche e dal 1961 con l'UCN, le richieste di diversi congressi e convegni divennero realtà.

Da quella data, su sollecitazione dell'UCN, sono gli uffici catechistici diocesani ad organizzare convegni e congressi. Grazie a questo impegno capillare la realtà catechistica si impone nel tessuto ecclesiale delle diocesi e delle regioni²³.

Ed è proprio in virtù dell'apporto degli UU.CC.DD. che i due importanti convegni dei catechisti di Roma del 1988 e del 1992, promossi dalla CEI, riescono a coagulare le forze catechistiche e a rilanciarle entro riflessioni qualificanti le nuove acquisizioni nel campo della formazione permanente dei catechisti:

“Essere catechisti di qualità, ecco ciò a cui deve aspirare chi oggi si impegna in questo importante compito, essere secondo quelle caratteristiche che la chiesa autenticamente propone”²⁴.

Catechisti per una chiesa missionaria

A Roma, dal 23 al 25 aprile 1988, si tenne il primo convegno nazionale dei catechisti, intitolato: “Catechisti per una chiesa missionaria”. Il convegno ebbe un iter di preparazione lungo e laborioso, fu caratterizzato da oltre 200 convegni catechistici diocesani e regionali²⁵, nei quali i catechisti, aiutati anche dal sussidio preparato dall'UCN²⁶, ebbero modo di interrogarsi sulla loro identità e sulla loro formazione.

I temi trattati dal convegno possono essere ricondotti a due grandi filoni: la chiesa missionaria²⁷, di cui si fa menzione nel titolo, e la formazione necessaria ai catechisti per vivere questa missionarietà²⁸.

Questa lettura si è poi condensata in tre passaggi fondamentali e ispiranti il futuro prossimo del cammino formativo, e si è arrivati alla proposta di creare in modo particolare un rapporto con la chiesa, con la sua missione, con la formazione.

Per quanto ha detto il convegno, è da premettere come assoluto nella gerarchia delle priorità pastorali la pratica assidua di una formazione di tutti, specie degli adulti e dei giovani. Formazione intesa come discernimento e capacità di giudizio in vista di un progetto salvifico sul divenire della nostra storia.

Il tema della formazione è stato al centro della riflessione delle commissioni di studio e sullo stesso si è soffermato autorevolmente Giovanni Paolo II in piazza san Pietro:

“Sono indispensabili itinerari di formazione per catechisti di base, sviluppati in maniera chiara, organica ben fatta. Essi rappresentano una priorità all'interno del piano pastorale delle singole chiese particolari. Si rendono pure necessari cammini di formazione per animatori di catechesi e per catechisti specializzati”²⁹.

E', in definitiva, per usare l'espressione di Giovanni Paolo II, un “catechista di qualità” quello che la chiesa italiana attende, consapevole di essere proprio lui il filtro, la misura e la condizione della qualità della catechesi nella comunità ecclesiale³⁰.

²³ Il primo di tanti appuntamenti si ebbe a Vallombrosa cf. CEI-UCN (edd.), *L'ufficio catechistico diocesano. Atti del Convegno direttori UU.CC.DD.*, Vallombrosa 30 agosto, 4 settembre 1965, UCN, Roma 1966. Cf. anche GIANNATELLI R., *Il I Convegno nazionale dei direttori degli UU.CC.DD. d'Italia*, in “Catechesi” 34(1965)11, 25-26.

²⁴ UCN, *Catechisti di qualità. Atti del I Convegno nazionale dei catechisti, Roma 23-25 aprile 1988*, Istituto Grafico Bertello, Borgo San Dalmazzo s.d.

²⁵ UCN, *Catechisti di qualità...* 14.

²⁶ UCN, *Catechisti per una chiesa missionaria. Schede di lavoro*, EDB, Bologna 1982. Il sussidio offre dieci schede di studio, preghiera e riflessione, ispirate alle linee della nota della Commissione episcopale “Formazione dei catechisti”, e del documento pastorale della CEI “Comunione e comunità missionaria”.

²⁷ Il tema della missionarietà fu sviluppato dal Card. MARCO CE' nell'intervento “Chiesa, catechesi, catechista”, cf. UCN, *Catechisti di qualità...*, 18-31.

²⁸ Questo secondo tema ha visto la sua trattazione nella relazione di ENOC MARIELLA, *Nuova generazione di catechisti per una chiesa di missione*, cf. UCN, *Catechisti di qualità...*, 42-52.

²⁹ Ibidem...123.

³⁰ Per cogliere il valore del convegno ci si può utilmente riferire a numerosi articoli che hanno letto l'avvenimento

✚ Testimoni del Vangelo nella città degli uomini

Il positivo evento del primo convegno diede al movimento catechistico lo slancio per mettere in cantiere un nuovo appuntamento a Roma. Dal 20 al 22 novembre 1992 di nuovo i catechisti si ritrovarono in convegno sulla catechesi degli adulti, dal titolo: “Testimoni del vangelo nella città degli uomini. Adulti nella fede testimoni di carità”. Il convegno intese rispondere ad alcune sollecitazioni che da esponenti autorevoli erano arrivate alla chiesa italiana. La prima era stata lanciata da Giovanni Paolo II nel discorso conclusivo del convegno del 1988 quando disse:

“Il movimento dei catechisti sarà tra voi adulto, quando esprimerà itinerari di fede per gli adulti e susciterà in gran numero catechisti per gli adulti”³¹.

L'esigenza di rivolgersi agli adulti era già stata richiamata nel DB:

“Gli adulti sono in senso più pieno i destinatari del messaggio cristiano, perché essi possono conoscere meglio la ricchezza delle fede, rimasta implicita o non approfondita, nell'insegnamento anteriore”³².

I 1700 delegati nelle giornate di convegno, si sono mossi attorno a tre obiettivi: far crescere la coscienza missionaria dei cristiani e delle comunità in Italia; offrire orientamenti per itinerari diversificati; indicare le scelte pastorali e pedagogiche per integrare maggiormente la catechesi degli adulti all'interno di un itinerario di fede. Un percorso che chiedeva attenzione non solo al mondo degli adulti, ma anche all'ambito della formazione degli operatori.

La catechesi degli adulti non è adulta perché la comunità ecclesiale stessa ha bisogno di ulteriore maturazione e di nuovi formatori³³.

Le comunità di fronte a questo problema nuovo appaiono spesso inadeguate e sprovviste di energie e di strutture, e sono collocate in un contesto pastorale che mostra limiti vistosi. Viene chiesto in particolare di superare l'ecclesiocentrismo, la sfiducia nei laici, per dare spazio all'azione carismatica, per approdare a una realtà di evangelizzazione dentro un contesto vivo. E' avvertito un ritardo culturale, come se si camminasse con le spalle verso il futuro e non rivolti ad esso con parresia. C'è una tendenza a configurare comunità su basi elettive, tendenzialmente centripete, frutto di un cristianesimo assimilato ma senza appartenenza ecclesiale.

Per questo è da inserire come assoluto, nella gerarchia delle priorità pastorali, la pratica assidua di una formazione di tutti i catechisti, non solo perché siano dotati di versatilità e coraggiosi, ma perché diventino capaci di discernimento e giudizio in vista della realizzazione di proposte adeguate³⁴.

1.2. Le inchieste rivelano la situazione della formazione

I significativi appuntamenti di congressi e convegni hanno avuto un concreto sostegno da parte del movimento catechistico italiano, che soprattutto a partire dagli anni '80 è stato periodicamente sottoposto a normali controlli per saggiarne la crescita, la maturità, la qualità

con accentuazioni ricche e vivaci: BISSOLI C., *Note sul Convegno*, in “Notiziario” UCN”, 17(1988)3, 147-155; FRANCHINI E., *300.000 catechisti: 30.000 in Piazza s. Pietro*, in “Il Regno Attualità”, 33(1988)595, 233-236; PAGANELLI R., *I catechisti italiani a convegno*, in “Evangelizzare”, 12(1988)10, 580-581; 29(1988); SORAVITO L. (a cura di), *Un avvenimento unico per i catechisti italiani. Verso il Primo Convegno nazionale*, in “Evangelizzare”, 12(1987)3, 122-124; DI CERBO V., *Catechesi e progetto catechistico italiano*, in “Insieme Catechisti”, n. 24, marzo-aprile 1988; DAMU, “*Catechisti per una chiesa missionaria*” *Informazioni e commenti sul I Convegno nazionale dei catechisti italiani*, in “Dossier catechista”, 5(1988)6, 3-12.

³¹ UCN, *Catechisti di qualità...*, 121.

³² RdC 124: ECEI 1/2744.

³³ PAGANELLI R., *Catechisti, un convegno adulto*, in “Settimana”, 26(1992)43, 1.16.

³⁴ UCN, *Atti II Convegno...*, 131-134.

formativa. Abbiamo così la fortuna di poter attingere a piene mani da tre significative inchieste, dalle quali si possono cogliere le fatiche, le attese e le proposte per migliorare un processo formativo, ed eventualmente rilanciare nuove proposte.

La ricerca del Gruppo Italiano Catecheti (GIC)

L'assemblea del GIC, alla fine del suo terzo incontro nazionale (Frascati 1978), scelse come oggetto di studio per l'anno 1978-79 il problema della formazione dei catechisti, ritenuto all'epoca un problema emergente per tutto il contesto ecclesiale, ricco di fermenti significativi³⁵.

La scelta era determinata da diversi motivi. Si moltiplicavano ovunque gruppi di catechisti e si avvertiva più che mai l'urgenza di una loro adeguata preparazione per rivitalizzare le comunità parrocchiali.

L'indagine si svolse su un campione di catechisti appartenenti per il 70% alla regione triveneto. Tale inchiesta quindi non poteva rispecchiare il quadro della catechesi in Italia, ma permise di delineare le diverse tipologie di catechisti presenti nella chiesa italiana, di evidenziarne la fisionomia dei gruppi parrocchiali in cui erano riuniti e di individuare le scelte fondamentali di formazione³⁶.

Proprio nell'ambito della formazione, i dati consegnano alcune costanti.

La parola di Dio occupa un posto centrale nell'esperienza di maturazione della fede e nell'impostazione dei corsi, e offre solidità a tutto l'impegno di formazione. Leggendo le richieste dei catechisti in ordine alla loro formazione, e ai temi trattati nei corsi, si può ricavare un'inadeguata attenzione all'uomo e alla sua storia.

La notevole disponibilità dei catechisti ad assumere in modo permanente l'attività catechistica apriva il problema del catechista come ministero della comunità cristiana.

L'inveterato atteggiamento di delega dei laici nei confronti del compito catechistico non ha permesso alla maggior parte delle comunità parrocchiali di accogliere i catechisti come espressione di tutta la comunità e di sostenerli con la stima e l'aiuto di cui essi hanno bisogno (RdC 184). Questo dato è confermato da diversi indizi.

Innanzitutto sembra che i genitori siano ben lontani dall'aver preso coscienza che sono "i primi educatori dei figli alla fede". Essi continuano ad esigere che sia il prete a impartire l'educazione religiosa ai figli e non sopportano che questi siano affidati ai laici.

Inoltre anche la comunità parrocchiale, nel suo insieme, sembra conservare un atteggiamento di indifferenza nei confronti dei catechisti.

La ricerca catechisti '82

Promotore dell'indagine "catechisti 82" fu l'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (UPS) di Roma, che aveva istituito per gli anni 1981-82³⁷ un biennio estivo per i formatori dei catechisti, allo scopo di offrire alle persone incaricate di promuovere la formazione degli operatori della catechesi la necessaria competenza.

³⁵ GRUPPO ITALIANO CATECHETI, *La formazione dei catechisti. Atti del IV incontro nazionale dei catechisti italiani, Frascati-Grottaferrata 1979*, EDB, Bologna, 1980. I risultati della ricerca si trovano anche in una sintesi curata da SORAVITO L., *L'identità e la formazione dei catechisti. Sondaggio in alcune diocesi italiane*, in "Catechesi", 49(1980)11, 25-37.

³⁶ Questa inchiesta mostrava limiti evidenti. Il primo limite riconosciuto, era dovuto alla mancanza di un vero e proprio campionamento casuale delle diocesi. Il secondo limite era legato al metodo con cui era stato compilato il primo questionario, diretto a rilevare la fisionomia dei vari gruppi parrocchiali e il loro livello di preparazione. In alcuni casi la compilazione fu affrettata o gestita dal solo responsabile, lo si rilevava dalle percentuali del "non risposto", relative a qualche domanda più impegnativa.

³⁷ SORAVITO L. – BISSOLI C., *I catechisti in Italia. Identità e formazione*, LDC, Leumann (TO) 1982.

Nella progettazione di questo impegno, l'équipe dei docenti ritenne opportuno coinvolgere i "formatori" in un lavoro di ricerca che permettesse di cogliere lo "status" del movimento dei catechisti in Italia. C'erano segnali positivi che andavano giustamente censiti³⁸.

Il movimento dei catechisti appariva in crescita e i catechisti erano impegnati prevalentemente (97%) nella fascia della scuola dell'obbligo³⁹. Si è ancora lontano dal dare priorità alla catechesi degli adulti, come richiesto dal DB: "Gli adulti sono in senso più pieno i destinatari del messaggio cristiano"⁴⁰.

Oltre a questo dato si deve tener conto che: "rimane ancora alta la percentuale dei catechisti che rinunciano ad una programmazione catechistica, per seguire pedissequamente il programma suggerito dal testo di catechismo o dal sussidio didattico: il 30,7% del campione totale"⁴¹.

Questa dipendenza pedissequa del testo fa sì che, quasi sempre, prevalga una catechesi espositiva-esplicativa: c'è dunque un testo da spiegare o da commentare, più che una vita da interpretare, anche se rimane vero il fatto che la maggior parte dei catechisti condivide le scelte pedagogiche dei nuovi catechismi usati quasi universalmente, ma all'interno di una prospettiva metodologica adatta per gli strumenti del passato⁴².

Questa distanza è anche legata al fatto che si cura abbastanza la formazione spirituale dei catechisti, ma non si promuove la maturità umana.

Non è un caso la domanda di una maggiore competenza nelle scienze antropologiche e pedagogiche, per poter corrispondere meglio alla condizione, età, cultura, linguaggio dei destinatari⁴³.

Queste note sono il sintomo di un malessere che trova la sua radice vera nella carenza di formazione.

La ricerca catechisti parrocchiali in Italia agli inizi degli anni '90

A dieci anni di distanza dalla precedente ricerca, l'Istituto di catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS si impegna in una nuova indagine⁴⁴.

I riscontri lasciano intuire che il movimento catechistico è "abbandonato" alla sua crescita naturale, senza cioè un intervento locale programmato che ne stimoli l'espansione e ne corregga i limiti. Si coglie inoltre una divaricazione tra il modello di catechista descritto dal magistero e la figura in atto. Cioè i catechisti che nascono e agiscono nelle chiese locali seguono un certo progresso pastorale, ma sono attori di un movimento poco efficace perché collocato in un contesto consunto e anacronistico.

Traspare una logica dominante: quella di risolvere sbrigativamente la fase della formazione iniziale per offrire successivamente proposte disomogenee e occasionali, legate più alla disponibilità dei singoli che alla capacità di condividere un itinerario rigoroso⁴⁵.

³⁸ Nel mese di ottobre 1981, furono distribuiti a 54 diocesi italiane 36.000 questionari strutturati in 32 domande chiuse e una domanda aperta. Tali questionari dovevano essere compilati dai catechisti di queste diocesi ed essere restituiti in tempi brevi all'Istituto di Catechetica dell'UPS, per l'elaborazione dei dati. Alla fine di febbraio 1982 furono elaborate le risposte di 19.518 questionari, pari al 54,2% di quelli distribuiti.

³⁹ Ibidem, 151.

⁴⁰ RdC 124: ECEI 1/2744.

⁴¹ Ibidem, 124.

⁴² Ibidem 128.

⁴³ SORAVITO L. – BISSOLI C., *I catechisti in Italia...*, 134.

⁴⁴ MORANTE G., *I catechisti parrocchiali in Italia*, LDC, Leumann (TO) 1996. La ricerca è stata condotta dal catecheta salesiano Giuseppe Morante con la consulenza statistica del prof. Albino Ronco, del Centro elaborazione elettronica dell'UPS. Il campo sondato è di 8000 soggetti per un totale di 1.147 parrocchie distribuite in tutte le regioni conciliari italiane ad eccezione del Molise.

⁴⁵ Ibidem, 264.

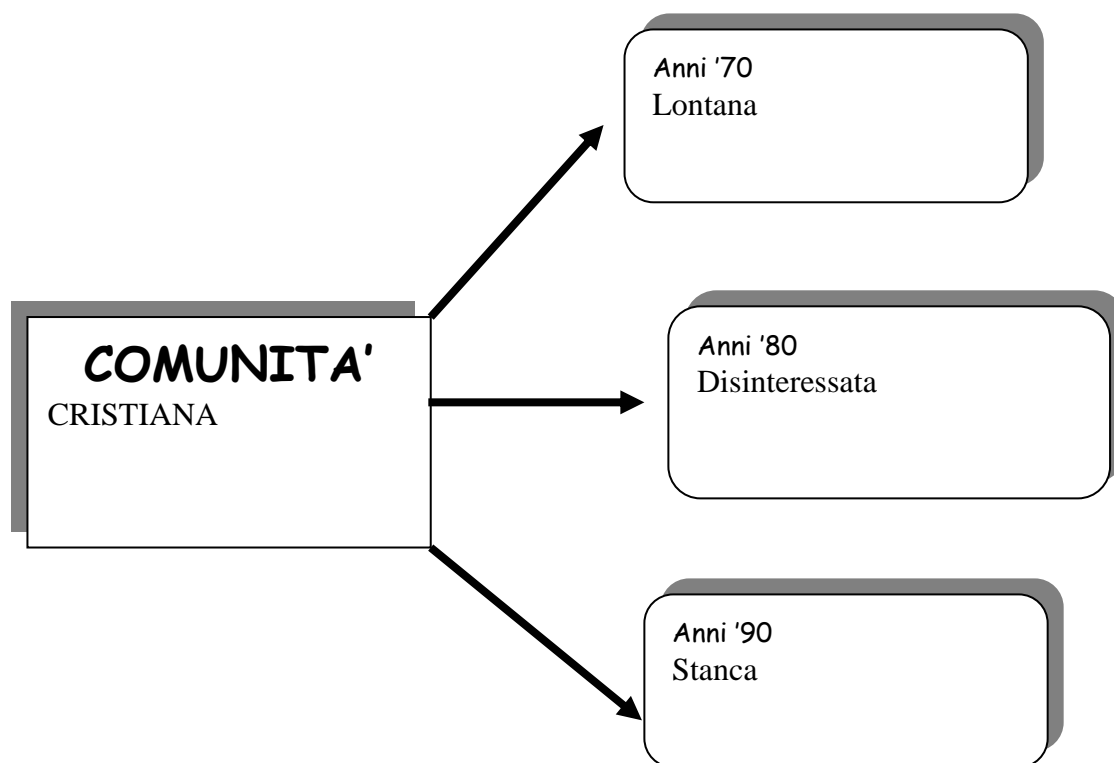
Non a caso la metà dei catechisti ha indicato, in un paio di domande aperte, la necessità di una competenza che non ha circa i contenuti della fede, le condizioni socioambientali dei soggetti e le metodologie più appropriate.

Dall'indagine si può dire che emerge una chiesa distratta, non sufficientemente attenta all'ambiente, poco missionaria, una pastorale non progettata, dunque non organica e abbastanza isolata. C'è lo sforzo di essere attenti ai soggetti e di portare avanti in maniera dialogica la catechesi, ma mancano persone responsabili capaci di far evolvere positivamente questo processo. C'è un'involuzione verso la ricerca della verità dettata da scarsa preparazione dei presbiteri nell'ambito catechistico.

Sembra che negli anni '90 i catechisti si siano avvicinati un poco al profilo ideale tracciato dai documenti ecclesiali, ma il divario esistente tra il progetto catechistico italiano e la sua pratica realizzazione è ancora lontano dall'essere colmato.

In sintesi si può dire che la comunità cristiana, a cui i catechisti fanno riferimento, intorno agli anni '70 è percepita scollata e lontana; negli anni '80 appare disinteressata ai catechisti e con una visione ecclesiale verticistica; negli anni '90 è una comunità stanca, distratta, non attenta a ciò che succede intorno, in ultima analisi un po' addormentata.

Tav . 1 La comunità cristiana in riferimento ai catechisti secondo i dati delle tre inchieste



La catechesi è all'inizio desiderosa di rinnovamento, attenta alle persone e alle loro situazioni e condizioni di vita, poi rimane di tipo espositivo e dottrinale, ha imparato ad usare strumenti nuovi, quali i catechismi, ma in un impianto strutturale ormai passato. Infine dall'analisi degli anni 90 appare una catechesi isolata dagli altri momenti della vita della comunità, pensata ancora per una pastorale di sacramentalizzazione, inserita in una struttura ecclesiale piuttosto statica e ancorata a visioni passate, ma alla continua ricerca di strumenti nuovi.

1.3. I documenti sulla formazione

La formazione dei catechisti nella comunità cristiana

Alle tre ricerche fanno da perfetto *pandant* due documenti dedicati alla formazione.

“La formazione dei catechisti nella comunità cristiana” è datato 25 marzo 1982 ed è stato proposto dalla commissione episcopale per la dottrina della fede, la catechesi e la cultura ⁴⁶.

Si tratta di un documento programmatico, concepito per rispondere a un bisogno sorto progressivamente con lo sviluppo del progetto catechistico. Il documento si incarica di delineare l’itinerario di formazione dei catechisti che porti all’acquisizione di una piena maturità umana e cristiana dal punto di vista personale e una competenza “professionale” nel compito di annunciare la Parola.

Le mete della formazione sono presentate nella terza parte: esse devono conseguire come primo obiettivo una maturità umana e cristiana.

Per essere “insegnanti della fede” si richiede una formazione biblico teologica; per servire l’uomo si deve sviluppare una conoscenza dei dinamismi psicologici e sociologici del soggetto.

La chiamata al servizio deve essere seguita da un cammino di formazione permanente, sistematico e organico. L’itinerario formativo deve prevedere “scuole di formazione”, che vengono istituite a livelli diversi e con finalità complementari (n. 26).

I contenuti sono condensati entro tre ambiti: biblico-teologico, antropologico-culturale, e metodologico-didattico.

Il testo specifica che le lezioni sistematiche devono essere integrate da momenti di ricerca, di scambio, di confronto con la realtà della chiesa locale. Specifica anche la non coincidenza delle scuole diocesane per catechisti con le scuole di “teologia per laici” (n. 31), raccomandazione che forse non ha trovato molto credito e attenzione, se è vero che a distanza di dieci anni dal documento, i catechisti reclamano di aver bisogno di apprendere l’arte di fare catechesi.

Il documento, riletto a distanza di vent’anni, lascia intravedere due limiti, che possono essere considerati i talloni di Achille della formazione data in quegli anni. Il primo è contenuto nel termine “scuola”: si prende teoricamente distanza dalle scuole di teologia, ed effettivamente si introduce un’area pedagogica e didattica, soprattutto sotto la spinta della lamentela dei catechisti, ma si trascura il metodo. Hanno continuato a essere scuole, con corsi e lezioni frontali, che fornivano in aggiunta ai principali contenuti teologici un insieme di nozioni pedagogiche e didattiche.

Il secondo limite viene dall’aver trascurato totalmente la figura del formatore e del docente dei corsi per catechisti.

Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti.

Facendo seguito al documento precedente e volendo dare un ulteriore impulso alla formazione, l’UCN, forte anche della felice esperienza del convegno del 1988 pubblicò il sussidio pastorale “Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti”⁴⁷. Le due parti in cui il documento è diviso tracciano rispettivamente il quadro teorico della formazione dei catechisti e la proposta di itinerari specifici per le diverse categorie di catechisti.

Questo testo, che di fatto è completamento del precedente, segna un salto di qualità. Vi si nota una maturazione nel concetto di formazione in particolare quando presenta la duplice dimensione della formazione: la promozione di identità cristiane adulte (il catechista come

⁴⁶ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA - COMMISSIONE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE E LA CATECHESI, *La formazione dei catechisti nella comunità cristiana. Orientamenti pastorali*, Roma 1982, in ECEI/4, 524.

⁴⁷ UCN, *Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti*, EDB, Bologna 1991.

credente) e di persone con una competenza specifica per la comunicazione della fede. Si tratta di un orientamento stimolante e fecondo, destinato a durare. Lo spostamento del documento dall'asse dei contenuti teologici a quello della comunicazione della fede come specifico della competenza catechistica è l'elemento veramente nuovo, specchio e stimolo di tentativi che hanno cominciato ad attuarsi.

Tale spostamento si è concretizzato nell'invito seguente:

“proprio questi due versanti della formazione dei catechisti domandano che le scuole di formazione abbiano il carattere di comunità-laboratorio, ove assieme si apprende, si riesprime e si progetta secondo itinerari formativi; ci si catechizza reciprocamente e ci si rende attenti a ciò che accade effettivamente nella catechesi in atto”⁴⁸.

Appare qui per la prima volta l'espressione “laboratori”, che è diventata in questi anni la “parola guida” tra i responsabili della formazione.

Anche questo documento, però, passa sotto silenzio il problema dei formatori dei catechisti, rivelando che in quel momento non ci si era ancora sufficientemente accorti che il problema andava affrontato a monte.

Si può notare che la formazione dei formatori in Italia è emersa progressivamente come una necessità, avvenimenti e incontri significativi a livello ecclesiale l'hanno espressa come bisogno e l'hanno proclamata. I documenti ufficiali sulla formazione hanno presentato modalità ed esigenze formative senza tener presente la figura del formatore, le ricerche di questi ultimi decenni hanno invece fatto risaltare prepotentemente che il bisogno formativo dei catechisti va sostenuto non solo con progetti, ma con figure idonee di formatori.

1.4. La prassi nelle diocesi

Fin qui i dati delle indagini a livello nazionale o quasi. Non manca un'attenzione a livello diocesano e nel 1998 a tutte le diocesi italiane viene inviato un questionario per rilevare la prassi formativa dei catechisti⁴⁹. I dati, recuperati in modo non scientifico dai direttori regionali, vengono presentati durante la consulta del febbraio 1999⁵⁰.

La prassi formativa emersa dalla rilevazione fatta dalle diocesi e la descrizione di queste quattro tipologie di formazione dei catechisti, presenti nella pastorale italiana, permettono di individuare alcune costanti del quadro formativo.

E' una formazione che ha paura dell'esperienza. E' cioè una formazione fatta a partire dalla formulazione logica dei contenuti e tiene fuori, sentendole come minaccia, sia l'esperienza dei partecipanti, sia quella più vasta culturale. L'esperienza è vista come elemento destabilizzante di un sistema non adatto, ma che si fatica a cambiare.

E' una formazione unidirezionale, non è pensata sul feed-back, resiste a dare veramente la parola, a rispondere ai reali problemi e bisogni dei catechisti, a ripensarsi in base alle esigenze da essi segnalate, approfondite e vagliate.

E' una formazione autoreferenziale, è costruita sul proprio mondo collaudato e funziona come ogni organismo autoreferenziale: predispone il suo servizio e detta le condizioni per accedervi. Di conseguenza assume carattere difensivo nei confronti di tutto ciò che tende a metterla in discussione.

E' una formazione isolata: lo è ecclesialmente, perché slegata dal più ampio contesto pastorale; lo è culturalmente perché assume atteggiamenti difensivi nei riguardi del cambiamento.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ PAGANELLI R., *Catechisti formati per il 2000*, in “Settimana” 32(1998)26, 1-16.

⁵⁰ UCN, Presentazione della rilevazione della prassi formativa nelle regioni ecclesiastiche, in “Notiziario UCN” 3(1999)23, 7-46.

Al termine del convegno della rivista "Evangelizzare" che aveva come tema proprio la formazione degli evangelizzatori, il direttore della rivista affermava: " La formazione ecclesiale italiana non è la causa dei mali della chiesa. Ne è, semmai, lo specchio, il riflesso di una comunità ecclesiale che fatica ad assumere il carattere estroverso del suo Dio. La formazione catechistica sta all'urgenza missionaria dell'evangelizzazione, come la scuola italiana sta al mondo del lavoro. C'è lo stesso scarto tra offerta e bisogno. Il risultato di questo impianto formativo è quello di produrre un catechista ripetitore e una catechesi della ripetizione, non adatta a immettere e rielaborare la transizione e il cambiamento"⁵¹.

I bisogni formativi nella catechesi

La riflessioni proposte fanno emergere con chiarezza il bisogno formativo dei catechisti: "sembra davvero necessaria una programmazione dell'itinerario di formazione dei catechisti più attenta alla situazione, più progressiva e più continua"⁵².

E' un bisogno ancora molto generalizzato, ma che deve essere chiarito e definito per operare un'adeguata progettazione formativa. Gli studiosi del settore formazione "hanno orientato l'attenzione dei formatori sull'analisi del fabbisogno formativo, indicandola come imprescindibile atto fondante di qualsiasi intervento, che intenda costituire una risposta mirata ad una reale situazione di necessità formativa"⁵³.

E' importante fare un'adeguata analisi dei bisogni formativi espliciti e impliciti, valutare le richieste, cogliere dalla situazione anche quelle domande non sempre tematizzate che permettono di definire il bisogno e orientarlo verso un progetto adeguato.

Alcuni autori affermano che insieme ad un'analisi del bisogno espresso è importante anche fare un'analisi sul campo, perché avere informazioni in più, precisa i livelli per definire in termini realistici gli obiettivi formativi, ipotizzare progetti e figure formative adeguate⁵⁴.

Tenendo presenti queste attenzioni si è analizzato il bisogno formativo dal punto di vista dei destinatari della formazione, così come loro lo esprimono, ma anche dal punto di vista della committenza, cioè delle esigenze normative che la comunità dei credenti esprime nei suoi documenti e nelle sue dichiarazioni. Si sono individuate, quindi, le nuove figure formative necessarie e le esigenze di progettualità che ne derivano, per porre le premesse ad una rinnovata progettazione formativa⁵⁵.

L'analisi dei bisogni emerge, ancora una volta dalle ricerche sulla formazione dei catechisti, ma, in modo meno esplicito si delinea anche dall'analisi più generale della situazione della chiesa italiana, delle esigenze che a vari livelli si manifestano, non ultimo il tempo di radicale transizione che viviamo, definito con il termine ormai usuale di post-modernità⁵⁶.

Si possono così sintetizzare le richieste e i bisogni espliciti e impliciti che i catechisti, per un ulteriore approfondimento rimandiamo alle ricerche⁵⁷.

⁵¹ BIEMMI E., *Quale formazione...*, 32-36.

⁵² MORANTE G., *I catechisti parrocchiali in Italia nei primi anni '90*, Leumann (TO), Elle Di Ci, 1996, 155.

⁵³ GHIOTTO G., *La formazione per l'impresa*, Milano, Franco Angeli, 1998, 27.

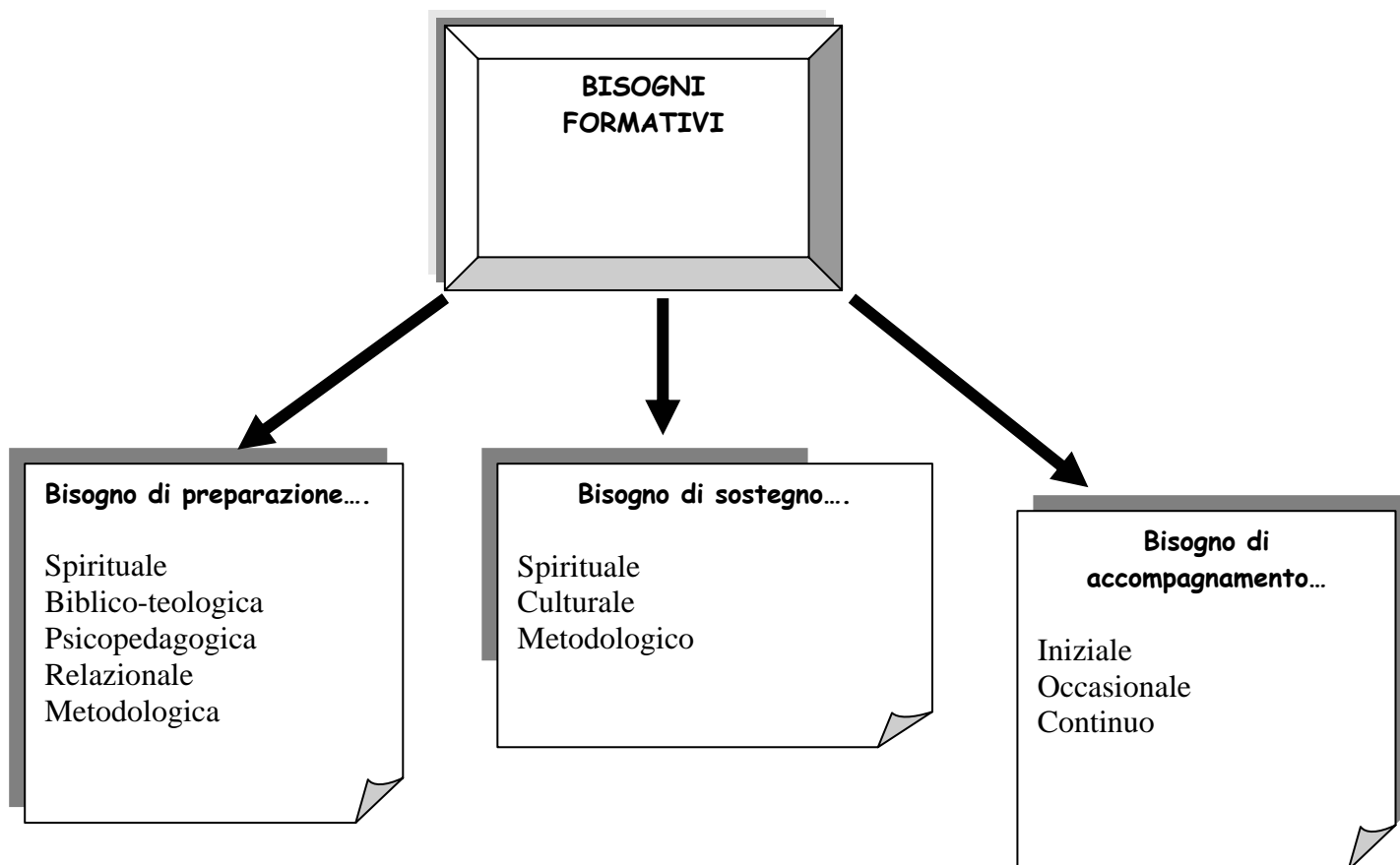
⁵⁴ Cfr. CASTAGNA M., *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Milano, Franco Angeli, 1998, 26-27.

⁵⁵ BARBON G., *Nuovi processi formativi nella catechesi*, Bologna, EDB, 2003, 54-77.

⁵⁶ SAVAGNONE G., *Evangelizzare nella post-modernità*, Leumann (TO), Elle Di Ci, 1996, 5-8.

⁵⁷ BARBON G., *Nuovi...*71.

Tav. 2 Tavola sintetica dei bisogni formativi dei catechisti



2. Bisogni e necessità emergenti

2.1. L'esigenza di nuove figure formative.

Descrivendo il bisogno formativo emergono con chiarezza le caratteristiche di nuove figure formative, o di persone che pur avendo anche caratteristiche già ben definite, si lasciano provocare dal rinnovato contesto e dalla rinnovata funzione della catechesi. Tali persone saranno capaci di impostare in modo nuovo la formazione dei catechisti.

Figure che sostengono la formazione

Per prima cosa sono necessarie persone che si prendono carico della formazione dei catechisti, che la sostengono con coraggio, con entusiasmo e tenacia. Ma poiché è opera difficile, si impone con urgenza il compito di pensare, lavorare e progettare insieme la formazione a tutti i livelli.

In campo formativo l'équipe è una scelta obbligata e necessaria per i benefici che porta al gruppo in formazione e per il valore culturale e relazionale che essa ha nei confronti di persone adulte in formazione. E' una scelta importante a livello di diocesi, dove un gruppo che pensa e progetta insieme favorisce un vero progresso formativo; lo è a livello di varie istituzioni ecclesiali, soprattutto quelle che sempre in Italia pensano la formazione, quali Centri Catechistici, Istituti

Formativi, ma lo è anche a livello di comunità cristiana di base perché una équipe stabile che pensa, si confronta ed elabora è una reale ricchezza per la comunità intera.

Dal punto di vista ecclesiale l'équipe diventa anche segno di corresponsabilità, di condivisione dei doni ricevuti e segno del senso ecclesiale vissuto e comunicato più con i fatti che con le parole. L'esperienza della collaborazione diventa potenzialità pastorale e orienta a superare gli ostacoli⁵⁸.

L'équipe per la formazione è costituita da un gruppo di persone che riflette e opera a favore della formazione iniziale e continua, degli annunciatori del Vangelo⁵⁹.

L'équipe formativa ha come compito principale di progettare e poi portare avanti la formazione iniziale. Ad essa ogni comunità cristiana dedica le sue migliori energie.

Poiché nessun formatore conosce tutti i contenuti che saranno presentati nel progetto formativo iniziale dei catechisti, è importante studiare e progettare la formazione in équipe. Anche nel redigere un documento progettuale da offrire ai catechisti e alla comunità che chiede formazione è indispensabile il lavoro di una équipe che coinvolgerà quei soggetti che poi seguiranno, secondo le loro specifiche competenze e capacità, il percorso formativo⁶⁰.

L'équipe continua a sostenere il processo formativo anche durante il servizio catechistico. Offre strumenti, prepara materiale, sostiene alcuni momenti di formazione particolare, dà spazio a confronti, permette la chiarificazione di alcuni concetti base, aiuta a verificare il processo educativo.

Quando si pongono esigenze nuove, quando il gruppo dei catechisti vuole affrontare un nuovo tema, l'équipe progetta gli interventi appropriati o fa riferimento ad enti o centri già specializzati per il tema che si desidera affrontare, assumendo in proprio il percorso formativo o gestendolo secondo la misura e la necessità dei destinatari, accogliendo i contributi offerti secondo obiettivi pensati per i propri destinatari. L'équipe progetta anche momenti formativi quali convegni, giornate di studio, incontri su temi specifici, corsi estivi.

Figure che aiutano il discernimento e la verifica

Se l'équipe con la ricchezza e la varietà di figure è la scelta prioritaria in campo formativo è anche vero che dalle analisi fatte si rivelano necessarie, all'interno della stessa équipe alcune competenze specifiche. Urgente in questo tempo è la capacità di discernere e verificare il modo di procedere, le motivazioni e le capacità educative e relazionali di chi sta lavorando all'interno della comunità cristiana.

Il discernimento e la verifica delle capacità e delle disposizioni possono realizzarsi in due momenti: quello iniziale, che richiede la presenza di una guida appropriata e quello durante il servizio, che necessita di momenti di ascolto e di confronto chiaro.

Il formatore non si sostituirà mai al catechista stesso, ma indicherà gli strumenti utili per fare questa verifica a livello personale o con il gruppo stesso dei catechisti oppure con la propria guida spirituale. Creare occasioni, cercare luoghi per la verifica, offrire spazi di silenzio e di riflessione al singolo catechista o al gruppo, può esser il compito del formatore-animatore in questa fase.

Figure che accompagnano il cammino e il rinnovamento

L'accompagnamento è uno dei bisogni espressi dai catechisti. Si richiedono, perciò, figure formative capaci di accompagnare una nuova modalità di essere catechisti. Non è più possibile essere catechisti come alcuni anni fa. Si impone con urgenza una nuova formazione per una nuova evangelizzazione, e per accompagnare la transizione e la crisi.

⁵⁸ Cfr. RAVIGLIONE N., *L'équipe diocesana per la catechesi*, in "Notiziario UCN" (1999) 6, 90-93.

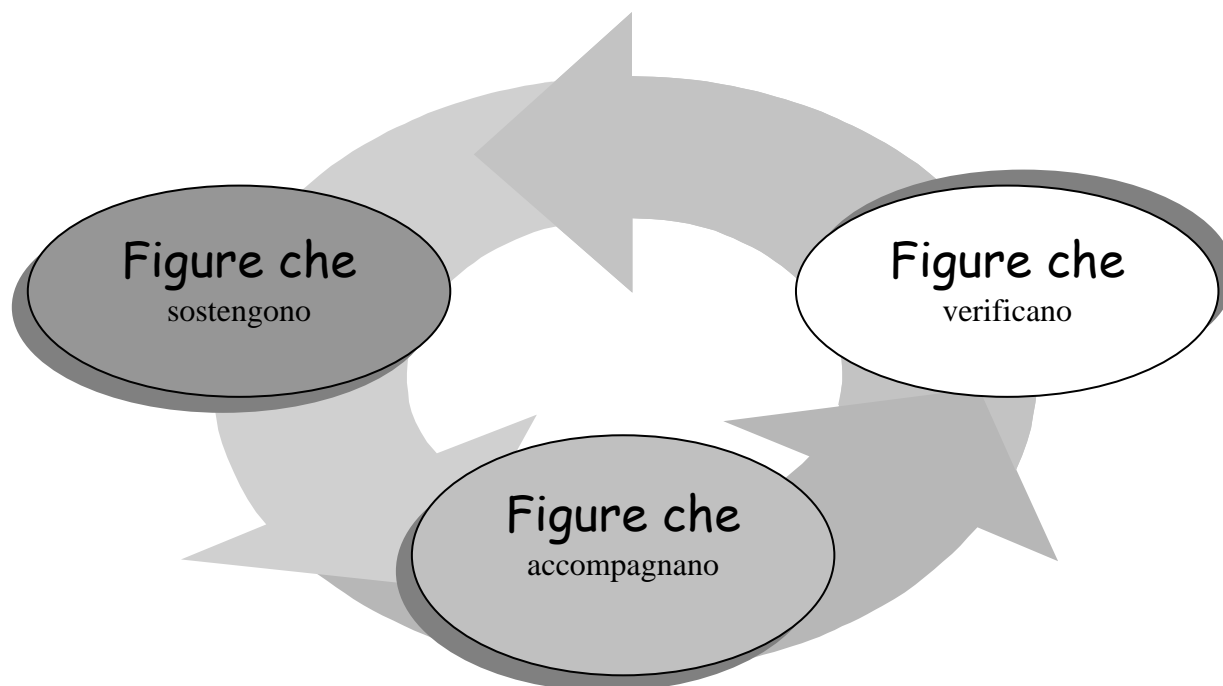
⁵⁹ Cfr. CARMINATI M., *L'équipe diocesana per la catechesi*, in "Notiziario UCN" (1999) 6, 82-89.

⁶⁰ GHIOTTO G., *La Formazione per l'impresa*, Milano, Franco Angeli, 1998, 109-116.

Dentro la crisi la prassi rinvia già ad alcuni indicatori di direzione che vanno potenziati e verificati. Una catechesi centrata maggiormente sulla Parola di Dio, nel registro della narrazione della fede, una parola che si fa ospitale, con attenzione alle relazioni più che ai contenuti, un annuncio portato in prima persona da uomini e donne che lo esprimono con la testimonianza e in un linguaggio che permetta di restituire alla fede la sua profanità e ferialità⁶¹.

Oggi ai catechisti è chiesto di lavorare su “tempi lunghi” sapendo che “qualcuno semina e altri mieteranno”: è un passaggio che richiede maturità personale e capacità di stare dentro il nuovo contesto con passione e fede.

Tav. 3 Esigenza di nuove figure formative



2.2. Necessità di un progetto formativo adeguato

L'analisi del bisogno formativo fa rimbalzare immediatamente l'esigenza di avere persone preparate per dedicarsi con competenza alla formazione secondo le esigenze e le necessità emerse. Non c'è bisogno di un solo tipo di formatore, ma di alcune figure, che, in collaborazione e in giusta complementarità, sostengano i vari bisogni, accompagnino nei vari momenti il catechista.

A queste nuove figure può essere offerta una particolare preparazione e formazione. Tutto ciò va inserito in un progetto che sostiene ogni intervento e lo orienta dando continuità e organizzazione ad intuizioni che altrimenti risultano episodiche e poco consistenti.

La formazione va programmata e progettata. Ci vuole una politica della formazione più seria e articolata, che si riassume dentro la possibilità di investire nella formazione, progettare la formazione, riflettere sulla formazione e fissarne gli obiettivi⁶². In tal senso è utile presentare, anche solo teoricamente, le caratteristiche del progetto formativo, così come sembra essere la richiesta che emerge dal bisogno e dalle figure formative ipotizzate.

⁶¹ BIEMMI E., *Annunciare il vangelo agli adulti*, in "Credere Oggi", 19(1999)3, 7-9.

⁶² ALBERCH E., *La formazione degli operatori della catechesi in Europa*, in "Quaderni della segreteria CEI" UCN, 32(1998)2, 48.

Un progetto che abbia chiara la committenza e coinvolga tutta la comunità

In una determinata organizzazione e ad un certo momento qualcuno, di solito in posizione di responsabilità, chiede che si realizzi un progetto di formazione. Lo si chiede perché si sono individuate delle situazioni di poca motivazione, di scarsa professionalità, di mutate situazioni esterne o interne che rendono necessario un intervento formativo per rendere coloro che operano più idonei. In ogni caso si ritiene il progetto formativo utile, anzi, necessario per migliorare la situazione a tutti i livelli⁶³.

Per fare un progetto è necessario aver chiara la situazione, secondo una lettura a tutto campo, aver presente il bisogno esplicito ed implicito, ma avere anche una mappa dei fattori che interferiscono con il progetto stesso. C'è una condizione fondamentale per fare e proporre formazione: volerla.

Un progetto che non chiuda, ma apra all'autoformazione

Il progetto formativo di cui c'è bisogno non può essere a termine, a tempo, ma deve avere la possibilità di aprirsi continuamente a nuovi itinerari e a nuovi percorsi perché, mai come in questo tempo, nella comunità cristiana si sente l'esigenza di una continua formazione per stare dentro la storia e annunciare il vangelo in questo tempo e in questa realtà precisa.

La domanda religiosa sembra esserci, ma non attinge più alle fonti tradizionali e il catechista ha oggi un compito molto grande, ridare alla ricerca di religiosità diffusa tra adulti, adolescenti e giovani il suo volto relazionale e storico.

Le scuole, con i loro anni definiti e chiusi, con i diplomi e gli attestati, non sempre rispondono al bisogno di continuo aggiornamento e di verifica del vissuto. A volte hanno il pregio di una completezza, almeno iniziale di contenuti appresi, ma accanto a questa capacità deve inserirsi la capacità di leggere continuamente ciò che accade e di trovare strade per dire in questa situazione il vangelo, e dirlo sia agli adulti, ai giovani, agli adolescenti e ai ragazzi⁶⁴.

Un progetto che sia collegato con le finalità della comunità cristiana

Le note sopra riportate rivelano la necessità di un progetto formativo che sia dentro il progetto della comunità locale che si inserisca armonicamente con gli obiettivi formativi che la comunità si dà o, eventualmente, li promuova.

La pastorale della chiesa entra nella catechesi, ma è anche necessaria una vera catechesi che concorra all'edificazione e alla vita della comunità parrocchiale. Nascono i progetti o piani pastorali diocesani che propongono orientamenti o linee di azione, a partire dalla reale situazione delle comunità. Tali piani o progetti sono resi operativi e concreti dalle tante comunità che vivono e agiscono nella storia e nel territorio. Ogni comunità ha perciò il suo progetto. Il progetto catechistico è dentro il progetto parrocchiale e anche la formazione dei catechisti si inserisce nella formazione di tutti i cristiani di quella comunità⁶⁵.

Questo richiede ai formatori abilità particolari, la capacità di collaborare, di inserirsi in un progetto pastorale e di elaborarlo in sintonia con gli altri formatori, la possibilità di formare al senso ecclesiale e di favorire sempre più la consapevolezza dell'essere chiesa.

⁶³ Cfr. CASTAGNA M., *Progettare la formazione...*, 15-17.

⁶⁴ Cfr. BIEMMI E., *La formazione dei catechisti in Italia. Verso un prassi rinnovata*. in "Notiziario UCN", 3(1999)41, 22-43.

⁶⁵ Cfr. BARBON G.-PAGANELLI R., *Cammino...*, 137-142.

La raccolta ordinata del bisogno formativo dei catechisti orienta la ricerca di nuove figure formative e di conseguenza di un progetto adeguato.

Emerge un dato evidente:

accanto ad un bisogno di preparazione anche contenutistica, costante nel tempo, si è fatto strada un bisogno di relazioni educative formative graduali, costanti che sostengano e accompagnino il catechista; è finito il tempo delle figure forti e carismatiche, la debolezza e la fragilità sono luoghi teologici nuovi che permettono una maggiore attenzione alla persona e una nuova disponibilità formativa.

Questo è un momento importante e positivo che la comunità cristiana è chiamata a valorizzare e a vivere con intensità perché solo così si realizza una nuova evangelizzazione.

La chiesa umile e serva che scende accanto agli uomini, soffrendo con loro in ogni debolezza, può trasmettere davvero il verbo della vita fino a far rinascere la speranza.

3. Verso dove ci si dirige

Dalla lettura delle scelte a confronto con una realtà importante che sta emergendo anche a vari livelli ci sembra di dover far notare una evoluzione e una tendenza a livello formativo.

3.1. L'evoluzione

Si è evoluto il concetto di formazione. Almeno a livello di documenti e di riflessione ecclesiale, sembra di poter far emergere alcuni passaggi significativi che permettono di cogliere il processo in atto:

- da una formazione pensata soprattutto sul versante dell'identità cristiana solida e matura e sulla conoscenza dei contenuti della fede, si è passati ad una formazione che unisce a questa capacità indispensabile, anche la capacità di comunicare la fede stessa, così come il documento del '91 affermava in modo deciso;

- da una formazione strutturata in corsi e modelli unici, ad una formazione pensata per tutti, ma in modo progressivo e differenziato, secondo itinerari diversificati e percorsi complementari⁶⁶.

da una formazione necessaria solo per iniziare un servizio, a una formazione continua, ripensata in itinere e sempre bisognosa di confrontarsi con le nuove situazioni culturali. La politica formativa dovrà prendere sempre più in considerazione i cambiamenti che subiscono il mondo e la cultura⁶⁷.

Inoltre si è spostata la modalità formativa e si sono trasformate anche le strutture formative. I movimenti più interessanti sembrano questi:

- da una formazione pensata sul modello delle scuole nella loro modalità più statica e rigida, a una formazione riprogettata sulla logica dell'itinerario e ultimamente, anche se un po' timidamente, dei laboratori;

- da una formazione centralizzata, fatta prevalentemente a livello diocesano, a una formazione più locale, realizzata a livello zonale o vicariale, e a livello parrocchiale;

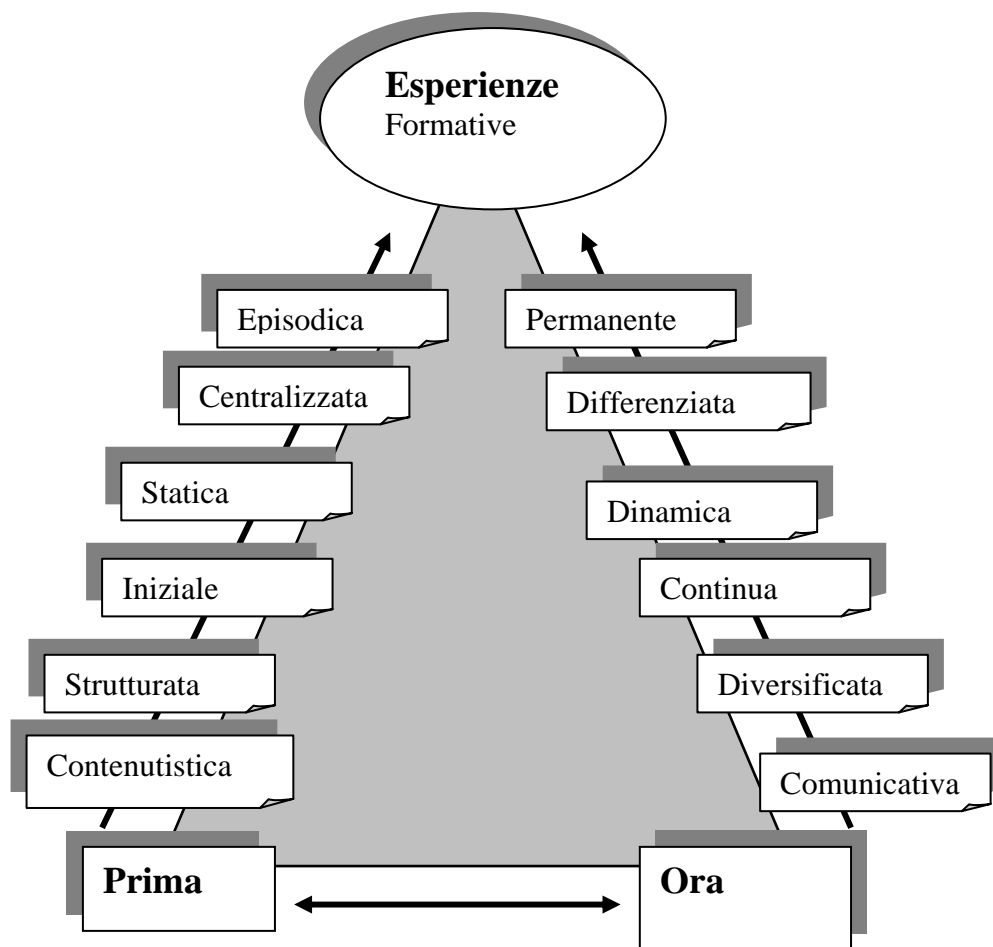
- da una formazione solo per fare catechesi ad una formazione più unitaria, per un servizio nella chiesa, con momenti più generali e momenti più specifici;

- da una formazione piuttosto episodica, per particolari situazioni e/o eventi a una formazione permanente che sente continuamente il bisogno della rimotivazione e della qualificazione.

⁶⁶ Cfr. OIFC..., i sette itinerari diversificati, 25-65.

⁶⁷ DUGUET S., *Equipe européenne de catéchèse. Rencontre sur la formation des responsables et agents de la catéchèse*, in "Catéchèse", 147(1997)1, 8-10.

Tav. 4 Verso una nuova attenzione formativa



La concezione dell'educazione che sta emergendo mette in opera una nuova arte educativa che integra pienamente l'implicazione di tutti gli attori e delle istituzioni senza confondere la loro identità. Eretta a fondamento, la reciprocità educativa diventa un concetto operativo rivoluzionario perché obbliga gli attori a rivedersi, a trovare luoghi di confronto e di interrelazione.

Nonostante iniziative audaci e interessanti, non ci si deve nascondere che ancora troppo spesso si privilegiano i luoghi di formazione tradizionali. La sfida attuale della formazione è invece legata alla diversificazione delle voci e dei luoghi di apprendimento. Bisogna sempre più evitare di dire alle persone ciò che bisogna sapere o credere. E' più importante renderli adulti, vale a dire responsabili della propria formazione. Non si pensa di trasmettere dei saperi riciclati, ma si vuole piuttosto renderli capaci di fare appello alle differenti risorse per trovare, quando ci sarà bisogno, risposte alle loro nuove questioni.

L'adulto, artigiano della sua formazione, deve scegliere tra quanto gli è offerto e costruire lui stesso l'itinerario della propria formazione. In pratica "imparare a imparare" e "imparare ad essere" vale più della quantità di informazioni ricevute.

Dalla ricerca fatta si notano anche alcune emergenze, esse sono sfide su cui concentrare le scelte formative:

- l'esigenza di definire con un profilo preciso le figure formative; ultimamente erano soprattutto docenti del seminario e in genere presbiteri con una certa preparazione teologica e biblica, invece colui che forma i catechisti dovrebbe assumere una professionalità specifica nella comunicazione delle fedi per rispondere alle diverse situazioni;

- la formazione permanente ha necessità di proposte precise e strutturate, ma tiene nel tempo, se prevede alcune figure intermedie, quegli animatori dei gruppi di catechisti che mediano una formazione più generale con le esigenze specifiche del gruppo e tengono sempre viva l'esigenza formativa;

- insieme agli animatori dei catechisti, il cui ruolo, a volte, è concentrato nella stessa persona, sono le figure degli accompagnatori, che attuano, nei confronti dei catechisti, una formazione più capillare, fatta di suggerimenti, aiuti concreti, confronto continuo;

- è altresì indispensabile una buona mappatura iniziale e/o analisi della situazione, con richieste precise e definite sia a livello diocesano, sia a livello più periferico;

- è sempre più necessaria, a livello formativo una "super visione", cioè un momento di verifica nell'ambito delle capacità educative e di modalità di comunicazione della fede, una formazione perciò in itinere che confronta la prassi con la teoria per modificare ancora la prassi stessa e riconfrontarsi con altri contenuti teorici.

3.2. La tendenza

Sembra di cogliere dall'analisi, quasi campionaria, di alcune esperienze significative delle linee di tendenza, delle caratteristiche che indicano il movimento e la direzione⁶⁸. Non basta più fare formazione in modo frontale e prevalentemente teorico è necessario alternare momenti più teorici con la riflessione su ciò che si fa per riprogettare l'azione. Sono da prevedere sempre più momenti di interazione che permettono di entrare in una formazione sullo stile del "laboratorio".

Le diocesi si stanno attrezzando per fare una buona ricerca sulla situazione, per avere più chiara la committenza e stabilire con più chiarezza bisogni e scelte conseguenti. Mancano, tuttavia, ancora modelli e strumenti precisi e definiti e non sempre si desidera conoscere realmente la situazione.

Si tende a continuare una formazione di base per tutti i catechisti, ma nello stesso tempo si stanno progettando corsi per gli animatori dei catechisti e percorsi formativi per le équipes diocesane e/o zonali.

La formazione tende perciò a differenziarsi a vari livelli, sia a partire dal ruolo diversificato che l'adulto cristiano vive all'interno della comunità, sia per particolari tipi di catechisti, proprio secondo le indicazioni dell'ultimo documento sulla formazione⁶⁹.

Inoltre si stanno presentando all'orizzonte nuovi luoghi e ambiti di catechesi che presuppongono a livello formativo una rinnovata capacità creativa e innovativa.

La formazione in un contesto universitario di un grande numero di agenti pastorali ha dato luogo a uno sviluppo significativo della teologia pratica. Conosciuta come un'appendice della teologia, la formazione pastorale oggi non è più considerata come parte della teologia che indica e ricava le conseguenze pratiche dei principi formulati dalla dogmatica, ma come un luogo di riflessione sistematica a partire dalla pratica. La relazione con un contesto e l'apporto delle scienze umane e sociali caratterizzano questo insegnamento.

Occorre tuttavia essere attenti a non mettere in competizione educazione della fede e formazione. Poiché la prima fa riferimento soprattutto ai bisogni delle persone e la seconda ai bisogni istituzionali, la prima è attenta allo sviluppo personale e la seconda soprattutto alla qualificazione delle persone in vista dello sviluppo delle risorse umane in una chiesa in evoluzione.

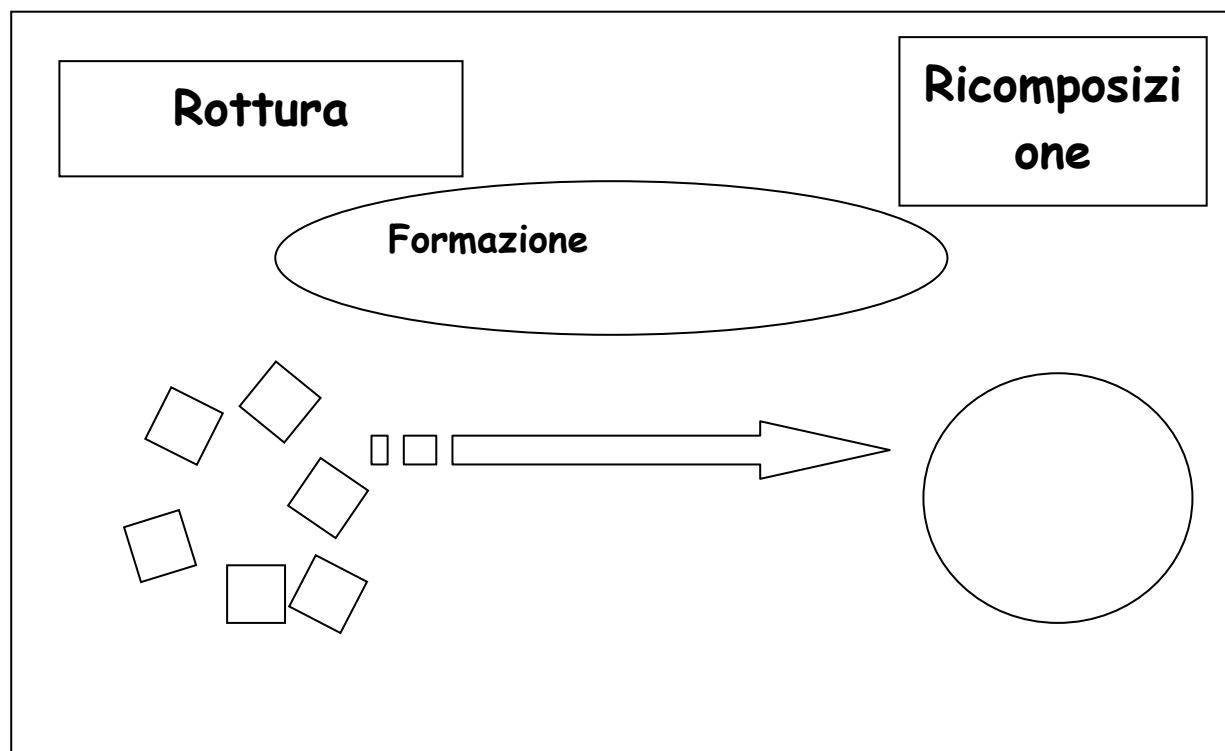
Fare formazione è entrare in un processo di "rottura" con modelli cognitivi e percorsi precedenti per entrare in una visione nuova e acquisire non solo conoscenze, ma anche competenze. Questo richiede liberazione di tutte le capacità della persona; per questo la formazione deve essere, sempre più personalizzata⁷⁰.

⁶⁸ BARBON G., *Nuovi processi formativi nella catechesi*, Bologna, EDB, 2003, 111-126.

⁶⁹ OIFC... , vedi itinerari diversificati, 25-65.

⁷⁰ PAGANELLI R., *Assimilare la proposta formativa*, in "Settimana", 35(2001)3, 12.

Tav. 5 Formazione come processo di rottura e ricomposizione



Oggi la formazione reclama duttilità e flessibilità, pur mantenendo il carattere di serietà del percorso. Le situazioni si evolvono velocemente, le proposte hanno durata breve, la realtà cambia nel giro di pochi anni per questo i ruoli e i compiti pastorali non sono più così ben definiti, richiedono capacità di adattamento e di rinnovamento.

Si va verso un'educazione creativa, che non si fissi su schemi precostituiti, che trova invece, spazi nuovi di comunicazione e di annuncio, che sa "giocare" le sue risorse in modo fresco e dinamico.

La formazione vuol essere anche una formazione alla relazione, al dialogo, è sempre più chiara la tendenza a studiare e a scegliere scienze che abilitino alla comunicazione della fede in questo nuovo contesto culturale.

Abbastanza evidente è anche la tendenza all'accompagnamento di coloro che iniziano un servizio catechistico, sotto forma sia di tirocinio di supervisione o di tutorato, ma sempre con una buona dose di discernimento e di verifica continua da parte della comunità e dei soggetti interessati.

In conclusione

E' evidente la necessità di:
una formazione attenta al soggetto da formare per l'annuncio
una formazione adeguata al nuovo contesto ecclesiale e culturale
una formazione che alterni teoria e prassi
una formazione che innesti processi di cambiamento e di trasformazione

Le linee evolutive diventano scelte importanti per le proposte future, punti di arrivo e di partenza per un progetto formativo che si sposta:
verso l'apprendimento adulto,

verso una scelta che alimenta l'autoformazione e la formazione continua,
verso la rottura del quadro cognitivo precedente per ricomporre in modo nuovo,
verso una modalità dinamica e differenziata,
verso un modo di apprendere creativo e flessibile.

Accettare di entrare in una logica di ripensamento è il modo più adulto per assumere le sollecitazioni di un mondo in costante trasformazione e per essere fedeli al Vangelo.

E' possibile formare?

di Domenico Lipari

La formulazione volutamente problematica non meno che provocatoria che Luciano Meddi mi ha proposto come tema di riflessione per questo nostro incontro è una sfida molto stimolante alla quale non mi sottraggo e che cercherò di affrontare altrettanto problematicamente (e provocatoriamente), nella consapevolezza, tuttavia, della provvisorietà e dell'instabilità delle risposte che emergeranno dalle considerazioni che proverò a svolgere.

Il ragionamento che vorrei proporvi si snoda lungo tre movimenti fortemente intrecciati tra loro: il primo riguarda il *sensu* dell'agire formativo; il secondo esplora le *risposte* che alla nostra domanda sono racchiuse nella tradizione della cultura teorica e pratica della formazione; il terzo infine segnala una *prospettiva* di ricontestualizzazione del discorso formativo.

I. Il *sensu* dell'agire formativo

E' necessario preliminarmente porre in termini radicali la questione del *sensu dell'agire formativo* partendo proprio dai linguaggi tanto consolidati nelle nostre pratiche, quanto inadeguati a descriverle nella loro attuale configurazione. E allora, mi chiedo:

ha un *sensu* ancora continuare a trattare i temi di cui ci stiamo occupando servendosi di una categoria concettuale, la «formazione», il «formare», in un'epoca in cui nelle organizzazioni e nella società si vanno affermando tendenze sempre più fortemente orientate alla valorizzazione delle conoscenze – posto che la produzione di conoscenze innovative è in larga misura legata alle capacità locali che i soggetti e i gruppi esprimono in forme autonome ed originali nelle loro particolari esperienze di vita lavorativa ed organizzativa e di vita tout-court?

Non si tratta qui di mettere in discussione l'uso convenzionale di un termine nel quale si identificano ampie comunità professionali; si tratta piuttosto di mostrare come questo referente lessicale sia del tutto inadeguato per descrivere, nelle condizioni delle società e delle organizzazioni contemporanee, i fenomeni ai quali allude e rinvia.

Credo che nessuno abbia difficoltà a riconoscere il significato reificante racchiuso nell'idea del «formare»: a questa idea è associata una tradizione di teorie e di culture – ancora fortemente radicate nelle nostre esperienze - nelle quali l'azione didattica è prevalentemente intesa come un intervento unidirezionale nel quale le dimensioni soggettive del destinatario sono messe tra parentesi o comunque nettamente ridimensionate, così come, per conseguenza, viene elusa la dimensione dell'inter-soggettività che inevitabilmente caratterizza questo tipo specifico di pratica sociale.

Allora, per dare un *sensu* effettivo e rispondente a ciò che realmente questi fenomeni racchiudono, è necessario mettere in *gioco davvero e secondo prospettive rinnovate*, le categorie della *soggettività* e dell'*inter-soggettività* come elementi costitutivi di ciò che convenzionalmente chiamiamo «azione formativa».

E, da questo punto di vista, l'*apprendere* (letteralmente: *afferrare e far proprio un oggetto*) diventa il concetto cruciale a partire dal quale non solo si rivaluta la dimensione soggettiva di chi partecipa ad un evento rendendosi protagonista di una dinamica relazionale in cui agiscono altri

soggetti, ma anche (e proprio per questo) si mette in luce la rilevanza dell'inter-azione, dello scambio, del dialogo.

Per rendere evidente il senso di questa considerazione, vorrei brevemente richiamare i temi esposti in forma estesa nel mio contributo (Lipari 2002) al vostro Convegno del 2001 ("Diventare cristiani"). In quell'occasione ho fatto riferimento – tra i tanti ed autorevoli contributi disponibili – ad una *combinazione* di *tre* distinte (ma non contrastanti) letture del «fenomeno-apprendimento», le quali sottolineano, ciascuna da un punto di vista particolare, i tratti della soggettività da un lato e, dall'altro, quelli relazionali e dell'inter-soggettività:

- la prima è quella derivante dalla riflessione di F. Varela (1991 e 1992) sul "*sé cognitivo dis-unificato*" che, contrariamente a quanto sostenuto dalle scienze cognitive classiche, mette in evidenza il carattere non-computazionale e non-centralizzato del pensiero. Molto sommariamente, il *sé cognitivo* non è una unità fissa e stabile, ma *unità transitoria che si costituisce come esito di sincronie di brevissima durata di frammenti (moduli) neuronici*. Deriva da qui una prospettiva secondo cui l'identità soggettiva è la risultante temporanea di processi costitutivi duttili ed instabili. *L'unità del soggetto non è data a priori*, ma è un'emergenza che si combina di volta in volta, momento-a-momento in rapporto a sollecitazioni interne o esterne al soggetto stesso. Questa concezione dell'agente cognitivo mette in luce la caratteristica di flessibilità e di capacità di cambiamento del *soggetto che apprende* ed apre al tempo stesso nuove piste nella riconsiderazione dei fenomeni legati ai processi deliberati di apprendimento per i quali diventa molto rilevante l'assunzione della *dimensione esperienziale* del soggetto cognitivo sul piano delle sue attitudini alla trasformazione ed alla mobilitazione delle sue capacità flessibili;

- e qui si innesta la seconda lettura, quella suggerita dal classico contributo filosofico di Dewey sull'indagine (*inquiry*) (Dewey (1938) dal quale emerge la crucialità dell'*esperienza* e della capacità del soggetto di contestualizzarla e di ricondurla dinamicamente – attraverso un processo di relazioni tra teorie d'azione e pratiche (scoperte, verificate e rielaborate in forma di nuove teorie) – all'interno dei suoi equilibri consolidati (ovvero, per dirla con Varela, nelle sue forme *temporanee* di unità del *sé*). Ogni *condotta pratica* è sempre alimentata da un bagaglio ritenuto coerente (perciò teoria) di conoscenze più o meno sistematiche che, a loro volta, *orientano la pratica* e, al tempo stesso, dalla pratica (cioè dall'*esperienza*) sono arricchite e trasformate. E' qui in gioco un processo circolare ininterrotto che, secondo il noto «modello dell'indagine» elaborato da Dewey, può essere agevolmente tematizzato in termini di apprendimento (il modello di Dewey – ricordiamolo qui *en passant* – è lo schema teorico dal quale prendono le mosse tutte le principali elaborazioni sull'apprendimento organizzativo per descrivere il modo in cui cambiano le *routine*).

Le due visioni qui sommariamente richiamate, a mio avviso, descrivono in modo soddisfacente le dimensioni soggettive, vissute e contestualizzate dell'apprendimento; al tempo stesso, rendono del tutto evidente il fatto che, così tematizzato, l'apprendimento è essenzialmente un'*apertura verso il mondo*, un movimento del soggetto verso le occasioni costitutive della sua esperienza nel mondo. Qui entra in gioco la terza lettura, quella derivante dalla prospettiva ermeneutica elaborata da Gadamer (1960), secondo la quale l'apprendimento può essere descritto come una pratica inter-soggettiva dialogicamente fondata nella quale gli attori implicati costruiscono insieme gli oggetti e gli orizzonti stessi dell'apprendere. Si tratta di un *apprendere insieme*, da intendersi nel senso ermeneutico della *comprensione*, la quale, appunto, rinvia agli *atti interpretativi* che portano i partecipanti alla scoperta ed alla costruzione di nuovi significati.

L'apprendere è l'atto eminentemente interpretativo di un «lettore» (il discente) che si rapporta ad un determinato «oggetto» (un testo scritto o la parola del docente) del quale cerca di scoprire ed afferrare i significati, che il testo tende a nascondere e negare. L'apprendimento che deriva da questa dinamica relazionale tra lettore e testo (che può essere rappresentata come un

continuo rinvio dell'uno all'altro) non ha luogo nel lettore, ma nello *scambio* tra i due ed avviene sempre dentro un tessuto costituito da conoscenze ed esperienze preesistenti (sia quelle di cui il lettore sempre dispone, sia quelle incorporate nel testo e che il lettore ignora).

L'idea di apprendere che deriva dalla combinazione delle tre letture alle quali ho qui accennato, non solo mette in evidenza il suo tratto al tempo stesso soggettivo relazionale e trasformativo, ma tende anche a delineare una configurazione di circolarità processuale che, in quanto legata ad un'esperienza spazio-temporale definita e localizzata, assume caratteri di unicità difficilmente riproducibili nella stessa forma.

Non so quanto (e in quali termini) queste considerazioni generali e di sfondo su alcuni tratti costitutivi dell'apprendimento possano, se condivise, contribuire ad abbozzare una prima risposta al nostro quesito iniziale. Quel che è certo, a mio parere, è che dal dibattito sull'apprendimento bisogna partire per «ristrutturare» le pratiche didattiche, così come l'insieme dei dispositivi dell'*implementation* e, per questa via, *dare un senso pertinente all'agire formativo* (posto che si voglia ancora accettare seppure in termini meramente convenzionali l'uso del lessico corrente).

II. Le risposte della tradizione della cultura teorica e pratica della formazione

Mantenendo per comodità espositiva l'uso convenzionale del termine “formazione”, passerei ad individuare le risposte che alla nostra domanda iniziale sono disponibili nella tradizione della cultura formativa e nelle pratiche formative consolidate.

Schematizzando al massimo (per i necessari approfondimenti mi permetto di rinviare ad un mio lavoro recente (Lipari 2002a), ed assumendo come centrale per lo sviluppo (e la stessa “fondazione”) di una “cultura della formazione” *la relazione tra processi organizzativi e pratiche formative*, possiamo distinguere fra tre paradigmi dell'azione formativa ciascuno dei quali corrisponde alle tendenze dominanti in campo organizzativo:

Tab. 1 Schema descrittivo della relazione tra processi organizzativi e pratiche formative

Paradigmi	Logiche organizzative	Logiche formative	Attori della formazione
<i>Meccanico</i>	adattamento meccanico dell'uomo all'organizzazione	addestramento al compito	istruttore
<i>Organico</i>	adattamento (attivo) dell'uomo alla variabilità del sistema e dell'ambiente	formazione al ruolo	“formatore” (con specializzazioni differenziate)
<i>Simbolico</i>	- consapevolezza della realtà organizzata (potere, cultura, ecc.); - valorizzazione dell'esperienza; - autonomia; - enfasi sulle dimensioni relazionali	- riflessività; - apprendimento; - autoformazione; - apprendimento cooperativo; - ricerca	- “formatore” (con specializzazioni differenziate); - manager dell'apprendimento; - facilitatore/maieuta

Il **primo paradigma** è caratterizzato dal prevalere di una cultura deterministica della formazione, che corrisponde in modo del tutto speculare al modello organizzativo dominante, lo schema taylorista dell'organizzazione, che considera l'uomo al lavoro né più, né meno che una sorta di prolungamento delle macchine e, proprio per questo, le sue capacità lavorative non solo dovranno meccanicamente rispondere alle disposizioni del *management*, ma dovranno necessariamente essere *piegate* alle esigenze dell'organizzazione.

Il taylorismo, come è noto, si basa, tra l'altro, sul principio della *one-best-way*, che postula la possibilità che per ogni attività ci sia un modo ottimale ed unico di svolgerla.

Una volta attribuiti i compiti agli operatori, si tratterà di garantire - e questo è l'aspetto cruciale dal punto di vista del nostro discorso - che ciascuno di loro sia in grado di svolgerli in modo del tutto corrispondente alle specificazioni definite in sede di pianificazione del lavoro e *trasmesse per via formativa* agli operatori.

In simili condizioni - che postulano la riducibilità dell'individuo alle macchine delle quali egli sarebbe parte integrante (nella misura in cui svolge compiti ripetitivi, prevedibili e perfettamente controllabili) - *la formazione assume precisamente la funzione di snodo cruciale dei processi di riproduzione tecnica e di funzionamento dell'organizzazione: essa infatti garantisce le pre-condizioni affinché le capacità operative dell'individuo siano piegate alle esigenze dei compiti che l'organizzazione ha predefinito e deciso che lui svolga.*

La formazione è un fondamentale presidio delle scelte tecniche dell'organizzazione sul versante dell'«addestramento» e dell'«indottrinamento» degli uomini e del loro assoggettamento agli imperativi del sistema.

La cultura tecnica, lo *status* e l'ideologia stessa della formazione sono orientati dalla logica dell'*adattamento meccanico* dell'individuo all'organizzazione. La formazione assume cioè le caratteristiche di azione di addestramento (nel senso letterale del termine: *render "destro"*, cioè abile, qualcuno a *qualcosa da eseguire*) ad un compito semplice e ripetitivo ed ai principi gerarchici che dominano la vita dell'organizzazione.

Le sue risorse tecniche, ancora largamente rudimentali, sono piuttosto indifferenziate rispetto alle modalità tradizionali del lavoro educativo (del quale assumono gli aspetti più arcaici ed autoritari) e si fondano:

1) su analisi dei bisogni del tutto appiattite alle esigenze dell'organizzazione: la risultante tecnica di questa «visione» è la celebre *job/skill analysis* che in una semplice matrice registra le caratteristiche delle posizioni lavorative (definite in termini di compiti), da un lato, e, dall'altro, le capacità/abilità necessarie, da acquisire per via formativa allo svolgimento di tali compiti. La determinazione delle abilità necessarie (e da far corrispondere) a ciascun compito costituisce dunque l'essenza dell'analisi dei bisogni tayloristica;

2) su stili di progettazione sostanzialmente ridotti a sequenze di programmi di addestramento/istruzione al compito in una prospettiva ultrarazionalistica che colloca gli obiettivi al centro dell'intero processo; ne deriva una visione ed una pratica dell'azione progettuale che riduce (e riconduce) gli obiettivi della formazione e dell'apprendimento ad una piatta registrazione dell'analisi del lavoro e dei bisogni di formazione declinati in chiave di traguardi di capacità operative legate ai compiti richiesti dall'organizzazione del lavoro;

3) su una pratica della valutazione mirata alla verifica diretta dell'effettiva acquisizione di capacità operative elementari.

Nella prospettiva della formazione tayloristica, i «formatori» (in questo caso gli «istruttori») altro non sono che i depositari della capacità di esecuzione del compito la cui azione si limita ad un mero lavoro di trasferimento meccanico di semplici rudimenti di tecniche applicate.

Il **secondo paradigma** tende a mettere in discussione la logica del determinismo della macchina e dell'organizzazione anche sul terreno applicativo per fare spazio a concezioni più temperate ed al tentativo di una tendenziale ricomposizione della frattura tra uomo ed organizzazione.

Il cambiamento avviene anche in presenza di fenomeni che mettono in evidenza i radicali limiti dell'economicismo che caratterizza il modello dominante facendo emergere la rilevanza delle dimensioni relazionali dei processi organizzativi e, in questo quadro, la non riducibilità degli attori nelle organizzazioni a mere funzioni meccaniche.

E' la crescita stessa delle soglie dimensionali delle imprese e l'intreccio delle relazioni (tra imprese stesse e tra imprese e società) che pone al centro la questione del loro funzionamento in condizioni di crescente complessità e instabilità degli ambienti di riferimento rispetto ai quali si pongono nuovi e più dinamici problemi di adattamento. Da qui la necessità di riconoscere la rilevanza sociale delle organizzazioni e la loro caratteristica di sistemi sociali dotati di specificità difficilmente «governabili» secondo i principi dello *scientific management*.

Questa nuova logica – interpretata dapprima dalle correnti delle *human relations*, successivamente dalle letture delle organizzazioni come sistemi aperti e poi da varie altre prospettive di analisi sviluppatesi nel tempo – segna l'avvio del distacco radicale rispetto al modello meccanicistico dell'organizzazione attraverso il riconoscimento dell'importanza cruciale di alcuni fattori. Tra questi, bisogna ricordarne almeno due che risultano particolarmente rilevanti ai fini del nostro discorso:

- 1) la rivalutazione dell'importanza delle dimensioni affettive, umane e relazionali nella vita organizzativa;
- 2) la «scoperta» della crucialità delle *relazioni tra organizzazione ed ambiente* ai fini della sopravvivenza e dello sviluppo delle imprese.

In opposizione speculare dunque rispetto alle visioni dell'organizzazione come «sistema meccanico» emerge e si consolida la prospettiva dell'organizzazione come «sistema organico» che, al pari degli organismi viventi, è fortemente sensibile agli «stati» dell'ambiente. Creare le condizioni che favoriscono l'adattamento del sistema al suo ambiente diventa dunque di vitale importanza.

Le dimensioni legate ai fattori tecnici della produzione e dell'organizzazione dunque non sono più un imperativo, ma bisogna tener conto del contributo, dei bisogni e delle esigenze degli individui oltre che del loro mutato ruolo di soggetti capaci di adattamento autonomo agli imprevisti ed alle variabilità interne così come a quelle esterne.

Ecco perchè la formazione, in quanto «strumento» *par excellence* delle politiche del «fattore umano», comincia a diventare non solo parte integrante della pratica organizzativa, ma anche un terreno fertile di elaborazioni culturali e di nuove tecniche d'azione che gradualmente assumono una loro consistenza propria man mano che prendono le distanze dalle rudimentali visioni consolidate.

E' in questo clima che l'azione formativa, nel corso di alcuni anni, si rafforza e amplia i suoi confini fino a prefigurare un campo quasi-disciplinare con un suo statuto metodologico (dotato di sue teorie, metodi e strumenti d'intervento) e con ruoli professionali (i formatori) che cominciano ad accreditarsi tanto nello spazio delle organizzazioni quanto nella società.

Il consolidamento dello status organizzativo della formazione – cioè la sua graduale internalizzazione nell'ambito delle politiche organizzative orientate alla «gestione delle risorse umane» – favorisce il clima che porta ad elaborazioni sempre più sofisticate del suo apparato metodologico fino a giungere ad una configurazione di tipo processuale di ogni intervento di formazione.

In questo quadro, le «determinanti» tecniche dell'azione formativa assumono un crescente livello di complessità e compattezza sia per quanto riguarda i contenuti operazionali, sia per quanto riguarda l'apertura a (e l'acquisizione di) contributi teorici e metodologici derivanti da un ampio spettro di saperi. E' così che si consolidano, fino a divenire *pratiche codificate*, i «principi» di metodo legati all'analisi dei bisogni, alla progettazione ed alla valutazione.

Considerando nel loro insieme gli orientamenti di metodo che caratterizzano l'approccio neo-modernista (paradigma organico) alla formazione, emerge una complessità nuova, una maturazione ed una ricerca inedite che portano alla stabilizzazione di fondo dei contenuti teorici e procedurali sui quali, nel tempo, si consolidano e si codificano pratiche professionali che fanno riferimento, nei tratti essenziali, a linguaggi e a stili di lavoro largamente condivisi.

Ed è proprio attorno a questo nucleo centrale che *si sviluppa una vasta comunità professionale che basa la propria identità proprio sulla denominazione di «formatore»* la quale, tuttavia, ancorché efficace, non risulta del tutto adeguata a descrivere i contenuti d'azione espressi in pratiche sempre più ricche: il ruolo del formatore, infatti, assume forme differenziate in ragione dei contesti di riferimento che oscillano, in linea di massima, tra almeno quattro ambiti complementari di azione che corrispondono (I) all'intervento didattico in senso stretto (il docente), (II) all'intervento psico-sociale o socio-analitico, (III) all'attività di progettazione, (IV) all'organizzazione e al coordinamento.

Le tendenze più recenti della riflessione e della pratica organizzativa muovono verso un radicale superamento delle visioni tradizionali e sono direttamente legate ai grandi fenomeni di cambiamento che in modo sempre più evidente, ed a partire almeno dagli ultimi 20/30 anni, hanno investito le società contemporanee maggiormente evolute, trasformandole da società industriali in società post-industriali.

De-industrializzazione progressiva e vertiginosa espansione delle attività terziarie; rapidità della generazione e della diffusione dei processi di innovazione tecnologica, sociale e culturale; complessificazione del tessuto sociale ed economico; crescente decentramento della produzione in unità medio-piccole altamente flessibili; crescente importanza delle nuove dimensioni del coordinamento tra imprese garantito dall'attivazione di reti relazionali multiple di organizzazioni: questi sono alcuni dei fenomeni che tendono a definire le caratteristiche delle società avanzate e che permettono di sostenere che le società industriali con le quali abbiamo convissuto fino a poco tempo fa (e con le quali in gran parte ancora conviviamo) siano in via di deperimento.

Il declino del vecchio mondo industriale avviene sotto la spinta di rilevanti fenomeni economici e sociali che delineano alcune delle macro-tendenze del grande cambiamento in atto che possono essere così sintetizzate:

- radicale trasformazione della natura qualitativa e quantitativa dell'occupazione; centralità del ruolo economico dell'alta tecnologia e dei servizi divenuti ormai i settori trainanti nell'economia dei paesi più avanzati;

- internazionalizzazione e dinamizzazione delle relazioni e degli scambi economici; crucialità dei processi di generazione, acquisizione, trasformazione e distribuzione delle informazioni;

- assoluta instabilità dei mercati che mette in discussione ogni ipotesi di pianificazione rigida e di lungo periodo della produzione e al tempo stesso la stabilità delle grandi imprese tradizionali.

In simili condizioni, ciò che appare decisivo per qualsiasi attività umana organizzata è la capacità di innovare e di trasformare. E poiché l'innovazione è in larga misura legata alla possibilità di organizzare capacità riflessive sull'esperienza accumulata nelle pratiche lavorative consolidate, emerge con forza la priorità e la centralità della risorsa umana, del «capitale intellettuale», dell'investimento in ricerca e in know-how innovativi.

La «nuova logica» che si viene delineando è basata sull'intreccio di quattro dimensioni fondamentali:

(I) capacità di innovazione;

(II) capovolgimento del rapporto quantità-qualità;

(III) centralità della risorsa umana;

(IV) capacità di ascolto e di apprendimento.

In un simile contesto perdono tendenzialmente rilevanza strategica gli investimenti tradizionali legati alla produzione di beni materiali: non perché questi scompaiano, ma perché tali produzioni sono basate su *know-how* piuttosto consolidati e stabili e soprattutto perché, comunque, anche a questo livello, il cambiamento e l'innovazione dipendono da applicazioni della conoscenza e del sapere.

Ben si comprende come, nelle mutate condizioni, le forme organizzative tradizionali (basate sulla burocrazia, sulla gerarchia, sulla specializzazione, sull'integrazione verticale/orizzontale, sulla standardizzazione, sul controllo) vengano man mano soppiantate da logiche rispondenti alle esigenze del nuovo contesto relazionale, culturale e produttivo della società.

I tratti salienti dei **modelli organizzativi emergenti** tendono a privilegiare soluzioni che aiutino a fronteggiare l'instabilità dell'ambiente, la frammentazione dei mercati, la moltiplicazione dei soggetti e che al tempo stesso siano in grado di sfruttare i vantaggi connessi alle potenzialità delle nuove tecnologie di produzione.

Ecco allora prendere forma configurazioni organizzative basate sulla logica reticolare, sul parziale appiattimento delle gerarchie, sulla diffusione della comunicazione orizzontale, sul decentramento delle responsabilità, sul depotenziamento delle separazioni rigide tra settori della stessa organizzazione.

Anche il campo degli studi organizzativi amplia i suoi orizzonti distogliendo parzialmente l'attenzione dagli aspetti strutturali per spingere la riflessione verso il confronto con ambiti di studio (e verso l'approfondimento di temi) tradizionalmente lontani dai suoi terreni privilegiati di analisi e di ricerca. L'apertura della riflessione organizzativa a nuovi temi e nuovi filoni d'indagine – che tende ad arricchire (e problematizzare) enormemente il bagaglio concettuale, interpretativo e delle soluzioni pratiche – segue un movimento che da un lato tende a recuperare con sempre maggior decisione le dimensioni politiche e quelle simbolico-interpretative dell'*organizing*, dall'altro entra

in sintonia con la sensibilità post-modernista e con le variegatae suggestioni che essa esercita sull'interpretazione dei fenomeni organizzativi.

L'influenza postmodernista sulla riflessione organizzativa è riconducibile ad una varietà di interpretazioni tendenti da un lato a negare l'importanza delle grandi visioni teoriche orientate alla legittimazione dell'immagine consolidata di strutture centralizzate, fortemente burocratizzate, compatte e tenute insieme da un disegno coerente – contrapponendo ad esse l'evidenza di organizzazioni in grado di operare efficacemente in condizioni di frammentazione e di incoerenza; dall'altro a mettere in evidenza l'ambiguità, le razionalità locali, il carattere aleatorio, contingente, multiforme e in continuo cambiamento delle forme e dei processi organizzativi nei quali la legittimazione si consegue attraverso il consenso locale in una prospettiva di accordo temporaneo da rinegoziare costantemente; ciò nega, evidentemente, ogni possibile cristallizzazione in forme durevoli e centralizzate ed implica, per contro, un dialogo continuo volto a ricostruire costantemente le basi del consenso di volta in volta conseguito.

Da questo punto di vista, analizzare le organizzazioni, significa innanzitutto decostruire le rappresentazioni consolidate, accogliere la molteplicità dei fenomeni connessi alle pratiche organizzative ed accedere alle narrazioni ed ai significati, localmente dati, attorno ai quali gli attori costruiscono la loro esperienza ed i loro apprendimenti.

Anche la riflessione sulla formazione, così come la stessa pratica formativa, muove verso una significativa revisione del suo bagaglio di teorie, di tecniche e di metodi di intervento. Maturano nuove consapevolezze sulla necessità di sintonizzare l'azione formativa alle tendenze in atto nelle organizzazioni in una prospettiva che tende ad accogliere prioritariamente la *logica dell'apprendimento* che, reinterpretata secondo le visioni prevalenti anche sul terreno degli orientamenti manageriali emergenti, diventa una delle metafore più diffuse tra gli operatori ed al tempo stesso un approccio al management delle risorse umane.

Cominciano a prendere consistenza orientamenti e logiche d'azione che muovono verso approcci centrati sull'esperienza concreta che gli attori realizzano nelle organizzazioni, sui problemi quotidiani generati dalla dimensione relazionale della vita organizzativa, sulle modalità di soluzione dei problemi che localmente gli attori inventano e sedimentano in forme specifiche di sapere.

Si vengono profilando, affinando e consolidando nelle pratiche formative, interessi, sensibilità e capacità orientate all'ascolto, nella consapevolezza del fatto che gli attori organizzativi dispongono di gradi di autonomia soggettiva, di competenze, di risorse e di capacità di inventare soluzioni innovative a problemi rispetto ai quali è utile, per l'organizzazione, prestare il massimo di attenzione.

Da qui la convinzione del fatto che il senso della formazione (oltre che la sua legittimazione pratica) non risieda (più soltanto) nella mera trasmissione di nozioni di *savoir faire* o di comportamenti, ma anche (e soprattutto) nella capacità di stimolare gli attori a ragionare sui problemi che essi affrontano quotidianamente. Il confronto con gli aspetti problematici delle pratiche relazionali e professionali proprie della vita lavorativa/organizzativa diviene in tal modo il fondamento e la premessa di ogni intervento.

In un clima di questo genere maturano tendenze particolarmente attente a confrontarsi dinamicamente e criticamente con gli assunti di metodo che per tutta una fase hanno rappresentato il «fondamento» assoluto di ogni pratica.

In sintesi, le tendenze più recenti vanno delineando un quadro molto variegato e ricco di visioni teoriche, di metodi e di esperienze che ha inevitabili riflessi tanto sulle pratiche correnti,

quanto sui punti di riferimento necessari alla costruzione di uno «statuto professionale» che orienti gli operatori e le loro azioni. Quest'ultimo non può più contare su un fondamento stabile di riferimenti teorici e di metodo, ma si configura come un campo aperto di ricerca nel quale (a) prevale nettamente la logica dell'apprendere in sintonia con una nuova centralità attribuita alle dimensioni soggettive ed intersoggettive dell'esperienza sociale (organizzativa); (b) i metodi sono il frutto di scelte locali di attori professionali competenti; (c) le soluzioni di volta in volta adottate (che costituiscono un rilevante oggetto di confronto nella comunità professionale), essendo legate alle esperienze che le hanno generate ed essendo legittimate dalla loro efficacia locale, non sono necessariamente vincolate a «canoni» di metodo codificati.

Tutto ciò mette radicalmente in discussione i modelli tradizionali del “fare formazione” giungendo, seppure implicitamente (e non è un caso se oggi ne parliamo qui), a porre una sorta di “questione ontologica” che riguarda la stessa possibilità di “formare” e al tempo stesso, rendendo mobili e cangianti i contenuti professionali su cui si basa il processo di costruzione delle competenze degli operatori, segnala come esse richiedano aggiornamenti costanti su tutto il fronte della conoscenza rilevante per l'azione formativa. Si profila inoltre, in questo quadro, un fenomeno (già latente nel modello professionale neomodernista) di crescente differenziazione e specializzazione dei contenuti professionali attribuiti classicamente al ruolo di «formatore»: le tendenze in atto delineano, anche al livello dei ruoli e delle competenze rilevanti per l'azione formativa, una più ricca articolazione che richiede un'attenzione particolare ai processi di professionalizzazione dei «formatori» in una prospettiva di formazione dei formatori di terza generazione nella quale assume una centralità del tutto nuova la capacità maieutica di sostenere, assistere, curare e facilitare i processi di apprendimento.

Come si vede da queste brevi considerazioni, ulteriormente sintetizzate dallo schema di sintesi proposto, in ciascuno dei tre paradigmi è implicita una risposta alla nostra domanda: la prospettiva meccanicista è decisamente orientata a formare (e in un senso assoluto); nell'approccio organicista le idee classiche del “formare” sono assunte integralmente anche se secondo modalità decisamente più temperate e miti; la terza prospettiva *delinea il passaggio discontinuo (sia sul piano del senso che su quello delle pratiche) dal formare all'apprendere* (e qui ci si può ricollegare al mio ragionamento iniziale sul senso dell'”agire formativo”) ed individua una nuova frontiera di discussione, di riflessione, di esperienze e di elaborazione.

III. Una prospettiva di ricontestualizzazione del discorso formativo

E' in questa nuova frontiera – e qui siamo al terzo passaggio del ragionamento che intendo sviluppare – che occorre, a mio parere situare la prospettiva della *ri-contestualizzazione del discorso formativo* (e per ri-contestualizzazione intendo invenzione, elaborazione di un altro contesto e contesto, *cum textum*, letteralmente significa ciò che è stato tessuto, costruito insieme). Si tratta di una prospettiva (*dolorosamente feconda* – ed ogni generazione di nuovo lo è) che ha a che fare con il duplice movimento analitico di *decostruzione* e di *ricontestualizzazione* della fitta trama dei temi tecnici, i *saperi di base*, che costituiscono il tessuto connettivo e (almeno in parte) il fondamento di 25/30 anni di esperienze formative fatte di riflessioni e di lavoro sul campo.

Da un lato, la *decostruzione* spinge ad interrogarsi su quanto di vitale possa essere recuperato e riproposto in una prospettiva rinnovata; dall'altro, e al tempo stesso, la *ricontestualizzazione* porta a ragionare sugli effetti di una *dislocazione* (di temi, concetti, modelli e schemi d'azione) da un ambito di senso – anche temporalmente determinato – ad altri, meno definiti, più fluidi e cangianti.

Alla luce di un simile processo analitico – appena abbozzato essendo in parte uno dei risultati della mia riflessione più recente e che naturalmente occorrerà articolare meglio – emergerebbe, almeno così mi pare, *una diffusa perdita di senso di gran parte del bagaglio concettuale, «strumentale» e terminologico che si è venuto consolidando e radicando nelle culture e nelle pratiche professionali.*

A questa perdita di senso fa da contrappunto (nella gran parte delle elaborazioni e delle pratiche innovative) non tanto una radicale tensione alla rifondazione, quanto un vistoso slittamento di significati: in altri termini, si elabora dell'«altro» avendo *ancora* come referente concettuale e lessicale allusivo ciò che effettivamente – e senza dichiarazioni esplicite – è stato radicalmente ripensato e ritematizzato.

Un esempio tipico di questo fenomeno è «l'analisi dei bisogni» che da pietra angolare della volgata metodologica corrente (ma al tempo stesso *oggetto misterioso* sul piano teorico ed *oggetto introvabile* nelle pratiche), è diventata tutt'altro in molte esperienze innovative pur continuando ad essere denominata allo stesso modo. Questa perdita di senso/slittamento di significati riguarda (come ho già detto e come cercherò di dire ancora più avanti) anche la stessa idea di formazione.

Mi rendo conto del fatto che la persistenza dei linguaggi convenzionali che designano stilizzazioni diffusamente codificate svolga più che altro la funzione di consentire la continuità del discorso. E tuttavia non posso non chiedermi – e penso al personaggio di *Palombella rossa* di Nanni Moretti che, per sottolineare l'importanza dell'uso appropriato delle parole, ci ricorda che «chi parla male pensa male e poi agisce anche peggio» - se non valga la pena avviare una discussione sulla pertinenza di molti linguaggi tecnici consolidati: non tanto per promuovere improbabili ed illuministiche riformulazioni dall'alto del vocabolario, quanto per stimolare la consapevolezza di quanto siano cambiate le pratiche, il loro senso e i loro contesti.

Se poi emergeranno nuovi vocabolari, sarà l'esperienza a dirlo, a certificarlo e infine a codificarlo.

Ora, io credo che su questo terreno valga la pena sviluppare la ricerca e l'analisi più in profondità – magari provando ad avviare qualche confronto con esperienze analoghe maturate in altri paesi. Anche qui non si tratta tanto di un lavoro di scavo del passato legato a finalità accademiche o ad occasioni di contemplazione autoreferente della memoria di una comunità professionale piuttosto composita, quanto di una riflessione orientata ad *analizzare le molteplici sfaccettature e a ricostruire i molti dettagli (e per questa via a cogliere il senso) di una tradizione tanto recente quanto consolidata e ricca di esperienze.*

Si tratta, in altri termini, di *esplorare la tradizione* – che è al tempo stesso esito e conferma strutturante del processo di istituzionalizzazione – con l'atteggiamento di chi intende utilizzare i giacimenti di saperi teorici e pratici (spesso usati irriflessivamente) allo scopo di ricavarne apprendimenti significativi e per questa via produrre reinvenzioni della stessa tradizione.

L'esito di un lavoro del genere non può che essere un nutrimento rigenerativo di esperienze più solide e più ricche. Ma potrà anche produrre delle innovazioni la cui rilevanza potrà essere apprezzata in ragione del grado di consenso pratico e di condivisione sociale che riusciranno a conseguire (cioè *se diventeranno tradizione a loro volta*).

Segni importanti di autentica reinvenzione della tradizione – come ho cercato di mostrare nel contributo citato (Lipari 2002a) – sono già rintracciabili in molte delle pratiche innovative e delle elaborazioni degli ultimi 10/15 anni.

Io credo che sia il momento di guardare con attenzione a questi fenomeni (intellettuali e pratici) di reinvenzione della tradizione. Aggiungerei che su questo terreno il problema non è tanto

quello di riconoscere e segnalare all'attenzione del dibattito le esperienze più ricche di valore innovativo, quanto quello di *fare in modo che esse penetrino più diffusamente e più profondamente nel tessuto connettivo delle pratiche correnti*.

E, allora, in questa prospettiva, non sarebbe utile, non dico riscrivere, ma almeno aggiornare i manuali circolanti? – e penso soprattutto a quelli più autorevoli per crisma istituzionale, quelli che in qualche modo custodiscono la tradizione codificata.

E' vero che essi rappresentano adeguatamente *questa* tradizione – nella misura in cui racchiudono (e veicolano) il bagaglio dei saperi di base e dei dispositivi tecnici che nel tempo si sono venuti strutturando. Ma è anche vero che in una un'ottica di reinvenzione della tradizione (che in molte esperienze è già un «fatto compiuto») occorre partire proprio da qui – *cominciando a chiedersi cosa rimane oggi di realmente utile e cosa occorre rinnovare*.

Su questo – e ad un livello generale – direi che sono più che mature le condizioni per prendere congedo da quella *proiezione all'isomorfismo metodologico* che tanta parte ha avuto nel processo strutturante che ha portato all'istituzionalizzazione, per misurarsi con la *varietà e la molteplicità delle tendenze teoriche e di metodo* che si vanno affermando tanto sul piano delle elaborazioni intellettuali quanto nelle pratiche.

E tra queste tendenze ne vorrei qui segnalare in particolare una che fornisce – seppure in modo parziale e problematico – qualche orientamento utile a costruire risposte plausibili al nostro interrogativo di fondo: si tratta dell'idea (che qui abbozzo soltanto e che mi riservo di sviluppare successivamente) di articolare il concetto di apprendimento e di *svolgerlo nella duplice dimensione del suo fondamento soggettivo- intersoggettivo (che mette in gioco la riflessività della coscienza) e del suo fondamento sociale (cioè relazionale, intersoggettivo)*.

Se assumiamo come costitutiva della soggettività la distinzione (Crespi 1989) tra *comportamento* (basato quasi esclusivamente sull'istinto e su routine consolidate) ed *azione* (basata sul primato della coscienza sull'istinto), non possiamo non riconoscere come l'azione sia caratterizzata dalla capacità riflessiva della coscienza di arrestare il flusso ordinario delle condotte di routine per averne consapevolezza, interrogarsi su di esse ed orientarne il senso. Da questo punto di vista la riflessività della coscienza (oltre che la sua *capacità di negazione*) diventa il tratto fondante del soggetto, della sua libertà, della sua capacità di apprendere (*simultaneamente* per via cognitiva, esperienziale, emozionale ed affettiva), della sua capacità di trascendere un comportamento di routine e dunque di innovare; ma si tratta di un processo che non avviene nel vuoto solipsistico di una coscienza (di una soggettività) chiusa in se stessa, ma avviene sempre in relazione ad altri oggetti (di esperienza, di conoscenza, ecc.) o ad altri soggetti (dotati a loro volta di una loro soggettività). Allora la riflessività, in quanto capacità di consapevolezza di se stessi e del mondo (degli altri, dell'altro), diventa il punto centrale di un'interpretazione plausibile dei fenomeni di apprendimento.

Segnalo solo due conseguenze di questo ragionamento che mi sembrano rilevanti per ciò che chiamiamo (ancora convenzionalmente) “formazione”: la prima ha a che fare con la prospettiva dell’*“autoformazione”* (a questo proposito è forse possibile dire, contrariamente a quanto qui sostenuto a proposito di “formazione” che *l'autoformazione è possibile*: probabilmente essa è, seppure in forme non consapevoli, parte integrante dell'esperienza di ciascuno di noi); la seconda mette in gioco la possibilità e l'opportunità di ritematizzare in modo pertinente le pratiche orientate ad incoraggiare, sviluppare e “coltivare” *“comunità di apprendimento”*.

A questo punto si innesta la questione *dell'identità della formazione* (e naturalmente anche dei formatori), una questione complicata alla quale vorrei dedicare qualche cenno e su cui l'intera comunità degli operatori dovrebbe riflettere.

Un modo del tutto convenzionale di rappresentarla è quello di interpretarla da un lato come espressione e punto di riferimento di ambienti omogenei, noti e che esprimono domande stabilizzate da fronteggiare con offerte altrettanto stabilizzate; dall'altro come saldamente ancorata ai fondamenti tecnici e culturali della tradizione codificata.

Ancorché illusoria, questa è la prospettiva identitaria più diffusa: essa fornisce un'immagine rassicurante di campo professionale strutturato con i suoi riferimenti sociali certi e riconosciuti, con i suoi paradigmi affermati e le sue *routines* professionali consolidate. Ma *non aiuta* a misurarsi con lo spessore dei problemi del mondo contemporaneo che chiedono di essere affrontati con ben altri strumenti (ed atteggiamenti) intellettuali.

E qui incrociamo alcune importanti e convergenti analisi (Beck 1986 e 2000; Giddens 1990) – che cito soltanto – sulle società contemporanee globalizzate variamente descritte come *società della conoscenza e dell'informazione, società del rischio, dell'incertezza, dell'individualizzazione delle forme di vita, della modernizzazione riflessiva*.

Un simile punto di vista aiuta a tematizzare l'identità della formazione (e dei formatori) in un modo più appropriato alle circostanze del tempo in cui viviamo – caratterizzato appunto da instabilità, rapidità dei cambiamenti, libertà, rischio, incertezza, flessibilità, riflessività sociale - e di concepirla come un costrutto (sempre temporaneo e in continua ridefinizione) che emerge e si struttura come conseguenza di fenomeni di cambiamento continuo.

Noi oggi sappiamo – e vediamo – che i punti di riferimento e gli scenari noti sono stati letteralmente stravolti e che, ragionando di formazione, possiamo solo tracciare mappe provvisorie di soggetti, di luoghi, di pratiche e di temi in un contesto generale caratterizzato da forti spinte (talora anche contraddittorie) all'espansione, alla frammentazione, alla specializzazione ed alla flessibilizzazione delle culture professionali e delle pratiche formative.

L'insieme di questi fenomeni non solo tende a modificare radicalmente l'identità tradizionale della formazione (e dei formatori), ma induce anche a tematizzarla in modo del tutto diverso e a concepirla in termini fluidi, dai contorni cangianti, indefiniti: *l'identità può essere descritta come una proprietà emergente e temporanea che si struttura e si destruttura per poi ristrutturarsi in altre forme*.

E' una formulazione questa (e una prospettiva) che mette in evidenza i rischi di una condizione di incertezza endemica e irriducibile, ma anche le grandi opportunità di apprendimento, di cambiamento consapevole, di generazione di nuovi mondi di significato.

Per potersi collocare in queste nuove dimensioni ed esplorare efficacemente i profili identitari della formazione (e dei formatori), occorre – io credo – costruire un rapporto più sensibile con l'esperienza ed occorre mettere in gioco una capacità riflessiva, creativa e di ricerca grazie alla quale sia possibile appropriarsi dei fondamenti della tradizione e rielaborarli per renderli compatibili con l'esperienza del presente.

Riferimenti bibliografici

Beck U. (2000), *I rischi della libertà*, Il Mulino, Bologna

Beck U. (1986), *Risikogesellschaft*, Shurkamp, Frankfurt [tr. it., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000]

Crespi F. (1989), *Azione sociale e potere*, Il Mulino, Bologna

- Dewey J. (1938), *Logic, the theory of inquiry*, H. Holt and Company, New York [tr. it., *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949]
- Gadamer H. G. (1960), *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen [tr. it., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983]
- Giddens A. (1990), *The consequences of Modernity*, Stanford University Press, Stanford [tr. it. *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994]
- Lipari D. (2002), *Il "processo formativo": senso di un'espressione*, in L. Meddi (a cura di), "Diventare Cristiani. La catechesi come percorso formativo", Luciano Editore, Napoli, 2002
- Lipari D. (2002a), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano
- Varela F. (1992), *Un know-how per l'etica*, Laterza, Bari
- Varela F. et alii (1991), *The embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Mit Press, Cambridge [tr. it., *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992]

Seconda parte

orizzonti

Identità cristiana e mutamenti culturali: quali orientamenti?

di Carmelo Dotolo

Ha il Vangelo la capacità di creare le condizioni per un progetto di vita qualitativamente differente rispetto agli orizzonti esistenziali contemporanei? E' pensabile uno *stile cristiano* che possa essere al servizio di una ricerca di umanità e di senso che si profila negli areopaghi della spiritualità post-moderna? O, forse, ci si deve accontentare di pensare al tramonto del cristianesimo come ad una logica imposta dall'urto della storia? Il peso di tali interrogativi va misurato sulla potenzialità effettiva della salvezza cristiana per vivere e vivere bene oggi, nella ipotesi, da rimettere in gioco, che la fede sia una reale opzione per l'offerta di significati autentici. E questo per un motivo preciso, come evidenzia R. Fisichella: "Il contesto della domanda di senso, pertanto, non può essere confinato all'interno di una ristretta e pessimistica *Weltanschauung* contemporanea. L'orizzonte è da riportare, piuttosto, alla condizione storica fondamentale dell'esistenza personale e all'autoconsapevolezza peculiare di ognuno di essere responsabile della propria vita"⁷¹.

Da questa angolatura, emerge la difficoltà a perimetrare gli spazi della richiesta generalizzata di senso che si è prodotta recentemente nelle società occidentali, intendendo con ciò non soltanto la capacità di rispondere ai problemi del significato (da sempre affrontati dal sistema religione), ma anche alla questione più ampia della istanza di identità, che sembra naufragare nella difficoltà a delineare il valore della identificazione e dell'appartenenza⁷². Ciò si riflette sulle dinamiche della identità cristiana, la cui fluttuazione non è solo un dato sociologico, ma di interpretazione del messaggio evangelico nell'incontro con quel mutamento culturale che ha imposto altri canoni di lettura della realtà. Il punto nodale sta nel rischio di un'amnesia culturale della fede, cioè nella sua distanza con le strutture di credibilità della cultura oggi, amnesia che ridurrebbe ancor di più lo spazio di dicibilità e significatività del cristianesimo. L'avvertenza di C. Duquoc non è di poco conto. "E' accettabile che il legame tra la tradizione che si è materializzata in Occidente e la fede sia così pregnante che l'oblio del suo valoreificante si risolva, non provvisoriamente per un effetto di moda, ma strutturalmente, in una svalutazione della fede stessa?"⁷³.

Al tempo stesso, va registrato l'interesse analitico del ritorno della religione quale possibile orizzonte valoriale per l'umano, qualunque siano le forme del suo manifestarsi. Di fronte allo stemperarsi di motivi e ideali di identificazione pubblica e privata, la religione sembra farsi interprete di valori sostantivi e di risorse simboliche di significato⁷⁴, in quanto ritenuta capace di compensare lo squilibrio e la conflittualità della contemporaneità, a tal punto che si è parlato di una inedita richiesta di deprivatizzazione della religione stessa proprio in funzione della sua utilità psicologico-culturale. Tuttavia, tale ritorno non sembra sgomberare il campo dalla impressione, tutt'altro che infondata, che la religione, compreso il cristianesimo, non riescano più ad organizzare l'esistenza nella sua globalità, rimanendo ai margini delle esperienze di vita come momenti frammentari e provvisori, dotati, cioè, della fruibilità del momento. Sta qui, probabilmente, la ragione di una proporzionale de-istituzionalizzazione della religione che sembra tatticamente a proprio agio con la logica dell'appartenenza, per motivi di affrancamento dalla solitudine esistenziale. Il che non esclude l'eventualità di un inizio diverso della propria esperienza di fede. All'influsso di tale clima, non è protetta neanche la fede cristiana, la quale, anzi, appare soggetta ad una lenta e progressiva decostruzione della sua novità, a tal punto che l'indicazione della fine o,

⁷¹ R. FISICHELLA, *La via della verità. Il mistero dell'uomo nel mistero di Cristo*, Milano 2003, 21.

⁷² Cf. ad esempio la riflessione di F.S. CAPPELLO – E. PACE – L. TOMASI, «Il pluralismo etico sociale», in F. GARELLI – G. GUIZZARDI - E. PACE (a cura), *Un singolare pluralismo. Indagine sul pluralismo morale e religioso degli italiani*, Bologna 2003, 215-248.

⁷³ C. DUQUOC, «Fede cristiana e amnesia culturale», in *Concilium* 35 (1999) 160.

⁷⁴ Rinviamo a R. DE VITA – F. BERTI (ed.), *La religione nella società dell'incertezza. Per una convivenza solidale in una società multireligiosa*, Milano 2001.

comunque, della crisi del cristianesimo è più di un semplice *slogan* ad effetto⁷⁵. Al di là di una adeguata lettura statistica, la sensazione che a livello culturale il cristianesimo sia in una situazione di minoranza è avvertita anche all'interno dell'Europa, con una serie di conseguenze sul piano della capacità dialogica e di incontro con appartenenze diverse. "In una situazione minoritaria molti sentono il bisogno di delineare meglio la loro identità e di avere dei segni della loro differenza rispetto agli altri. Con il pericolo evidente del ripiegamento identitario, che minaccia ogni religione del nostro tempo e suscita forme di fondamentalismo. Come accettare di essere minoritari senza diventare una setta? Questa è una parte della sfida"⁷⁶.

Pertanto, l'esigenza di individuare lo specifico della fede cristiana entro la profonda trasformazione culturale della società mondiale, richiede una attenzione alla complessità delle sfide che la post-modernità presenta.

1. Nel solco di una inedita nostalgia di assoluto

Senza entrare nel merito delle possibili letture, è ormai condivisa l'interpretazione che individua nell'orizzonte della post-modernità⁷⁷ o tardo-modernità il tratto di una svolta epocale, disincantata nei confronti di quelle grandi narrazioni che hanno illuso la storia. "Se l'uso di questa espressione si è rapidamente diffuso al di fuori dei circoli specialistici, ciò dipende dal fatto che l'atteggiamento che essa designa corrisponde a un'esperienza attualmente assai condivisa"⁷⁸. Ciò che risulta decisivo è interpretare l'intenzionalità profonda sottesa nelle voci di una contemporaneità che, nella denuncia della *incompiutezza* dei valori della modernità, ha intravisto il fallimento delle *utopie messianiche*, dimentiche dell'umano-tropo-umano desiderio di vita. Per questo, alla imposizione di una logica monolitica ha risposto l'incanto del pluralismo, tratto iniziale di una molteplicità di sensi a cui attingere, senza dover piegare il percorso alla nostalgia di orizzonti chiusi e rassicuranti. E' questo il motivo per cui la stessa indicazione di Dio come possibile senso dell'esistenza, sembra urtare contro il desiderio di una indeterminatezza psicologica e sociale. E' proprio necessario ricorrere a tale ipotesi per ribadire quella *nostalgia dell'assoluto* che caratterizza sì i nostri giorni, ma che non necessariamente richiede un tal esito? Sebbene può apparire esagerato tale interrogativo, è pur vero che alcuni atteggiamenti inclinano a non ritenere del tutto impropria una simile condizione esistenziale di indifferenza. Di fatto, tale situazione non crea disagio, anche in presenza di una richiesta di religiosità intensa ed emotivamente affascinante, la cui prossimità ad una "indifferenza post-atea"⁷⁹ mostra il paradosso e la stranezza di quella diaspora del sacro, che preferisce territori non consumati dal peso della tradizione. Non è, forse, una modalità inedita e complessa del sogno mai abbandonato di vivere la propria autodeterminazione *come se Dio non ci fosse?*

⁷⁵ Può essere indicativo il confronto con quanto sostiene R. RÉMOND, *Le christianisme en accusation*, Paris 2000. Al di là di qualsiasi valutazione definitiva cf. VALADIER, *La Chiesa chiamata in giudizio. Cattolicesimo e società moderna*, Brescia 1989, 105-160; B. FORTE, *Dove va il cristianesimo?*, Brescia 2000, 133-155. G. VATTIMO – SEQUERI – G. RUGGERI, *Interrogazioni sul cristianesimo. Cosa possiamo ancora attenderci dal Vangelo?*, Roma-Fossano 2000; F. KAUFMANN, *Quale futuro per il cristianesimo?*, Brescia 2002; C. DUQUOC, *Cristianesimo, memoria per il futuro*, Brescia 2002; E. DREWERMANN, *C'è speranza per la fede? Il futuro della religione all'inizio del XXI secolo*, Brescia 2002; G. BOTTONI (ed.), *Fine della cristianità? Il cristianesimo tra religione civile e testimonianza evangelica*, Bologna 2002; M. BELLET, *La quarta ipotesi sul futuro del cristianesimo*, Sotto il Monte BG 2003.

⁷⁶ B. CHENU, *La Chiesa, popolo di profeti*, «Parola Spirito e Vita» 41 (2000) 243.

⁷⁷ La bibliografia è ampia e articolata. Rinviamo a G. CHIARUZZI, *Il postmoderno. Il pensiero nella società della comunicazione*, Torino 1999; C. DOTOLO, *La relazione tra teologia e postmodernità: problemi e prospettive*, «Antoniano» 76 (2001) 651-685; F. L. MARCOLUNGO (ed.), *Provocazioni del pensiero post-moderno*, Torino 2000; POUPARD (ed.), *Parlare di Dio all'uomo postmoderno. Linee di discussione*, Roma 1994.

⁷⁸ BLANQUART, «"Postmarxismo e "postmodernità": quale presenza della chiesa?», in *Concilium* 28 (1992) 162.

⁷⁹ C. GEFFRÉ, «Il destino della fede cristiana in un mondo di indifferenza», in *Concilium* 19 (1983) 114.

In tal senso, può essere utile ripercorrere alcuni tratti e orientamenti della contemporaneità che provocano la tenuta del cristianesimo, non tanto per creare sterili contrapposizioni, quanto per saggiare la specificità della novità del Vangelo che reca con sé potenzialità critico-profetiche, proprio laddove sembra non pertinente a determinate richieste. Bisogna riappropriarsi dell'inaudito e del non ancora inteso del messaggio cristiano. "Il vangelo è rottura: spezza il cerchio di ferro in cui incessantemente si rinchiodano gli umani, il cerchio delle paure e delle violenze, della cupa rassegnazione e dei poteri ciechi. Il vangelo è *disordine fondamentale* rispetto a ciò che si presenta come l'ordine necessario; a questo proposito, ciò che pretende imporsi appunto in nome della necessità è più temibile che i divieti di questa o quella morale: pensate alle leggi dell'economia"⁸⁰.

2. Tra attenzione al presente e logica del politeismo

Un tratto che caratterizza la contemporaneità è la rivalutazione del quotidiano e la riconquista del presente⁸¹. In assenza dei grandi progetti e dei programmi teorici e pratici a lunga scadenza, si preferisce il *carpe diem*, l'abbandonarsi all'attimo fuggente come una possibilità realizzabile, per il fatto che è a portata di mano e non in un tempo a venire alla quale rinviare ogni ipotesi di soddisfazione e godimento. Se la storia non ha una finalità chiara, viste le frustrazioni che ha imposto nelle sue teorie del progresso lineare, è preferibile abitare il presente con lo stile del nomade che si muove nei sentieri della vita con irrisolta padronanza e con pacifica ripetitività, alla ricerca di sensazioni nuove e gratificanti. Non importa se il presente, assolutizzato, rischia di diventare un punto evanescente, uno spazio senza posizione perché non sorretto dalla memoria del passato, né da un orientamento indicativo verso il futuro. Si ha, in altri termini, un capovolgimento della tensione escatologica, una sorta di ripiegamento del tempo in se stesso che non è più in grado di vivere l'utopia dell'attesa e della pazienza. Tale ripiegamento rende il *futuro* promessa di senso, per il fatto che è già qui, attraverso l'idea di un'eternità in quanto *eternità futura*. Ciò che va in crisi è il mondo della tradizione, tipica creazione della modernità, perché sembra ingabbiare le decisioni di senso che non sono più assicurate dalla condivisione di credenze e sentimenti comuni. Ne risulta modificata la percezione di sé, non più sostenuta dalla stabilità delle posizioni sociali, né dal flusso delle certezze del passato. Il passaggio a forme di fondamentalismo non è poi così strano se va inteso come "una tradizione difesa in modo tradizionale, richiamandosi alla verità rituale, in un mondo globalizzante che esige ragioni"⁸².

Alla luce di ciò, non risulta sorprendente il ritorno del *politeismo*⁸³ che, dopo la dichiarazione della morte di Dio, apre le porte all'evento della pluralità dei valori, dei principi e degli «dei» tra loro irriducibili. La realtà si muove nella molteplicità di immagini, informazioni, opinioni, forme vitali che non accettano riduzionismi in nome di qualsivoglia principio assoluto. Il pluralismo diviene, quindi, forza centrifuga per la riscoperta dell'alterità e per l'assunzione di una visione dialogica della vita, a cui non crea problema il mescolarsi degli stili di vita, dei valori e delle credenze. A questa atmosfera connotata dal *congedo dei principi* si affianca l'esuberanza narrativa dei *miti* che attraversano la società nel tentativo di renderla *trasparente*. Il ritrovamento del mito è, in definitiva, espressione della limitatezza della razionalità, in quanto si distingue dal sapere scientifico e dai suoi caratteri quali la dimostratività e l'obiettività, a vantaggio della struttura narrativa dell'esistenza. La stessa esperienza religiosa ne guadagna in proliferazione di possibilità, la cui complessità e varietà invita "a privilegiare il paradigma congiuntivo dell'*et-et*, su quello

⁸⁰ BELLET, *La quarta ipotesi*, 33.

⁸¹ Uno degli aspetti più rimarchevoli dell'attenzione al quotidiano è la proposta del pensiero neo-pagano, la cui seduzione è nell'attivare una sorta di compiacimento della finitudine. Su questi aspetti cf. A. DUMAS, «La nuova seduzione del neo-paganesimo. Fenomeno o epifenomeno: politico, culturale e spirituale», in *Concilium* 21 (1985) 113-124; S. NATOLI, *I nuovi pagani*, Milano 1995.

⁸² A. GIDDENS, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Bologna 2000, 65.

⁸³ Sull'equazione morte di Dio = rinascita degli dei cf D.L. MILLER - J. HILMANN, *Il nuovo politeismo. La rinascita degli Dei e delle Dee*, Milano 1993.

disgiuntivo dell'*aut-aut*⁸⁴. In tal senso, si riafferma una inedita *esperienza del sacro*, che trova la sua forza propositiva nell'apparire più disponibile all'uomo, più vicino ai suoi bisogni di compensazione psichica e spirituale. Si tratta di un sacro anonimo, una sorta di riserva esistenziale per una indifferenziata ricostruzione dell'io. Ne è un esempio indicativo quella che è stata indicata come la tipica religiosità postmoderna, segnata dall'intreccio con prospettive religiose orientali: la *New Age*, la quale si fa interprete di una *tensione mistica*, in cui il rifugio *del e nel Sé* e la ricerca di un equilibrio sono le risposte allo smarrimento dell'identità dell'io e al relativismo dei principi. Non è più remunerativo sconfiggere il nemico della *routine* quotidiana dispersivo e inquinante, ammiccando con ottimismo a spazi di serena concentrazione? Non importa se l'esito è nella rincorsa adolescenziale ad una felicità autoreferenziale. Ciò che conta è l'offerta di uno spazio di esperienza religiosa senza bisogno della mediazione della religione, a tal punto che risulta arduo identificarla come realtà religiosa, poiché non c'è spazio per l'Alterità, né per il Dio che interpella ad una reazione interpersonale. Si può condividere quanto annota A. N. Terrin: "La *New Age* è il sintomo di una crisi totale della società d'oggi ed è anche il tentativo in *extremis* di salvarsi a qualsiasi prezzo, fino al punto che si è disposti a rinunciare perfino alla propria dignità di uomini e di esseri razionali pur di mettere insieme un mosaico di verità primitive in cui ancora poter credere e con le quali provvisoriamente ma anche positivamente rifarsi l'esistenza a livello di sentimenti e di ideali"⁸⁵.

E' difficile ipotizzare il successo ideologico di una tale forma di religiosità, anche se non può non essere assunta a cifra di un possibile *itinerarium mentis* nella spiritualità post-modernità. Il segreto sta nel fatto che essa è in grado di operare con la stessa logica della *tecnica*, in grado di capovolgere l'atteggiamento dell'uomo nei confronti della realtà e della sua apertura nei confronti del mondo. Come la tecnica cambia la qualità dello sguardo relativo al mondo, perché dichiara ipotetico l'ordine immutabile della natura, così il sacro anonimo e addomesticabile inventa una posizione ontologica ed etica inedita perché tematizza delle norme funzionali che, assicurando il benessere e una maggiore fruibilità delle cose, facilita la vita senza pesi eccessivi, né assunzione di responsabilità che non siano vagliate dalla logica dell'equilibrio e dell'utilità sociale. Il che non depone a vantaggio di una religiosità esclusivamente individualistica, come annota P. Sequeri: "La forte enfasi che gran parte della nuova religiosità pone –si direbbe indiscriminatamente- sui valori della pace, della non violenza, della tolleranza, dell'apertura alle differenze – attesta, ancorché in modo discutibile, un orientamento ideale che include l'orientamento altruistico e pro-sociale come componente essenziale"⁸⁶.

3. L'incertezza della pretesa della soggettività

Eppure, nonostante la rincorsa ad una ricompensazione da parte del soggetto dopo aver deposto i panni della subalternità nella gestione della esistenza, il postmoderno porta con sé i segni della *spossatezza del soggetto* e del suo *declino* proprio in ordine alla rivendicazione moderna di autonomia. Il soggetto non intende più andare alla ricerca di un fondamento sul quale costruire stabilmente la propria esistenza, quanto piuttosto prendere coscienza della propria finitudine e caducità come condizione per rendere vivibile questo frammento di storia. Sembra essere l'esito più problematico del teorema nichilistico del Novecento, laddove la finitezza si distacca da qualsiasi apertura oltre se stessa. "Nel nichilismo contemporaneo, erede della lezione nietzscheana, è la finitezza nella sua differenza ad essere secolarizzata, nel senso che viene ridotta a pura finitezza e non a finitezza portatrice di qualche assolutezza. L'elemento anticristiano sta qui in un finitismo semplice e soddisfatto"⁸⁷. Tale debolezza e attenzione, forse esasperata, all'attualità, segna la fine

⁸⁴ M. ALETTI, «Psicologia e nuove forme della religione», in *La religione postmoderna*, Milano 2003, 31.

⁸⁵ A. N. TERRIN, *New Age. La religiosità del ostmoderno*, Bologna 1993, 248.

⁸⁶ SEQUERI, «Il sentimento del sacro: una nuova sapienza psicoreligiosa?», in *La religione postmoderna*, 85.

⁸⁷ C. CIANCIO, «Cristianesimo e nichilismo» in *Filosofia e Teologia* 17 (2003) 422..

del soggetto così come l'aveva idealizzato la modernità, contrassegnando la fisionomia della contemporaneità con il volto della *décadence*, il cui processo è più sottile di quanto non appaia, perché mostra una tipologia delle strategie di vita segnate da irrequietezza, variabilità e irrisolutezza. Una perspicace analisi del soggetto contemporaneo immerso nelle nebbie dell'individualismo è quella di Z. Bauman⁸⁸, sulla base di quel processo di *globalizzazione culturale* che ha provocato una trasformazione dei ruoli sociali e un mutamento dei modelli di uomo, adeguandoli al pensiero dominante del mercato quale luogo (o meglio non-luogo⁸⁹) che presiede alla costruzione di bisogni non sempre aderenti alle reali esigenze, ma convenienti allo stile di *status symbol*. Non si vuole percorrere la ingovernabile complessità dei processi di globalizzazione, ma solo indicare come questi abbiano di fatto interpretato e accelerato quel processo di omologazione e indebolimento delle pretese del soggetto.

Nella sua riflessione, il sociologo Bauman individua quattro tipi ideali: il *turista*, che cerca di succhiare il midollo della vita con il minore costo possibile; il *flaneur* che ha una casa ma non ha una meta, costantemente in movimento verso un non-luogo come condizione di vita; il *vagabondo* che non ha né casa né una meta, ma che, come il precedente vive alla giornata; infine, il *giocatore d'azzardo*, sospinto dall'ebbrezza del rischio e dall'avventura della scommessa. Ma ciò che accomuna questa ideale tipologia socio-antropologica è il principio del *consumare*, entro i cui parametri non analogabili a quelli precedenti circola l'idea della premessa del soddisfacimento e della quiete della dimenticanza quando il desiderio è stato realizzato. Per questo, il *consumatore globale* risulta essere una figura ideal-tipica, sempre a caccia di sensazioni in grado di offrire gratificazione istantanee. Ciò che è decisivo è il gusto dell' inedito che si cela dietro i desideri, provare ad oltrepassare i limiti del reale, alla cui sete risponde la società dei consumi sempre più legata alla produzione di tentazioni e attrazioni. "Il tradizionale rapporto tra i bisogni e il loro soddisfacimento viene invertito: la promessa e la speranza della soddisfazione precedono il bisogno che si promette di soddisfare, e saranno sempre più intense e tentatrici di quanto lo siano i bisogni effettivi"⁹⁰. L'ebbrezza che ne deriva è quella di una libertà incondizionata che favorisce e dà forma a differenti livelli di esperienza . L'incertezza circa le proprie appartenenze e la varietà dei modelli di vita non rappresentano una preoccupazione, per il fatto che orientarsi nel supermercato degli stili e dei comportamenti rappresenta la leggerezza dell'essere adeguata all'unica abitudine reale: l'abitudine a cambiare abitudini. Il problema, semmai, è nel timore nel non essere adeguati alle differenti situazioni che si presentano, di non essere in grado di uniformarsi e di venire isolato. Quel che sembra più radicale è che la logica del consumare sta operando un cambiamento antropologico profondissimo che riguarda la costituzione stessa del soggetto, attraverso l'ampliamento della *cultura del desiderio*. Si è spinti all'acquisizione e al consumo di vita, oltre che di beni, nel senso che il segreto sta nel costruire un rapporto con gli altri e con il mondo quali fonti utili ad alimentare la possibilità di esperienze e il gusto dell'assaporare. Niente è più deleterio che essere soddisfatti di ciò che si ha, e il desiderio è la molla che sviluppa un senso di costante insufficienza. Il desiderio vuole desideri, il che significa eliminare ogni limite se non quello del consumo, e il mercato lavora per selezionare e confermare la bontà del consumare, perché in essa si mostra la libertà indeterminata di poter scegliere, illusione questa che dà al consumatore il potere di controllare il gioco. Non meraviglia, di conseguenza, che proprio la *società della comunicazione generalizzata* traduce il sogno e l'utopia di una società e umanità *autotrasparente*, nella consapevolezza che "una società libera è quella in cui l'uomo può diventare consapevole di sé in una «sfera pubblica», quella della pubblica opinione, della discussione libera, ecc., non offuscata da dogmi, pregiudizi, superstizioni"⁹¹.

⁸⁸ Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma- Bari 2001, 93. Cf. anche dello stesso *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna 2002; *Il disagio della postmodernità*, Milano 2002.

⁸⁹ Si veda M. AUGÉ, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano 1996, 71-105.

⁹⁰ BAUMAN, *Dentro la globalizzazione*, 92.

⁹¹ G. VATTIMO, *La società trasparente*, Garzanti, Milano 1989, 28.

In questo contesto, parlare di desoggettivazione significa riconoscere il dramma di una umanità che preferisce la maschera delle sue passioni, che altro non fanno che ribadire le aporie della libertà, all'identità del suo volto che esige sì un'autonomia individuale, ma coniugata nell'assumersi la responsabilità per gli altri. La maschera illude in quanto nasconde il bisogno che l'uomo è e che non può essere soddisfatto nell'assenza di significati liberanti o nel disimpegno quale strategia della vita.

E' vero che l'apologia del soggetto debole non conduce inevitabilmente alla reazione nichilistica del narcisismo. La lezione levinasiana dell'etica come filosofia prima⁹² che tematizza la riscoperta dell'altro quale condizione per una *ontologia della relazione* è sicuramente un segno della passione della verità. Tuttavia, il sentire postmoderno pare accontentarsi di piccoli frammenti che la *gnosi* contemporanea interpreta quale forma di promettente autoreddenzione. Il metodo gnostico "mirando ad abolire la realtà dell'uomo e del mondo, si esercita nella presentazione di finzioni e di miti carichi di fascino e, non potendo cambiare l'oggettività della struttura del mondo, parla continuamente della *possibilità* di un tale cambiamento"⁹³. L'esito consisterebbe in una apparente opposizione tra una post-modernità laica e una post-modernità religiosa. "In conclusione, mentre la *post-modernità laica* destinerebbe la religione ad un compimento secolaristico, evidenziando la quasi inutilità della fede, la *post-modernità religiosa* le affiderebbe alla razionalità estetica [...], alle emozioni solipsistiche del sacro e al ritrovamento di un tempo di unità e comunione (*New Age*) tra arte, psicoanalisi, e religione ecumenica per affermare un'immanenza cosmica del divino"⁹⁴.

In tale contesto, la scelta del credere diventa oltremodo faticosa, non più protetta da un ambiente sociologico, né sorretta dalla logica delle sue argomentazioni, incapace, quasi, di garantire la convinzione che "non possiamo non dirci cristiani". Tempo favorevole o destino ineluttabile? Si tratta di proporre l'irriducibile straordinarietà della fede: essa non è una ripetizione, peraltro ingombrante, dei valori umani a cui apporterebbe una qualità sacra, né supplenza ai bisogni dell'uomo, ma apertura di e ad un orizzonte diverso, risposta ad un'*alterità*, quella di Dio, che offre alla libertà della fede il dono della ricerca e della verità

4. Alcune indicazioni per un percorso teologico-culturale

Nell'orizzonte della contemporaneità, la fede (e il discorso sulla fede) è sulla soglia di una verifica seria e radicale, poiché è profondamente mutata la credibilità e la plausibilità della coscienza credente. La fede ha il compito irrinunciabile di tenere aperta la vita al Mistero che ci fa sempre pensare, risposta ad un appello reale oggettivo che sorprende l'uomo nella ricerca della verità. Scrive Giovanni Paolo II nella *Fides et Ratio* (n.14-15). "La rivelazione, pertanto, immette nella nostra storia una verità universale e ultima che provoca la mente dell'uomo a non fermarsi mai; la spinge, anzi, ad allargare continuamente gli spazi del proprio sapere fino a quando non avverte di avere compiuto quanto era in suo potere, senza nulla tralasciare [...] La Rivelazione cristiana è la vera stella di orientamento per l'uomo che avanza tra i condizionamenti della mentalità immanentistica e le strettoie di una logica tecnocratica".

Allora, con quale cristianesimo è possibile vivere nella contemporaneità che sovente si autocomprende come post-cristiana? Un acuto testimone della vorticosità della nostra epoca, I. Mancini, ha sostenuto con forza l'idea che né un *cristianesimo della presenza*, preoccupato solo del peso politico e della visibilità organizzativa e culturale, né un *cristianesimo della mediazione*,

⁹² Per una lettura introduttiva cf G. MURA, *Senso e valore dell'etica di Levinas*, in M. MARTINI (ed.), *La filosofia del dialogo da Buber a Lévinas*, Assisi 1990, 175-194.

⁹³ G. MUCCI, *Mito e pericolo della gnosi moderna*, «La Civiltà Cattolica» 1992 I 16. Si vedano anche G. FILORAMO, *Le vie del sacro. Modernità e religione*, Torino 1994, 53-80; F. FRANCO, «Gnosi cristiana e gnosticismo: attualità di un confronto», in *Ricerche Teologiche* 11 (2000) 55-92.

⁹⁴ A. BARBAN, «L'epoca moderna come rottura della tradizione», in *Bailamme* 26 (2000) 42.

possono rispondere alla logica della disgregazione dei nuovi areopaghi che continuano a perpetrare il disormeggio della storia quale avventura poetica ed etica degna di nota. Solo un cristianesimo radicale è in grado di riflettere l'infinita differenza qualitativa che appartiene al Dio che si rivela in Gesù Cristo. In tale prospettiva, il cristianesimo deve proporsi come buona notizia di un inizio nuovo e assoluto miracolo dell'impossibile dentro le normali possibilità dell'uomo e vero cortocircuito in una cultura abituata all'idea di un *deus minime deus pro nobis*. Scrive: "Chiamatelo come volete, cristianesimo evangelico, paradossale, agonico, terribile, tragico, radicale, impossibile dal punto di vista umano [...], ma ricordate che senza questa radicalità che ripresenti l'inaudito e lo straordinario non sorgerà una nuova primavera, o, per essere più esatti, una nuova Pentecoste del senso"⁹⁵.

A partire da queste indicazioni, si comprende come la riflessione teologica e il vissuto della fede sono chiamate ad esplicitare la dialettica della sequela, in cui il credente, attraverso una *testimonianza* capace di produrre un benefico spaesamento, vive l'insonne fatica di rintracciare forme comunicative che pongano in discussione ed in ricerca la religiosità e l'indifferenza, per chiudere il tempo della latitanza del messaggio cristiano dinanzi alle richieste di senso. Si può dire che la riflessione teologica esige una *ermeneutica delle origini* che ridica, nella donazione di senso della parola di Dio, la memoria pericolosa del Vangelo, in quanto mostra la verità dell'avvenimento di Gesù Cristo che coinvolge l'uomo nella risposta alla salvezza. Tale risposta nel riconoscimento del soggetto credente è ciò che rende visibile, contemporanea la storia di Dio, altrimenti inaccessibile, nella storia umana e che dà a questa l'iniziale solidarietà con la verità. Solo a partire da questa *solidarietà* il discorso della fede può esplicitare quella *ermeneutica della rilevanza* che pone interrogativi e risposte al contesto culturale dal quale riceve sempre nuove sfide, senza le quali la teologia rimarrebbe puro momento accademico.

Dovendo ulteriormente individuare i campi di una riflessione teologica nella post-modernità, si possono indicare alcuni nodi decisivi.

a) In prima istanza, la ripresa della questione di Dio⁹⁶, e in particolare in quella prospettiva del mistero rivelata in Gesù Cristo, che è la novità della Trinità⁹⁷. A fronte della dichiarazione di una particolare nostalgia del *divino*, sembra profilarsi una religiosità protetta da qualsiasi collusione con l'alterità differente di Dio, che non sembra assicurare alcuna risoluzione alla questione del senso. Anzi, si costata come il nome di Dio risulta ornamentale, incapace di sprigionare una esperienza relazionale teoreticamente ed eticamente significativa, a tal punto da disegnare una religione senza Dio, in cui il discorso sul *Divino* sembra essere diventato sempre più indefinito, generico, anonimo. In questo contesto, la novità cristiana adombra nella *semantica del mistero* offerta da Gesù Cristo un di più che non si ferma alla genericità o alla neutralità dell'essere divino. "Il Cristo è la perfetta immagine di Dio perché ha realizzato la libertà umana in se stesso in un sì totale a Dio e agli altri, spinto fino al totale spossessarsi di sé. [...]. E' per questo egli è *immagine* piuttosto che *icona*: non pura apparizione dell'Eterno nel tempo, che riporterebbe il mondo al suo nulla, bensì "opera" (Gv 14, 10) di rimodellamento di un'eredità storica che dà dell'umanità di Cristo la vera rivelazione della divinità di Dio"⁹⁸.

Sta in questo *paradosso* del Dio fatto uomo (cf. Gv 1,14; Fil, 2, 6-11) l'unicità del cristianesimo, la sua provocazione più radicale, dinanzi al quale le filosofie e le altre tradizioni

⁹⁵ I. MANCINI, «Filosofia della prassi: questioni poste alla teologia», in S. SORRENTINO (ed.), *Teologia e Secolarizzazione*, Napoli 1991, 125

⁹⁶ D. TRACY, «Il ritorno di Dio nella teologia contemporanea», in *Concilium* 30 (1994) 60-73.

⁹⁷ Cf. A. AMATO (ed.), *Trinità in contesto*, Roma 1994; A. STAGLIANÒ, *Il mistero del Dio vivente. Per una teologia dell'Assoluto trinitario*, Bologna 1996; L. F. LADARIA, *Il Dio vivo e vero. Il mistero della Trinità*, Casale Monferrato 1999; ASSOCIAZIONE TEOLOGICA ITALIANA, *Monoteismo cristiano e monoteismi*, a cura di G. Cereti, Cinisello Balsamo 2001.

⁹⁸ J. MOINGT, «Immagini, icone e idoli di Dio. La questione di verità nella teologia cristiana», in *Concilium* 37 (2001) 183.

religiose si interrogano con esiti differenti. Ed è in tale prospettiva che la questione della *fede e dell'esperienza di Gesù*⁹⁹ mostra un valore significativo per la comprensione della sua singolarità. Nondimeno, però, essa rimanda ad una ermeneutica più ampia da rintracciarsi nella sequela dei discepoli che, pur nella provvisorietà e progressività, esprime la novità non autofondata della fede, ma costruita durante la relazione storica con la singolarità della persona di Gesù che favorisce il riconoscimento del Risorto. E' proprio la qualità rivelativa della prassi e della predicazione profetica di Gesù, condensata nel legame tra annuncio del *Regno* ed esperienza dell'*Abbà*, a sorprendere, inaugurando un'ontologia inedita del credere, la convenzionale credibilità religiosa del suo tempo e la stessa pensabilità teo-logica. L'istanza, allora, della ripresa della fenomenologia teologica della storia di Gesù, o, se si vuole, della sua singolarità, sta nella rimodulazione della verità storica e ontologica dell'evento cristologico dell'incarnazione che esprime l'identità di Dio nella realtà del Figlio, così come mostra l'identità dell'uomo nella concretezza della persona di Gesù.

In tale contesto, si comprende perché è la rivelazione cristologica a sorprendere l'uomo nei suoi tentativi di autocomprensione e autolegittimazione. Lo straordinario della verità di Gesù Cristo per l'uomo sta proprio nella trascrizione storica del *Noi* trinitario di Dio (cf. Gv 10, 30; 17, 21-22). Nella forma storica della sua *pro-esistenza* emerge, allora, il modello di una esistenza filiale in cui l'autocomprensione di sé da parte di Gesù si iscrive nell'essere dono del Padre e risposta donante, in una gratuità oltrepassante la stessa logica della reciprocità, come mostra il paradigma del *farsi prossimo* secondo la parabola del buon samaritano (cf. Lc 10, 25-37). In ciò, Gesù Cristo è l'uomo perfetto nella sua esemplarità, una perfezione che si coglie nell'*esistere-per-gli-altri* e nell'amore come logica ultima e definitiva della vita. Per questo "chiunque segue Cristo, l'uomo perfetto, si fa pure più uomo" (GS 41). In definitiva, l'evento dell'incarnazione è condizione di possibilità per quella *rivoluzione antropologica* che la comunità ecclesiale testimonia. Ad una condizione, però: che sia in grado di non smussare il paradosso, di non diluire la singolarità della persona di Gesù.

b) In secondo luogo, l'affermazione della centralità dell'uomo contro le sottili strategie di un suo depotenziamento e di una lenta agonia. La vera morte dell'uomo, infatti, è nella sua incapacità di riconoscere la sua identità racchiusa nella progettualità dell'essere persona¹⁰⁰, che la cultura contemporanea ha denunciato come anacronismo, astrattezza nei confronti di processi che delineano modalità tecniche di intervento nel sistema-mondo. Senza enfatizzare alcune tendenze rispetto a voci critiche, i presupposti educativi della globalizzazione conducono l'uomo ad autocomprendersi come sistema autoreferenziale, prodotto e programmato per garantire la propria sopravvivenza. In tale ottica, la tranquilla morte dell'uomo non è vissuta come minaccia e oppressione, ma come distrazione e piacere, instillati premurosamente dall'industria culturale e dal potere ideologico dei *mass-media*, che stanno lentamente svuotando l'identità dell'uomo.

La proposta cristiana ha da offrire *un di più*, secondo quanto suggerisce J.B. Metz, come lotta per la capacità di futuro dell'uomo: "Chi vuol contrastare la scomparsa dell'uomo, chi vuol impedire la sua morte, la sua memoria e la sua insaziabile fame e sete di giustizia, lo può, ad essere sinceri, solo con la forza della memoria di Dio. E ciò che l'ancora-moderno e postmoderno, persuaso della morte dell'uomo, dovrebbe mettere in conto, è la forza rivoluzionaria di questa memoria di Dio che anche oggi ci fa parlare ancora di umanità e solidarietà, di alienazione, di oppressione e liberazione e ci fa lottare contro l'ingiustizia che grida vendetta al cospetto di Dio"¹⁰¹.

⁹⁹ La questione relativa alla correttezza del sintagma è oggetto di discussione. Si veda, a mo' di esempio, G. CANOBBIO (ED.), *La fede di Gesù*, a cura di, Bologna 2000.

¹⁰⁰ Rinviamo a A. PAVAN – A. MILANO (edd.), *Persona e personalismi*, Napoli 1987; V. MELCHIORRE (ed.), *L'idea di persona*, Milano 1998.

¹⁰¹ J.B. METZ, *Dov'è finito Dio, e dove l'uomo? Sulla capacità di futuro del cristianesimo occidentale europeo*, in F.X. KAUFMANN - J.B. METZ, *Capacità di futuro. Movimenti di ricerca nel cristianesimo*, Brescia 1988, 135-136 e 138-139.

Questo di più va individuato nell' *antropologia teo-logica della persona*¹⁰², in cui è inscritta l'originaria vocazione dell'uomo nel suo debito ontologico, e che si esprime in alcune linee interpretative: il riconoscimento della finitezza come ermeneutica *dell'uscire da sé* per essere in sé; l'affermazione del primato della prossimità e della reciprocità; l'orizzonte della responsabilità contro il tolemaismo dell'io, le insidie distruttive dell'ambiente, le logiche di mercato che antepongono la produzione alla dignità dell'uomo; l'esperienza della libertà come dedizione ontologica che nella "legge dello Spirito" (cf. Rm 8,2) rinvia alla libertà davanti a Dio. Significativo quanto scrive G. Greshake: "Essere-persona significa essere in relazione; essere-persona assoluta significa essere in maniera radicale in relazione con tutto. Ma allora l'atto religioso fondamentale non consiste in una "immersione individuale" nella profondità al fine di scovarvi l'Assoluto, ma è una sofferta e obbediente risposta all'esser-interpellato (a livello storico) da parte del Dio fatto uomo, che da parte sua rimanda alla relazione con le altre persone create ed alla responsabilità per le stesse, affinché possano davvero svolgere la propria vita come persone con la dignità loro propria"¹⁰³.

c) Come terza istanza, è necessario puntare a qualificare l'ecclesiologia di comunione che esprime nella sua concretezza storica la forma del dialogo tra la Trinità e l'umanità. E' su questa lunghezza d'onda che si iscrive la profeticità della Chiesa¹⁰⁴, in grado di testimoniare quella qualità dell'esistenza che va oltre la logica del desiderio, anche se configura il desiderio come ricerca di comunione, di amicizia, di affettività condivisa. In altre parole, la comunità credente non può non testimoniare il significato della diversità evangelica della religione. A maggior ragione in un contesto socio-culturale in cui l'emotività delle sensazioni, l'attenzione alla gratificazione dell'esperienza vissuta, produce quella individualizzazione del sentimento religioso che confina con la tentazione della *privacy* del credere. Riappropriarsi dell'esperienza comunione dei credenti significa riproporre la logica del mistero sponsale¹⁰⁵ della Chiesa, in cui la fede esprime la novità della convivialità delle differenze, che è comunicazione, partecipazione, oltre che corresponsabilità nell'annuncio del Vangelo.

Nondimeno, la comunità credente è chiamata a processi di formazione ed educazione alla fede che, pur in presenza di esperienze comunitarie spontanee, affettivamente intense, siano in grado di prendersi cura dell'io frammentato che anela alla ricomposizione dell'identità e alla certificazione del ritrovamento avvenuto. Ma ciò non può essere realizzato evitando l'incontro-scontro dialogico con la cultura. Ciò richiede che la comunità ecclesiale diventi segno di speranza e di testimonianza, nel coraggio profetico di andare controcorrente su questioni vitali, preoccupata di rifare il tessuto umano della società per riaprire alla relazione con Dio. Soprattutto, nell'essere istanza critica contro l'individualismo, non per azzerare la ricerca d'autonomia personale, ma per sollecitare una concezione relazionale. "L'orientamento di cui ha bisogno la comunità è in vista della trasformazione della storia in storia della salvezza. Non si può limitare quindi alla sola narrazione degli eventi del passato, ma si preoccupa anche di generare nuovi avvenimenti di salvezza. Il percorso della Parola è, per questo, compiuto solo quando accanto allo studio e accoglienza profonda del messaggio (DV 8) esso genera «attualizzazione» ovvero discernimenti e orientamenti per realizzare «scenari futuri».¹⁰⁶

¹⁰² Cf. C. DOTOLO, *Il paradosso della creaturalità: il contributo dell'antropologia teologica alla identità dell'uomo*, in C. CALTAGIRONE (ed.), *Antropologia e verità dell'uomo*, Caltanissetta-Roma 2000, 259-297; I. SANNA, *L'antropologia cristiana tra modernità e postmodernità*, Brescia 2001, 435-469.

¹⁰³ G. GRESHAKE, *Il Dio Unitrino. Teologia trinitaria*, Brescia 2000, 590.

¹⁰⁴ Cf. B. FORTE, *Al di là della secolarizzazione: una visione teologica*, in *La religione degli europei. II. Un dibattito su religione e modernità nell'Europa di fine secolo*, Torino 1993, 159-168; G. CALABRESE (ed.), *Chiesa e profezia*, Roma 1996, M. KEHL, *Dove va la Chiesa? Una diagnosi del nostro tempo*, Brescia 1998.

¹⁰⁵ Cf. C. MILITELLO, «Per una ecclesiologia sponsale», in *Ricerche Teologiche* 1 (1990) 121-141 e la sua articolazione più ampia in *La Chiesa "Il corpo crismato". Trattato di ecclesiologia*, Bologna 2003.

¹⁰⁶ L. MEDDI, «L'esercizio della profezia. La catechesi nelle comunità adulte nella fede», in ID. (ed.), *Diventare cristiani. La catechesi come percorso formativo*, Napoli 2002, 206.

5. Breve conclusione

In conclusione, si può affermare che la fede, in quanto risposta alla rivelazione e apertura alla differenza ontologica di Dio, è il dono meraviglioso dell'amore che si traduce in principio-speranza dell'esistenza. Non è, dunque, un mito che nasconde l'eterno enigma dell'essere umano. Se così fosse, le conquiste della ragione e l'evolversi delle conoscenze sarebbero sufficienti ad eclissarla e a dichiararla incongruente rispetto ad altri saperi. Al contrario, nella fatica del dubbio e nell'incertezza della sua fragilità, è l'inizio di una esistenza nuova, redenta, capace di impegnare la propria vita affidandosi alla verità originaria che è Cristo (Gv 14,6). Per questo lo scandalo del credere diventa comunicazione di *un di più* che l'incontro con Dio riserva, quel di più in grado di riaprire il contenzioso della verità e del senso e il cui fascino consiste nelle contraddizioni che scatena. Nel *milieu* postmoderno si situa la passione missionaria dell'annuncio del Vangelo e la urgenza di una capacità interculturale del cristianesimo, che si fa possibile progetto per chiunque lo vaglia e vi si confronta. "Questo è dunque il luogo, lo spazio ed il tempo in cui un supplemento di nostalgia, di responsabilità, compassione e tras-ascendenza (di un attraversare salendo) deve essere iniettato dai missionari e missionarie nell'ormai esausto corpo postmoderno. Questo è ciò a cui siamo chiamati per vocazione. O forse solo per fede. O forse ancora solo per quell'Amore e quel Desiderio che ci avvolge e ossessiona come un destino oltre ogni possibile perché".¹⁰⁷

¹⁰⁷ T. TOSOLINI, *Dire Dio nel tramonto. Per una teologia della missione nel postmoderno*, Bologna 1999, 93-94.

Il pensiero di Emmanuel Lévinas e la pedagogia religiosa¹

di Salvatore Currò*

Il pensiero filosofico di Lévinas è caratterizzato da una forte passione per l'umano e allo stesso tempo per la trascendenza. Il senso dell'umano si produce quando l'altro rovescia l'io nel suo tranquillo diritto d'essere e quando l'infinito irrompe nel finito: si produce un singolare intreccio tra soggettività, alterità e trascendenza, che apre l'orizzonte etico e dell'infinito (al di là dell'essere), unico terreno in cui la religione della Rivelazione può significare.

La suggestiva proposta levinasiana costituisce una provocazione ineludibile per la pedagogia religiosa attuale e può aiutare – questa è la convinzione dell'Autore – ad aprire strade nuove per una più radicale fedeltà al senso dell'umano e allo stesso tempo alla Rivelazione.

1. Un dialogo tra l'ottica pedagogico-religiosa e quella filosofica... sul senso radicale dell'umano

Questo studio nasce dalla convinzione che il pensiero di Emmanuel Lévinas,¹⁰⁸ filosofo ebreo profondamente appassionato al problema dell'uomo e allo stesso tempo profondamente radicato nella tradizione biblica, possa costituire una salutare provocazione per la pedagogia religiosa attuale aprendo piste di rinnovamento, sia nel senso di un più autentico dialogo con l'uomo contemporaneo sia in quello di una più radicale fedeltà alla Rivelazione.

L'interesse di partenza è dunque pedagogico-religioso ma, perché il confronto sia profondo, la ricerca si addentra nel terreno filosofico. La *sospensione* della prospettiva pedagogico-religiosa si rende necessaria per poter cogliere le difficili articolazioni del percorso levinasiano dalla sua stessa prospettiva, appunto quella filosofica. Ma tale sospensione - intesa in certo modo alla maniera dell'*epoché* husserliana - non impedisce che l'interesse educativo e religioso agisca nel corso dell'analisi stessa e non soltanto alla fine quando saranno evidenziate le provocazioni del discorso di Lévinas per l'educazione religiosa. Tale interesse agisce - potremmo dire - nella sua significazione ultima, quella della comprensione dell'*umano* o dell'apertura al *senso dell'umano*.

La pedagogia religiosa infatti esprime sempre un'interpretazione dell'umano come anche un'interpretazione del fatto religioso (e della fede) in rapporto all'umano; la sua ottica vive di queste interpretazioni. Sospendere l'ottica significa positivamente una forte autoverifica dell'ottica stessa, a partire da un rinnovato sguardo all'umano e al suo intreccio con la religione e la fede. Su questo piano, e cioè al di là dell'ottica, è possibile il dialogo con Lévinas, il quale dal canto suo sviluppa una riflessione che è in certo modo costretta a rompere con l'ottica filosofica, almeno nel senso che essa assume nella tradizione occidentale. Rottura con la filosofia, o *sospensione* di una certa filosofia, a partire dal sospetto di una *riduzione* dell'umano e quindi a partire dalla necessità di

¹ Per un profilo biografico di Lévinas - nato a Kaunas in Lituania nel 1906, vissuto prevalentemente in Francia e morto a Parigi nel 1995 - rinviamo alla biografia più completa su di lui, quella di M.-A.Lescourret (*Emmanuel Lévinas*, Paris, Flammarion, 1994), ma anche ai rimandi autobiografici dello stesso Lévinas e in particolare: *Signature* (1963). In *Difficile Liberté*, quatrième édition, Paris, Michel, 1995, 373-379; *Entretien: Emmanuel Lévinas, François Poirié*. In F. Poirié, *Emmanuel Lévinas. Qui êtes-vous?*, Lyon, La Manufacture, 1987, 62-136; *Étique et Infini. Dialogues avec Philippe Nemo*, Paris, Fayard et Radio France, 1982; *Entretien avec Emmanuel Lévinas*. In S. Malka, *Lire Lévinas*, Paris, Cerf, 1984, 103-114.

Per una presentazione del pensiero levinasiano, attenta allo sviluppo cronologico ripercorso attraverso le opere più significative, rinviamo a G. Ferretti, *La filosofia di Lévinas. Alterità e trascendenza*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.

liberare il senso radicale dell'umano. Dunque: ciò che è in gioco prima di tutto, al di là dell'ottica filosofica e dell'ottica educativo-religiosa, è il senso dell'umano e il tipo di relazione che il pensiero con esso instaura. Più precisamente: è proprio l'ottica o l'orizzonte di approccio all'umano che va messo in discussione (e nella pedagogia religiosa e nella filosofia).

E in realtà il nostro interesse pedagogico-religioso comprende il *sospetto* che debba essere *sospeso* lo stesso orizzonte di senso della pedagogia religiosa. Ed è a partire da questo sospetto che ci siamo potuti incrociare con Lévinas, e proprio con lui. Il pensiero levinasiano infatti nasce a sua volta dal *sospetto* di una imperante riduzione del senso dell'umano nella nostra cultura ed è attraversato dall'inizio alla fine come dalla preoccupazione di *ridurre la riduzione* o di *obbedire* al senso. Non solo. Esso è attraversato pure dalla percezione di una radicale connessione tra il senso dell'umano e il senso della religione. La riduzione dell'umano significa anche la chiusura dell'io nell'immanenza e la liberazione del senso significa la positiva significazione dell'Infinito nel finito.

2. Il sospetto sulla pedagogia religiosa attuale

Ma il *sospetto* sull'orizzonte di senso della pedagogia religiosa attuale (ci riferiamo a quella maturata nel contesto ecclesiale) va esplicitato.

Nei tempi recenti (approssimativamente dal Concilio Vaticano II in poi) la riflessione pedagogico-religiosa e dell'educazione alla fede è stata attraversata da molti fermenti di rinnovamento. A fronte di forti provocazioni culturali (relative ad esempio ai processi di secolarizzazione e disaffezione ecclesiale, al diffondersi di sensibilità filosofiche e pedagogiche centrate fortemente sulla vita e sulle istanze del soggetto, al presentarsi di una nuova e variegata domanda religiosa), si è via via come *spostato* l'asse stesso dei percorsi educativi: dalla centralità del messaggio da trasmettere in termini corretti e significativi alla centralità del *soggetto dell'esperienza religiosa*; dalla preoccupazione di mostrare il valore (teologico ed esistenziale insieme) della proposta alla preoccupazione di favorire i processi di maturazione (umana e di fede) del soggetto e di far sperimentare come l'incontro coi valori della fede e con le risorse ecclesiali può favorire l'ampliamento degli orizzonti di vita. Si tratta nel fondo non di semplici accentuazioni nuove ma di un cambio di prospettiva; il messaggio continua ad avere grande importanza ma, più che come valore in sé, esso *funziona* come *risorsa* capace di aprire orizzonti di ulteriorità.¹⁰⁹

Ciò avviene sull'onda dell'ermeneutica, il nuovo orizzonte filosofico che ha notevolmente influenzato la stessa ricerca teologica e che è ormai clima culturale. L'incontro con i valori della tradizione (e ciò vale anche per la tradizione religiosa) non avviene su un piano oggettivistico ma è incontro *già* con interpretazioni (della vita, della verità, della fede...) da parte di un soggetto che, a sua volta, è soggetto interpretante. Il dialogo, il confronto, lo scambio avvengono a partire da una domanda di senso, che permette al soggetto di aprirsi e di riferire a sé ciò che davvero ha valore di umanità. Lo scambio (anche lo scambio dei valori religiosi e di fede) avviene dunque nell'orizzonte dell'interpretazione e della domanda di senso. L'educazione religiosa è in definitiva un aiuto a dare espressione alla domanda di senso, a tenerla viva, a *riconoscere* (nel senso di una *presa di coscienza*) nella proposta cristiana ed ecclesiale la risposta o la sollecitazione di tale domanda. La proposta educativa è anche l'aiuto ad accogliere la fede come dono, ma si tratta sempre di dono (o di grazia) dato alla domanda di senso dell'uomo, dono di cui prendere coscienza. *L'uomo che cerca il senso della vita, l'uomo chiamato a prendere coscienza del valore della fede per la vita: ecco l'orizzonte di comprensione dell'umano su cui si muove la pedagogia religiosa attuale.*

¹⁰⁹ Per cogliere più a fondo questo cambio di prospettiva su cui si è andata incamminando la pedagogia religiosa, si veda Z. Trenti, *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, Leumann, Elledici, 2000 (in particolare la parte prima). Una decisa spinta progettuale nella direzione di porre al centro il soggetto e l'esperienza religiosa, è data dall'opera Istituto di Catechetica-Università Salesiana, *Religio. Enciclopedia tematica della educazione religiosa*, Casale Monferrato, Piemme, 1998.

Ma l'espressione massima dell'umano o - potremmo dire - *l'umanità dell'umano* è nella ricerca o nell'accoglienza (accoglienza legata a una presa di coscienza) del senso? È questa la dignità dell'uomo nella sua radicalità?

E il sospetto di riduzione dell'umano si accompagna subito al sospetto di *riduzione* della Rivelazione. La Rivelazione, così come è interpretata nella tradizione ebraico-cristiana, è *riconducibile* a offerta di senso per la vita? Si offre, nella sua radicalità, alla *presa di coscienza* dell'uomo? L'intervenire di Dio nella storia, il suo chiamare non ha il tenore il più delle volte non solo di offrire un senso inaspettato rispetto a quello ricercato o atteso ma di *rompere* con la stessa ricerca e attesa del senso? L'ordine di uscire dalla terra, l'esodo, l'assegnazione al fratello fino a perdersi per lui, la donazione della vita fino alla morte di croce, sono *comprensibili* a pieno nell'ottica della ricerca o dell'attesa del senso? E non ci dà la Bibbia la sensazione che il rivelarsi di Dio *rompa* incessantemente con la coscienza che l'uomo ha di questo rivelarsi? Non nel senso che tale rivelarsi finisca nell'insignificanza ma nel senso di un richiamo incessante all'aldilà della coscienza (e della stessa coscienza del rivelarsi di Dio). E tale rivelarsi non ha talvolta il sapore dell'ordine, dell'obbligo d'amore, della responsabilità più che (o prima che) della presa di coscienza del senso della vita? È come se talvolta la presa di coscienza fosse conseguente a un fare, a un rispondere, a un obbedire, a un appello di cui non si fa a tempo a prendere coscienza.

In definitiva: la Rivelazione è pensabile come *svelamento*, cioè come offerta di senso che si dà alla presa di coscienza dell'uomo? O, detto dall'ottica dell'uomo: porsi di fronte alla vita cercandone il senso nella disponibilità a prenderne coscienza... ci mette davvero nella condizione di poter comprendere la Rivelazione? L'uomo cercatore del senso (ricerca della coscienza) non è forse come se fosse *già* arrivato tardi all'appuntamento? o come se fosse *già* sulla difensiva, *già* chiuso in sé? L'orizzonte della presa di coscienza è *all'altezza* dell'accoglienza della Rivelazione? O questa significa radicalmente al di là (o al di qua) della coscienza? Prima che *coscienza* (della verità, del senso della vita, del rivelarsi di Dio...) l'uomo non è già *creatura*? responsabile del suo fratello? già sulla traccia o fuori della traccia del rivelarsi di Dio? Non è egli, secondo la Bibbia, più un *ricercato* che un cercatore? un *chiamato a rispondere* e a *rendere conto* più che un chiamato a interrogare e a prendere coscienza?

Tali domande, che si riferiscono insieme e all'uomo e al rivelarsi di Dio, e la cui formulazione è già debitrice del confronto col pensiero levinasiano, sono sostanzialmente quelle che alimentano il sospetto sulla pedagogia religiosa attuale: sospetto, allo stesso tempo, e di *riduzione della Rivelazione* e di *riduzione dell'umano*.

3. I due percorsi della riflessione levinasiana: quello filosofico e quello religioso

Queste stesse domande sono in fondo quelle che attraversano la riflessione levinasiana, che si articola e attorno al senso radicale dell'umano (al di là della coscienza del senso) e attorno al senso radicale della Rivelazione (al di là dello *svelamento* alla coscienza).

Uno dei motivi che dà più da pensare è il peculiare rapporto tra i due poli di questa riflessione (l'umano e la Rivelazione). Non è un rapporto dialettico (che si risolve in una sintesi) e tantomeno di ricerca di conciliazione o di compromesso; non è nemmeno un rapporto nel segno della correlazione o della reciproca illuminazione, almeno sul piano metodologico. È paradossalmente *un rapporto di separazione*. Esso esprime una mentalità di questo tipo: è nell'assoluta fedeltà all'umanità dell'umano, che implica in certo modo persino la *rottura* con la ricerca di Dio, che ci si mette davvero *sulla traccia* del venire di Dio; ed è nell'assoluta fedeltà alle esigenze della religione della Rivelazione che ci si apre davvero all'umano. I due percorsi restano metodologicamente separati. La riflessione di Lévinas li insegue entrambi e ciò dà origine alle due letterature: da una parte la letteratura *filosofica* che articola la passione levinasiana per l'umano; dall'altra la letteratura *religiosa* (comprendente i commenti al Talmud e gli scritti che si riferiscono alle specifiche problematiche della comunità ebraica) che articola la riflessione sulla rivelazione,

messa in scena - come dice Lévinas - nel testo sacro, e sull'interpretazione talmudica.¹¹⁰ Due letterature che si incrociano solo sul piano della significazione radicale (e dell'umano e della Rivelazione). È su questo piano che l'una evoca l'altra e l'una si presenta come fonte di ispirazione dall'altra. Ed è in questo senso che esse costituiscono un'unica opera (Malka, 1984).

Tra i due possibili percorsi la nostra ricerca privilegia quello filosofico, quello centrato sul senso dell'umano e rivendicato dallo stesso Lévinas, contro ogni accusa di teologia, sinceramente filosofico, e più precisamente *fenomenologico*, pur se costretto (ma a partire dal senso stesso dell'umano e cioè come dall'interno) a rompere l'orizzonte (quello dell'essere o dell'identificazione del senso nell'equivalenza di pensiero ed essere) in cui si è *costretta* la filosofia occidentale, compresa la fenomenologia.¹¹¹ Privilegiamo il percorso filosofico nella convinzione (o nella pre-comprensione) che soprattutto da esso può venire un apporto per la pedagogia religiosa. È infatti sul sentiero metodologico dell'apertura all'umano e al suo senso radicale che la pedagogia religiosa è chiamata a operare, in un contesto (qual è quello attuale) in cui si approfondisce l'umano ma magari misconoscendolo o *riducendolo* e quindi tradendolo, e in cui pertanto manca come il terreno in cui la Rivelazione possa significare.

Privilegiare un percorso non significa ignorare l'altro. Teniamo anzi ben presente la letteratura *religiosa* di Lévinas, che ci permette di riconoscere la profonda *ispirazione* della religione della Rivelazione, che attraversa tutto il suo percorso filosofico. Se è vero che tale percorso è squisitamente filosofico, è pure vero paradossalmente che non sarebbe stato possibile e che non sarebbe forse pienamente comprensibile a prescindere dall'esperienza religiosa ebraica che agisce in quanto esperienza pre-filosofica e in quanto ispirazione. Anche in questo riconosciamo un apporto per la pedagogia religiosa attuale, il cui compito più decisivo è forse quello di giocare radicalmente sull'umano e sulla sincerità dell'apertura all'umano ma insieme (e proprio per questo) di lasciarsi ispirare a ogni passo dall'esperienza religiosa e della Rivelazione.

¹¹⁰ Le principali opere della letteratura filosofica sono: *De l'existence à l'existant* (1947), Paris, Vrin, 1984 [*Dall'esistenza all'esistente*, premessa di A. Rovatti, tr. di F. Sossi, Casale Monferrato, Marietti, 1986]; *Le Temps et l'Autre* (1947), Paris, Presses Universitaires de France, 1983 [*Il Tempo e l'Altro*, a cura di F. Ciglia, Genova, Il Melangolo, 1993]; *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité* (1961), Paris, Kluwer Academic, 1990 [*Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, con un testo introduttivo di S. Petrosino, tr. di A. dell'Asta, Milano, Jaca Book, 1990]; *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974), Paris, Kluwer Academic, 1978 [*Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, introduzione di S. Petrosino, tr. di M.T. Aiello e S. Petrosino, Milano, Jaca Book, 1983]; *De Dieu qui vient à l'idée*, Paris, Vrin, 1982; seconde édition revue et augmentée, 1986 [ed. it. sulla base della prima ed. francese: *Di Dio che viene all'idea*, con una conversazione inedita con Emmanuel Lévinas, a cura di S. Petrosino, tr. di G. Zennaro, Milano, Jaca Book, 1983].

Le principali opere della letteratura religiosa sono: *Difficile Liberté. Essais sur le judaïsme*, Paris, Michel, 1963; deuxième édition refondue et complétée, 1976; quatrième édition, 1995 [ed. it. (con una selezione di saggi): *Difficile Liberté. Saggi sul giudaismo (scritti scelti)*, tr., intr. e note a cura di G. Penati, Brescia, La Scuola, 1986; alcuni saggi sono tradotti in E. Lévinas, *Dall'altro all'io*, a cura di A. Ponzio, tr. di J. Ponzio, Roma, Meltemi, 2002; la seconda parte (*Commentaires. Textes messianiques*) è tradotta in E. Lévinas, *Il messianismo*, a cura di F. Camera, Brescia, Morcelliana, 2002]; *Quatre Lectures Talmudiques*, Paris, Minuit, 1968 [*Quattro letture talmudiche*, a cura di A. Moscato, Genova, Il Melangolo, 2000]; *Du Sacré au Saint. Cinq nouvelles lectures talmudiques*, Paris, Minuit, 1977 [*Dal sacro al santo. Cinque nuove letture talmudiche*, intr. di S. Cavalletti, tr. di O.M. Nobile Ventura, Roma, Città Nuova, 1985]; *Nouvelles lectures talmudiques*, Paris, Minuit, 1996.

Per una bibliografia completa degli scritti di Lévinas e per la principale letteratura critica sul significato religioso del suo pensiero, rinviamo a S. Currò, *Quando Dio viene al soggetto*, cit., 241 ss.

¹¹¹ Il rapporto tra Lévinas e la fenomenologia è stato oggetto di ampia discussione. Una delle voci più critiche è quella di D. Janicaud, secondo cui Lévinas inizierebbe la svolta teologica nella fenomenologia francese (*Le tournant théologique de la phénoménologie française*, Combas, L'éclat, Combas, 1990, 25 ss.). Molto più approfondite e pertinenti sono le osservazioni di J. Derrida, inizialmente molto critico sulla possibilità rivendicata da Lévinas di seguire il metodo fenomenologico prendendo le distanze dall'orizzonte ontologico (*Violenza e metafisica. Saggio sul pensiero di Emmanuel Lévinas*. In Id., *La scrittura e la differenza*, tr. di G. Pozzi, Torino, Einaudi, 1971, 99-198) ma via via sempre più vicino al modo levinasiano di intendere la fenomenologia (si veda: *En ce moment même dans cet ouvrage me voici*. In F. Laruelle (a cura di), *Textes pour Emmanuel Lévinas*, Paris, Jean-Michel Place, 1980, 21-60; J. Derrida, *Addio a Emmanuel Lévinas*, a cura di S. Petrosino, tr. di S. Petrosino e M. Odorici, Milano, Jaca Book, 1998).

Se seguissimo nell'opera di Lévinas il percorso religioso, ciò porterebbe ad approfondire il modo in cui ci si può rapportare ai contenuti positivi della rivelazione biblica e alle specifiche esperienze della comunità di fede nella direzione non della mortificazione ma della liberazione piena dell'umanità; o - potremmo dire - il modo in cui si può parlare di Dio in termini di apertura radicale all'umano; percorso questo necessario... anche per la pedagogia religiosa. Il percorso filosofico invece ci porta ad approfondire come ci si può rapportare al senso dell'umano nella direzione e della fedeltà all'umano e del dare terreno di significazione alla Rivelazione; potremmo dire: più che parlare di Dio, parlare dell'uomo *in nome* di Dio; o ancora: parlare di Dio (perché se ne parla anche seguendo questo percorso) ma stando già sulla traccia del suo rivelarsi, che è poi la traccia di umanità dell'umano. Ed è come dire - ancora - che la questione di Dio e della fede sono in realtà la questione dell'uomo o dell'umanità (o della *sincerità*) dell'umano.

4. La circostanza dell'umanità dell'umano e il venire di Dio

Ma quando l'umanità si esprime nella sua sincerità radicale? Quando *esplosione* l'umanità dell'umano? Tutta la riflessione filosofica di Lévinas ruota in effetti attorno a questa domanda e - potremmo dire - attorno al tentativo di indicare la *circostanza* di questa *esplosione*. In modo sintetico e orientativo: tale circostanza (e tale esplosione) si dà *quando il soggetto è rovesciato nella sua tranquilla coscienza d'essere non a partire da sé ma per l'irruzione del volto d'altri, che significa allo stesso tempo la rottura dell'immanenza e l'infinitizzazione dell'Infinito nel finito*. Il soggetto, altri, l'Infinito: ecco i tre termini che entrano in gioco nella descrizione dell'umanità dell'umano.

a) Il soggetto

Il soggetto¹¹² è assolutamente coinvolto perché non si dà umanità se non nell'assoluta sincerità del soggetto e, anzi, l'umanità è questa stessa sincerità; è il rovesciamento dell'io come coscienza d'essere; *esposizione* del soggetto, che è la *nascita* del soggetto (come *sé*, all'*accusativo*). Ma tale nascita non viene dal soggetto ma è per l'irruzione di altri (*grazie* ad altri) e per l'esplosione dell'Infinito.

Il soggetto infatti è il *chiuso-in-sé*, è soggetto di *godimento*,¹¹³ anche quando pensa o comprende; è il chiuso-in-sé che non esce da sé; il *per-sé* o il *Medesimo*, anche quando pensa di uscire da sé e anche quando si esprime come coscienza dell'universale o dell'altro o di Dio. Pure il soggetto inteso come *coscienza-di* della fenomenologia o come *Esserci* (nella versione heideggeriana) rimane ancora il chiuso-in-sé. Anche queste visioni infatti vivono ancora - e anzi lo riconfermano - dell'orizzonte di senso affermatosi in Occidente sulla scia della filosofia greca, che mantiene il soggetto in sé dandogli soltanto l'illusione di uscire.

Cercare o scoprire il senso delle cose, della realtà, della vita significa in fondo nella mentalità occidentale un *dar* senso; e ciò si verifica per la mediazione di un universale o, più profondamente, per la mediazione dell'*essere* o dentro l'orizzonte di un costitutivo rapporto con l'essere. È in fondo ciò che ha chiarito Heidegger il quale, al di là dell'aver rinnovato la visione dell'essere, non ha messo in discussione (anzi lo ha confermato o portato a compimento) il dogma della tradizione che si ispira alla filosofia greca: il senso è possibile a partire da un'identificazione di

¹¹² L'itinerario filosofico di Lévinas, quando comincia a prendere le distanze da Heidegger e a manifestarsi nella sua originalità, evidenzia come prima questione proprio quella del soggetto collegata con l'istanza di uscire o di evadere dall'orizzonte dell'essere, consacrato da Heidegger in *Essere e tempo* come orizzonte ultimo della comprensione dell'umano. Tale orizzonte è in realtà per Lévinas orizzonte di anonimato e di spersonalizzazione. In *Dall'esistenza all'esistente* (cit.), che rappresenta una sorta di controcanto a *Essere e tempo*, Lévinas utilizza le nozioni di *esistente* e di *ipostasi* (in contrapposizione al *Dasein* heideggeriano) per seguire l'affermarsi o l'uscita allo scoperto dell'io. Tale affermazione si mostrerà, nel seguito dell'itinerario, condizione necessaria per una vera relazione con l'altro; l'io sarà paradossalmente condizione necessaria del rovesciamento dell'io a opera dell'altro.

¹¹³ Sul tema del godimento, si veda in particolare *Totalité et Infini*, cit., 133-137.

pensiero ed essere, anzi è questa stessa identificazione.¹¹⁴ Che poi il pensiero e l'essere abbiano assunto, a seconda dei tempi e dei filosofi, volti diversi, questo non tocca la sostanza della questione. E anche la visione che esalta la trascendenza e l'imprendibilità dell'essere e che - ad esempio nell'ultimo Heidegger - pensa l'essere come evento che si sottrae alla coscienza e che proprio in questo sottrarsi è datore di senso, rimane in realtà nella prigione dell'identificazione di pensiero ed essere. Lo stesso pensare l'essere come impensabile e imprendibile o il mettere in conto la novità del suo manifestarsi, significa - a pensarci bene - averlo già *commisurato* al pensiero e alla coscienza.

L'idea dell'essere ha mediato, come frapponendo un filtro, la relazione con le cose, i rapporti interpersonali e la stessa relazione con Dio; e tutto è stato proporzionato in qualche modo alla portata del pensiero e cioè in definitiva dell'io.¹¹⁵ Certo la cosa in sé è al di là di ciò che si manifesta alla coscienza; l'altro sfugge alla coscienza che io ho dell'altro; Dio trascende ogni teologia e ogni pensiero su Dio. Ma ciò che è al di là, ciò che sfugge, ciò che trascende, lo è in definitiva in rapporto alla presa di coscienza dell'io, in rapporto all'io che si è posto già come principio di senso, pur se attraverso la mediazione dell'essere, servendosi cioè di un universale.

Ma le cose, l'altro, Dio hanno, per così dire, una significazione positiva? cioè, una significazione loro propria, al di là del pensiero e della coscienza-di, al di là dell'universale e dell'essere? Si dà un senso al di là dell'identificazione di pensiero ed essere? Il senso si rivela al soggetto *datore* di senso? Il senso dunque è in definitiva *donazione di senso*?

Il sospetto è che il soggetto, datore di senso alla luce dell'essere, abbia già dimenticato di calpestare un terreno non suo. Non ha tale soggetto già dimenticato la sua creaturelità? Non ha già posto delle difese a un appello che gli è rivolto? Non si è già sottratto a una responsabilità? Non è come un Giona che sfugge a un appello?¹¹⁶ Al di là della sua pretesa di essere sveglio, non sta ancora dormendo? Al di là del suo crederci in sé, non è egli lontano da sé? Il suo porsi come datore di senso attraverso la mediazione dell'universale non è a prezzo di una consegna all'universale, e quindi non significa una sorta di spersonalizzazione? Se un tale sospetto e se queste domande hanno senso, si pone la questione decisiva: che cosa o chi *rompe* questa cortecchia di chiusura in sé dell'io?

b) Altri

Colui che sconvolge l'io - che riposa, al di là delle traversie, nel tranquillo *diritto d'essere* - è altri, il *volto* d'altri.¹¹⁷ È ad altri che l'io, cercatore (ma in realtà illuso donatore) di senso, sta già sfuggendo. Ed è solo l'irruzione di altri che permette all'io di uscire dal suo per-sé. Uscita vera, non come il viaggio di Ulisse che, sempre nostalgico di casa, non ha mai davvero lasciato la sua terra (pur avendola lasciata), ma come l'esodo di Abramo che lascia radicalmente la sua terra, che non gli appartiene, per una terra sconosciuta, che pure non gli appartiene.¹¹⁸ identità di *straniero in patria*. Rottura radicale col per-sé. Rottura che non è nelle possibilità del soggetto ma che viene da altri.

Altri è l'altro in quanto supera (nel senso che rompe) la coscienza dell'altro in me. Altri è il volto d'altri, che con la sua *epifania* parla non all'io cercatore di senso o all'io nella sua coscienza (o

¹¹⁴ Una delle prime e più lucide formulazioni della critica alla centralità dell'essere nella tradizione occidentale (e nello stesso Heidegger che in fondo la ripropone) la si può trovare in un saggio del 1951: *L'ontologie est-elle fondamentale?*. In *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Fasquelle, 1991, 12-22.

¹¹⁵ Il pensiero dell'essere è in definitiva pensiero egoistico, pensiero cioè dell'io che rimane chiuso in sé. Ciò vale anche per la fenomenologia che rimane in quest'orizzonte; nell'intenzionalità della coscienza si mostra in fondo la struttura egoistica dell'io e l'orientamento alla *presa*, di cui una modalità è la *presa di coscienza*. Si vedano in quest'ottica i saggi: *La conscience non-intentionnelle* (1983). In *Entre nous*, cit., 132-142; *Diachronie et représentation* (1985). In *Entre nous*, cit., 165-184.

¹¹⁶ L'immagine di Giona (colui che sfugge a un appello, che si sottrae alla responsabilità e che è alla fine come costretto alla resa) viene valorizzata spesso da Lévinas come evocativa del senso più radicale della vita umana; si veda ad esempio *Autrement qu'être*, cit., 204.

¹¹⁷ Per il tema del *volto*, si veda in particolare *Totalité et Infini*, cit., 211 ss.

¹¹⁸ Le figure di Ulisse e Abramo, emblematiche di due radicali e irriducibili percorsi di senso, ritornano spesso in Lévinas, ad esempio in *La signification et le sens* (1964). In *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana, 1972, 40.

nel suo diritto) d'essere, ma parla a modo di ordine: *Tu non ucciderai*. Parola all'io-responsabile, all'io-assegnato ad altri, all'io non più al nominativo ma all'accusativo, davvero *sé*.

Parola udita già dall'io-che-risponde. Risposta non preceduta dalla coscienza di dover rispondere; ma risposta che permette di cogliere l'appello. È come se l'obbedienza precedesse la comprensione e fosse l'orizzonte di una vera comprensione. Altri introduce l'orizzonte etico, più antico dell'orizzonte dell'essere.¹¹⁹ Esplode così la sincerità della soggettività. Il soggetto esce dalle maglie dell'essere e dell'universale, che si rivelano maglie di brutalità, di spersonalizzazione, di rifugio da parte dell'io nell'anonimato (l'anonimato del *c'è*, dell'*il y a*¹²⁰). È smascherata la già mancata risposta nell'io che si pone nel diritto d'essere. L'io non comincia in sé, non è il Medesimo. O meglio: è il Medesimo-chiamato-a-rispondere. L'io è *an-archia*, cioè non cominciamento in sé.

c) L'Infinito

L'irruzione di altri significa allo stesso tempo l'esplosione del *di più* del soggetto nel soggetto, l'esplosione dell'Infinito.¹²¹

L'Infinito, che nella coscienza d'essere significa negativamente (significa cioè: il non finito, il non pensabile, il non comprensibile), nell'orizzonte etico significa positivamente, perché rinvia ad altri e perché in questo rinvio costituisce il soggetto: soggetto-che-risponde, soggetto-radicato-nell'infinito. E l'Infinito significa come *illeità*, sottraendosi cioè incessantemente alla presa, ma positivamente, appunto rinviando sempre ad altri e costituendo l'io come *altro-nell'io* o come *traccia-di-Infinito*, e in ciò manifestando la sua gloria di Infinito.

L'io è dunque altro-nell'io. Identità di straniero in patria, di *accolto a casa propria*. L'io è radicalmente responsabile di altri, fino alla responsabilità per la responsabilità di altri, fino alla sostituzione, fino all'espiazione; e allo stesso tempo egli è traccia - l'unica traccia - dell'Infinito. L'io è l'*eccomi*: eccomi in-faccia-al-volto, eccomi sulla-traccia-dell'Infinito (o semplicemente: traccia-dell'Infinito). L'io dunque, assolutamente separato da altri e dall'Infinito, si ritrova assolutamente intricato con altri e con l'Infinito.¹²² L'assoluta separazione o *differenza* significa l'impossibilità dell'*indifferenza* o il radicale *disinteressamento* (differenza *altra* dalla differenza ontologica heideggeriana).

d) La significazione della religione

È in questo orizzonte (etico e di infinito, al di là dell'ontologia) che significa la religione.¹²³ È cioè nell'*eccomi*, nel rovesciamento dell'io da parte di altri, nell'*an-archia* del trovarsi (sulla traccia dell' Infinito, che si può udire la parola di Dio. È nell'orizzonte dell'*eccomi* che ha senso l'*io credo in Dio* (della coscienza di fede) o l'*io cerco Dio* (della preghiera).¹²⁴ È nel farsi traccia

¹¹⁹ L'etica dunque non ha bisogno dell'ottica dell'essere ma è la filosofia prima. Questa è la tesi centrale di *Totalità e Infinito* (*Totalité et Infini*, cit., 340); cfr. l'interpretazione di S. Petrosino (*La fenomenologia dell'unico. Le tesi di Lévinas*, testo introduttivo a E. Lévinas, *Totalità e Infinito*, cit., LXVIII).

¹²⁰ La nozione di *il y a* viene utilizzata da Lévinas soprattutto nella prima fase del suo pensiero, e in particolare in *De l'existence à l'existant*, cit.

¹²¹ Il tema dell'Infinito viene sviluppato da Lévinas, riprendendo in modo originale la riflessione di Cartesio sull'idea dell'infinito. Si veda in particolare: *La philosophie et l'idée de l'Infini* (1957), in *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, 1988, 165-178 ; *Sur l'idée de l'Infini en nous* (1988), in *Entre nous*, cit., 227-230.

¹²² In *Autrement qu'être*, cit., la comprensione della soggettività si radicalizza rispetto a *Totalité et Infini*, cit. Il soggetto è radicalmente compreso nell'orizzonte etico e di infinito e appare come l'ossessionato, l'ostaggio, il perseguitato, l'ispirato (cioè colui che parla di una parola non sua); il linguaggio stesso subisce una sorta di trauma o di esplosione dall'interno (si veda A. Peperzak, *Introduzione a «Altrimenti che essere»*. In E. Lévinas e A. Peperzak, *Etica come filosofia prima*, a cura di F. Ciaramelli, Milano, Guerini e Associati, 1989, 116).

¹²³ Una delle più lucide trattazioni della questione di Dio e della religione in rapporto all'orizzonte altro rispetto a quello dell'essere, è il saggio del 1975 *Dieu et la philosophie*, che fa da fulcro all'opera che esprime più profondamente il senso religioso della riflessione levinasiana e che porta l'emblematico titolo: *De Dieu qui vient à l'idée*, cit.

¹²⁴ Lévinas, a proposito dell'*eccomi*, afferma: «Accusativo meraviglioso: eccomi sotto il vostro sguardo, obbligato, vostro servitore. In nome di Dio. Senza tematizzazione! La frase in cui Dio viene a mescolarsi con le parole non è *io credo in Dio*. Il discorso religioso preliminare a ogni discorso religioso non è il dialogo. È l'*eccomi* detto al prossimo a

dell'Infinito che si comprende la Rivelazione. È nell'io *ispirato* o *profeta*, cioè che dice più di quanto dice - perché il suo dire è risposta e quindi già il dire di Altri e dell'Infinito - che si comprende la verità e l'ispirazione della Scrittura.

Il comprendere non è annullato, nemmeno ridimensionato, ma è come *situato* (o *ricondotto* al suo senso). Non è più il comprendere l'orizzonte in cui acquista senso l'altro e persino Dio. Ma il comprendere acquista senso dall'orizzonte etico e di infinito.¹²⁵ Ed esplose positivamente la significazione del comprendere o di ogni *detto* nell'orizzonte dell'essere. Ogni detto (e cioè: ogni cammino di coscienza, e anche ogni comprensione religiosa) ha la sua significazione in quanto detto-ad-altri, e quindi in quanto dire del soggetto-responsabile e già sulla traccia dell'Infinito. Il detto ha paradossalmente la sua significatività in quanto incessantemente disdetto dal dire della responsabilità.¹²⁶

L'apporto di Lévinas è in definitiva nell'aver aperto l'orizzonte altro che quello dell'essere. O forse è meglio dire, per resistere alla tentazione di ricomprendere l'orizzonte etico alla luce dell'essere: egli ha indicato la *circostanza* che rompe con l'essere e che, per questo, dà senso anche all'essere. Ma dire *circostanza* significa alludere all'incessante ri-farsi della responsabilità, all'incessante prodursi dell'Infinito, all'incessante rovesciamento dell'io in eccomi; all'incessante riconducimento dell'essere e dell'universale al Bene e all'Infinito. È nella debole (o addirittura - nell'ottica dell'essere - insignificante) circostanza di un *eccomi* che si produce e si ri-produce incessantemente, senza che sia data mai per scontata, l'umanità dell'uomo. Ed è allo stesso tempo pure in questa debole circostanza che Dio viene. E tale circostanza dà senso, anzi ri-dà incessantemente senso, al parlare di Dio, al parlare a Dio e a ogni esperienza religiosa che voglia essere nel segno della Rivelazione.¹²⁷

5. Gli aspetti problematici nel discorso levinasiano

Ma il pensiero levinasiano non è esente da difficoltà, relative sia alla coerenza interna sia alla concretizzazione o alla *fattibilità* delle sue provocazioni. Dall'ottica educativo-religiosa, due ci sembrano le principali difficoltà e si riferiscono entrambe al senso più radicale di tale discorso, e cioè proprio alla *circostanza* che esso indica: la prima difficoltà riguarda il rapporto di tale circostanza - al di là dell'essere e della coscienza - con la coscienza; la seconda (strettamente collegata con la prima) si riferisce alla *carezza di grazia* - potremmo dire - di questa stessa circostanza.

cui sono consegnato e in cui si annuncia la pace, cioè la mia responsabilità per altri» (*Dieu et la philosophie*. In *De Dieu qui vient à l'idée*, cit., 123).

¹²⁵ Soprattutto negli ultimi suoi scritti Lévinas precisa di non voler in fondo svalutare l'essere e con esso il comprendere secondo la logica dell'essere e dell'universale. Egli ne contesta il primato. La sapienza greca (sapienza dell'essere e dell'universale) va ricondotta all'etica, l'*amore della sapienza* deve articolarsi come *sapienza dell'amore*. Il riconducimento e l'articolazione avvengono attraverso la nozione del *terzo*: il terzo uomo subentra nel faccia-a-faccia con l'altro, egli è l'altro dell'altro; la sua venuta introduce l'esigenza della giustizia, dell'uguaglianza e quindi la sapienza dell'universale. Si veda su questi temi l'intervista del 1982: *Philosophie, justice et amour*, in *Entre nous*, cit., 113-131.

¹²⁶ Attraverso le nozioni di *dire* e *detto* Lévinas articola la riflessione sul linguaggio, subordinando il *che cosa* si dice (comprensione del linguaggio nell'orizzonte dell'essere) al *dire ad altri* e *a partire da altri* (comprensione del linguaggio nell'orizzonte dell'etica e dell'infinito). Si veda *Autrement qu'être*, cit., 60 ss.; e inoltre: *Langage quotidien et rhétorique sans éloquence* (1981). In *Hors sujet*, Montpellier, Fata Morgana, 1987, 201-211; *La sincérité du dire* (*Vendredi 19 mars 1976*). In *Dieu, la mort et le temps*, établissement du texte, notes et postface de J. Rolland, Grasset, Paris, 1993, 218-222.

¹²⁷ Sulla scia aperta da Lévinas si pone il tentativo di J.-L. Marion di pensare Dio *fuori* dall'orizzonte dell'essere; si veda *Dio senza essere* tr. di A. dell'Asta, Milano, Jaca Book, 1984.

a) La difficile articolazione tra l'al di là della coscienza e la coscienza

L'eccomi, per Lévinas, non appartiene assolutamente alla coscienza; l'ordine etico è assolutamente altro rispetto alla coscienza dell'ordine; l'Infinito è imprendibile da parte dell'io. D'altra parte Lévinas sottolinea incessantemente la significazione positiva dell'irruzione dell'altro e dell'infinito dell'Infinito, ammettendo quindi il loro rapporto con la coscienza; il contrario - e Lévinas lo sa bene - vorrebbe dire insignificanza.

Ma l'articolazione di tale rapporto rimane sempre un problema. La preoccupazione di affermare l'assoluta alterità e separazione prevale su un'analisi più positiva del rapporto; e ciò anche nell'ultima fase del pensiero levinasiano, dove troviamo sì un atteggiamento più positivo nei confronti dell'essere ma troviamo anche l'assillo del *riconducimento*. Un riconducimento, tentato attraverso la figura del *terzo* - che introduce la giustizia, l'universale, la coscienza - ma che rimane sempre problematico. Alcune obiezioni permangono: in che modo l'eccomi può precedere l'io? Non è l'eccomi già voce di coscienza, pur se di coscienza costretta alla resa? L'ordine del volto non è già immediatamente coscienza dell'ordine, pur nella radicale e immediata percezione che esso non è produzione della coscienza? E l'Infinito, pur essendo separato dal finito, non si dà nel soggetto, come idea o coscienza dell'Infinito? E il fatto stesso di dire l'al di là della coscienza non è già esercizio di coscienza? Il dire etico e di Infinito, che pure è al di là del detto di coscienza, non è profondamente intricato col detto?

Questi interrogativi sono legittimi e segnalano problemi in definitiva irrisolti da Lévinas; ma bisogna pure riconoscere che, mentre vengono formulati, sono come costretti dall'anelito che attraversa il pensiero levinasiano a una sorta di sospensione o di effetto boomerang. È come se subentrassero degli interrogativi sugli interrogativi. Le questioni sollevate sono di fatto risolvibili? Il volerle risolvere nella serenità (o per la serenità) della coscienza non significherebbe effettivamente un'ingiustificata presa di potere dell'io, come se questi dimenticasse la sua creaturalità? I punti interrogativi delle questioni non sono forse i punti interrogativi che aprono al senso dell'umano proprio in quanto rimangono tali? Di fatto sono punti interrogativi che esprimono, più che domande che rimangono senza risposta, il trovarsi della coscienza sempre in ritardo rispetto all'appello dell'altro e dell'Infinito. Essi esprimono - potremmo dire - la necessità che la coscienza non si lasci prendere dalla tentazione, sempre in agguato, del potere o dell'ergersi come principio, dimenticando la sua an-archia, dimenticando di essere entrata nel mondo *a cose fatte*, dimenticando - ancora - che fare il Bene è *meglio* del diritto d'essere e che farsi voce dell'Infinito è *meglio* che cercare di *afferrarlo*. «Coscienza, non dimenticare!», sembra dire Lévinas. Appello questo che sembra essere come il *rovescio* filosofico di quel *dritto* della rivelazione biblica che è il ripetuto invito di Dio a Israele: «Non dimenticare!». Non dimenticare il *più* e *meglio* che coscienza! Questo *più* e *meglio*, per Lévinas, è la *rottura* della coscienza... ingresso dell'etica e dell'Infinito.

L'articolazione della coscienza con il *di più* potremmo forse dirla - e in questo crediamo di superare in certo modo la difficoltà levinasiana - nel senso che la coscienza è sempre *situata*. Il senso della sua ricerca le viene da *altrove*. E tale *altrove* rimane davvero *altrove* anche nella più raffinata e sincera *coscienza dell'altrove*, perché non è più orizzonte di coscienza. Di fatto - e qui dobbiamo dar ragione a Lévinas - l'articolazione non può essere sintesi di coscienza. Dall'ottica della coscienza, l'al di là della coscienza e la coscienza rimangono assolutamente separati; dall'ottica etica e dell'Infinito, l'articolazione è nel senso di un appello che raggiunge incessantemente la coscienza e nel senso di un richiamo d'infinito a trovarsi su una traccia che riporta incessantemente l'io a sé. Un contatto per cui non si supera mai la dualità (perché non si fa mai sintesi); ma contatto - e lo diciamo con più serenità rispetto a Lévinas - che, proprio perché ne parliamo, è *già entrato* nella coscienza. Lévinas certo ci invita a non dimenticare che è già entrato e ci richiama a fare i conti con l'interruzione della coscienza proprio *mentre* la si esercita; ma è pure giusto osservare a Lévinas che anche il suo richiamo è richiamo di coscienza e che anche il suo dire, che tenta sinceramente di farsi dire-ad-altri, dire profetico, rimane - senza nulla togliere alle straordinarie suggestioni e aperture - detto di coscienza. Non è questo inevitabile per qualsiasi pensiero?

b) La carenza di grazia

Un'altra difficoltà però attraversa il pensiero levinasiano, ed emerge in particolare quando tale pensiero lo si accosta a partire dall'esperienza pre-filosofica cristiana e a partire da una preoccupazione di valorizzazione della sua provocazione in ambito educativo cristiano. Pur riconoscendo a Lévinas il merito di averci indicato l'al di là della coscienza irriducibile alla coscienza, rimane una forte perplessità sul fatto che tale al di là debba essere detto *esclusivamente* in termini *etici*, di *appello*, di *sconvolgimento* dell'io, di *rottura* della coscienza. Se è vero che l'epifania del volto e l'infinito significano positivamente per il soggetto, allora vuol dire che tale epifania e tale infinitizzazione sono evento di *grazia* per il soggetto. Meglio ancora: vuol dire che il soggetto è attraversato da cima a fondo dalla grazia. Egli è grazia! Colui-che-è-chiamato-a-rispondere è immediatamente e allo stesso tempo colui-che-si-costruisce-per-grazia-d'altri-e-grazie-all'Infinito.

Questo *supplemento di grazia*, che certamente è un di più rispetto al discorso di Lévinas, ci sembra però un prolungamento sulla stessa linea di pensiero. Lévinas stesso, parlando del rovesciamento dell'io in sé, sottolinea talvolta che esso si dà *per grazia* d'altri, e proprio per evitare qualsiasi appropriazione dell'io. Sviluppando un po' il linguaggio levinasiano (come fa ad esempio Derrida, 1998), si può dire che l'io di Lévinas è *l'io-accolto-in-casa-propria*. E questa è grazia! Ma perché di fatto il discorso di Lévinas non si prolunga nel senso della grazia? E perché non si apre a descrivere in termini di grazia la circostanza dell'umanità dell'umano, che è pure la circostanza della significazione della religione? Quello che noi avvertiamo come un prolungamento appare invece a Lévinas come un cedimento al primato della coscienza. Parlare della grazia d'altri o del dono d'altri o dell'altro come dono, potrebbe nascondere l'allontanamento dell'io dalla responsabilità per altri. L'io-che-riceve, o l'io che si presenta all'altro per ricevere, o per dare e ricevere (come nella reciprocità di Buber), è già, per Lévinas, io di coscienza; è già l'io che va all'altro a mani vuote, per riempirsi più che per svuotarsi, io già sottrattosi alla responsabilità. Così pure indulgere a parlare della significazione della religione in termini di grazia significherebbe, per Lévinas, già allontanamento dalla traccia in cui Dio significa; già riconducimento dell'Infinito alla coscienza, già rischio di porsi davanti a Dio a partire dal diritto d'essere.

In realtà (e il pensiero di Lévinas - lo ripetiamo - sia pure per accenni lo riconosce) si dà una grazia non racchiudibile nell'immanenza della coscienza. L'irruzione d'altri è allo stesso tempo e immediatamente grazia d'altri; e l'infinito è dono, pur non esaurendosi nella coscienza del dono. E la religione, che significa il (o nel) sottrarsi dell'Infinito che rinvia alla responsabilità per altri, significa allo stesso tempo la grazia dell'Infinito e il vivere da parte del soggetto di questo *di più* di grazia. La serietà o la severità della responsabilità e dell'irruzione di Dio si articola allo stesso tempo come serenità o dolcezza del dono. La religione è pure grazia, consolazione, promessa. Lévinas, che pure avrebbe potuto sottolinearlo di più, non lo nega. Ma chi sviluppa di più il senso del dono è come aiutato da Lévinas a *non dimenticare* che il dono è davvero tale *nella* circostanza della responsabilità. (Ma non potremmo dire a Lévinas che pure la responsabilità è tale nella circostanza del dono?). Abituati a guardare alla responsabilità a partire dal dono, risulta forse difficile pensare il dono a partire dalla responsabilità. In realtà i due sguardi sono entrambi possibili. Ma ciò che più conta - ed è qui il senso più genuino della provocazione levinasiana - è il radicamento dello sguardo nella sincerità della *circostanza dell'eccomi*: circostanza di responsabilità e di grazia allo stesso tempo.

Crediamo dunque che si possa essere più sereni, di quanto non lo sia stato Lévinas, sia riguardo al necessario articolarsi dell'al di là della coscienza in cammini di coscienza (che significa anche l'articolarsi della Rivelazione in progressivo svelamento), sia riguardo all'intreccio tra etica e grazia (che significa anche il pensare la Rivelazione come dono d'amore). Ma crediamo pure che sia facile *dimenticare* il radicamento di ogni cammino di coscienza e di ogni coscienza del dono nella

circostanza - di responsabilità e di grazia allo stesso tempo - dell'eccomi. Radicamento o riconducimento che riguarda anche il senso stesso dell'educazione religiosa.

6. La consegna alla pedagogia religiosa

L'apporto del pensiero di Lévinas alla pedagogia religiosa è quindi in definitiva l'indicazione di una *circostanza* che, pur con le perplessità evidenziate, costituisce una provocazione ineludibile. Ma in che senso la circostanza dell'eccomi può sollecitare cammini di rinnovamento per la pedagogia religiosa? La sollecitazione eventualmente non può che essere su un piano radicale e cioè - come già abbiamo sottolineato - sul piano della verifica dell'orizzonte di senso e quindi sul piano della messa in questione che l'orizzonte di significazione della religione e della Rivelazione (e quindi dei cammini educativi che vi si riferiscono) sia quello della domanda di senso.

Una approfondita ricerca sull'orizzonte culturale che sostiene tanti percorsi (anche innovativi) della pedagogia religiosa attuale in ambito ecclesiale, mostrerebbe che tale orizzonte fa leva da una parte sull'approfondimento della vita nella direzione della presa di coscienza del senso e dall'altra sulla significatività per la vita della proposta di fede e della Rivelazione.¹²⁸ I dibattiti, a volte anche molto animati, si centrano fundamentalmente su quale dei due versanti privilegiare, ma intanto ribadiscono e riaffermano l'orizzonte; la stessa varietà delle proposte, che privilegiano di volta in volta i percorsi biblico-teologici o quelli liturgico-spirituale o quelli relazionali-ecclesiali o quelli educativo-esperienziali, sembrano spesso riconducibili al medesimo orizzonte. E se fosse venuto il momento di *rompere* con tale orizzonte?

La posizione di Lévinas a questo riguardo è chiara. Se la Rivelazione entra nell'orizzonte della domanda di senso o della ricerca della verità o in definitiva della coscienza d'essere, essa viene *ricondotta* alla misura della coscienza e si fa svelamento; viene deprivata della sua radicalità e del suo senso stesso. La Rivelazione non può che significare la contestazione della coscienza d'essere. Ma tale contestazione non è alla stregua di una sorta di dimostrazione da offrire alla coscienza perché si apra e comprenda. La contestazione (contestazione di altri) ha già investito la coscienza, la quale può mantenersi in sé (e cioè chiusa all'altro e all'Infinito) solo a condizione di tacitare incessantemente l'appello dell'altro e di chiudere incessantemente l'an-archia provocata dall'Infinito nel finito.

L'educazione religiosa, quando si rivolge alla coscienza (una coscienza oggi sempre meno sensibile al *problema di Dio*), è come se fosse attraversata da un complesso di inferiorità o come se fosse perdente già in partenza. Si svolge come se bisognasse far guadagnare terreno alla Rivelazione di fatto sempre meno significativa per la vita; come se bisognasse prendere le difese di Dio mostrando il valore che la sua presenza, il suo messaggio possono avere per la vita anche nella cultura di oggi. Di fatto, è come se, mentre ci si adopera per ridare senso alla religione, se ne dichiarasse il fallimento. È - ancora - come se il problema dell'uomo fosse nella Rivelazione o fosse di Dio.

Ma qual è più radicalmente il problema? È nella significatività della religione o è piuttosto nella *posizione* dell'uomo, che è già fuori dall'orizzonte in cui può significare la Rivelazione? È problema di mediare ancora meglio la comprensione o la presa di coscienza della Rivelazione o il problema è che il soggetto si trova già nella condizione di non poter udire la Parola? Non si tratta forse di rompere questa condizione (di sicurezza nell'essere, di diritto d'essere, di rivendicazione di diritto anche dinanzi a Dio, un Dio già ricondotto all'uomo e già divenuto *caricatura* di Dio) per

¹²⁸ Un orizzonte di questo tipo è sotteso sia al principio dell'*integrazione fede-vita* che a quello della *duplice fedeltà* (a Dio e all'uomo). Questi due principi costituiscono i cardini del progetto catechistico della Chiesa italiana (v. Conferenza Episcopale Italiana, *Il rinnovamento della catechesi*, 1970, rispettivamente i nn. 52-55 e il n. 160) e ispirano di fatto buona parte della prassi attuale di educazione alla fede. Per un approfondimento dei limiti dell'impostazione che si rifà a questi principi e per un tentativo di apertura di una strada nuova, rinviamo a S. Currò, *A partire da... «altro»*. *Alla ricerca di un nuovo "orizzonte" della catechesi*. In Associazione Italiana Catecheti, *Alterità e catechesi*, a cura di S. Currò, Leumann, Elledici, 2003, in particolare 71-76.

aprirsi al senza-condizioni o all'in-condizione della responsabilità e della resa all'Infinito? L'uomo che sta cercando Dio non è già colui che si sta sottraendo al suo appello e - aggiungiamo - alla sua grazia? E la ricerca o la domanda di significato (per quanto autentica possa essere) non è già un modo di sottrarsi all'eccomi?

La Bibbia spesso *mette in scena* questa sorta di ribaltamento. Si pensi a Giobbe: la sua posizione, di colui che interroga Dio sul significato della sofferenza che lo ha colpito, viene rovesciata; più radicalmente è Dio che interroga: «Dov'eri tu quand'io ponevo le fondamenta della terra?» (Gb 38,4). Si pensi a Saulo; la *caduta* rovescia la sua *posizione*: il cercatore zelante di Dio è chiamato ora a rendere conto a un appello, e si rivela la sua identità di persecutore. Si pensi ancora a Giona: la sua corsa, segnata da una sorta di diritto alla tranquillità, è in realtà fuga dalla responsabilità, illusorio allontanamento dall'appello. È come se ogni iniziativa dell'uomo (anche la più autentica) fosse ricondotta sempre a un antico e insuperabile appello. È come se la domanda di Dio ad Adamo: «Dove sei?» (Gen 3,9), precedesse ogni ricerca di Dio da parte dell'uomo; e come se la responsabilità evocata dalla domanda a Caino: «Dov'è tuo fratello?» (Gen 4,9), precedesse o fosse la condizione - o l'in-condizione - della comprensione della Parola di Dio.

La questione radicale in rapporto all'esperienza religiosa attuale non è nella domanda dell'uomo: «Dove sei, Dio?», ma è nella domanda di Dio: «Dove sei, uomo?». La problematica dell'assenza di Dio è in realtà la problematica dell'umanità smarrita dell'uomo, dell'infedeltà dell'uomo a se stesso. Se ciò è vero la pedagogia religiosa è chiamata a un vero e proprio rovesciamento. Essa fa perno non sull'approfondimento della domanda ma sulla *rottura* del domandare. Non sulla maturazione della coscienza ma sul *rovesciamento* del cammino di coscienza. Essa non è centrata sul mediare l'apertura della coscienza a Dio e sull'avvicinamento della Rivelazione alla capacità di comprensione dell'uomo; piuttosto *sposta il tiro* sull'uomo, sulla sua sincerità, sul suo trovarsi o non trovarsi già sulla traccia in cui si può udire la Parola. Una tale pedagogia si rivolgerebbe a testa alta all'uomo e cercherebbe il terreno di significazione (e quindi di dialogo, di confronto) non prima di tutto sui segni della presenza di Dio e sul loro riconoscimento, ma sulla dignità dell'uomo; tale dignità è nel per-sé o nel per-altri? nell'io-cerco o nell'io-chiamato-a-rispondere? Questa è la vera posta in gioco!

Una tale pedagogia - ancora - porrebbe l'attenzione sul terreno di umanità in cui l'esperienza religiosa può significare. D'altra parte, a pensarci bene e al di là delle apparenze, non sembra che il primo problema dell'esperienza religiosa attuale sia che le sue espressioni (la preghiera, la liturgia, il rapporto coi testi sacri, il linguaggio religioso...) siano distanti culturalmente o in quanto poco evocativi e interpretativi della vita. Il problema è più radicalmente che tali espressioni mancano del terreno di significazione. E senza tale terreno risuonano, anche quando sono accolte, come espressioni vuote o in ogni caso come espressioni dell'uomo, dello svelamento e non della Rivelazione.

Va chiarito subito che una pedagogia religiosa che ruota sul perno del terreno di significazione (della rottura della coscienza) non vuol dire che essa possa ignorare le espressioni religiose e i cammini di coscienza. La pedagogia religiosa continua a giocare su cammini orientati a introdurre o a prendere graduale coscienza delle risorse dell'esperienza di fede (la liturgia, la preghiera, la conoscenza del messaggio, del testo sacro...); come anche propone percorsi educativi che aprono a cogliere il significato della religione e della fede in rapporto alla vita. Ma il problema è la necessità di *ricondurre* incessantemente (mai una volta per tutte) questi cammini (e cioè in definitiva la coscienza) al loro terreno o orizzonte di significazione o alla *circostanza* della responsabilità e del trovarsi (farsi) traccia dell'Infinito.¹²⁹

¹²⁹ Rinviamo a due tentativi di elaborazione di percorsi di coscienza ma nel riconducimento all'orizzonte *altro*; il primo, di taglio teorico-pratico, si riferisce a un percorso che valorizza la Bibbia: S. Currò e R. Dimonte (a cura di), *Giovani in cammino con la Bibbia*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2001; il secondo, di taglio teorico, si riferisce alla dimensione liturgica dell'educazione alla fede: S. Currò, *Il senso della rivelazione nell'educazione religiosa e l'apporto della liturgia. L'ottica dell'alterità*. In A. Montan e M. Sodi (a cura di) *Attuosa participatio. Conoscere, comprendere e*

Una pedagogia religiosa dunque pensata come *ricongiungimento alla circostanza dell'eccezione* o come *produzione incessante di tale circostanza*. Ma in che modo? Si aprono forse nuove strade da esplorare. A partire dalla provocazione di Lévinas non è possibile sbilanciarsi troppo oltre rispetto all'indicazione (che non è poco) della direzione. Al massimo vengono in mente delle suggestioni che si riferiscono ad alcune dimensioni costitutive del fatto educativo-religioso: ad esempio la relazione, il linguaggio, la progettualità.

La dinamica delle relazioni, che intervengono nei cammini dell'esperienza religiosa, non è solo il contesto che favorisce la *presa di coscienza*, e quindi contesto in vista della comprensione; non è nemmeno solo il clima dove i valori religiosi sono in certo modo già in atto mentre li si approfondisce. Si dà un *di più*. Ogni relazione si porta dentro come un potenziale di responsabilità e di infinito, che esplose ogni volta che si produce un'*asimmetria* (per usare il linguaggio di Lévinas), quando si produce cioè la *circostanza* di un io-raggiunto-dall'altro, di un io che lascia la presa del per-sé. Tale circostanza è imprevedibile, non programmabile, non appartiene all'io; ma allo stesso tempo paradossalmente è l'io che la *produce*. O meglio: essa non si produce senza l'io; ed è quindi in certo modo *alla portata* dell'io, dell'educatore, di me educatore. E quando la circostanza si produce, se da una parte (dall'ottica dell'essere) è come se mancasse il terreno sotto i piedi, dall'altra (dall'ottica della Rivelazione) è come se improvvisamente si aprisse il terreno della significazione del cammino religioso.

La *circostanza* si produce mentre si attua la presa di coscienza della Rivelazione, mentre si parla dell'uomo e mentre si parla di Dio. Ma il linguaggio stesso, che pure rimane linguaggio di coscienza, esplose nel suo significato radicale. Non è un dire riferibile soltanto al detto, cioè al senso dato o trovato nella coscienza, ma è il dire del soggetto esposto all'altro, è il dire che dà senso al detto. È non un dire su altri o su Dio ma è un dire *ad* altri e *a* Dio; anzi radicalmente è dire *di* altri, dire *di* Dio (i genitivi sono soggettivi). È cioè dire profetico, ispirato. Il linguaggio religioso è radicalmente profezia e ispirazione. Ed è la profezia il luogo - o il non-luogo o l'in-condizione - della comprensione di ogni profezia che non voglia ridursi a detto di coscienza; è l'io-ispirato, o l'io-traccia-dell'Infinito o l'io-luogo-del-dire-dell'Infinito, l'in-condizione della comprensione di quella traccia della Rivelazione che è la Scrittura.

Il prodursi della *circostanza* etica e dell'infinito, o dell'asimmetria della relazione, o della profezia, implica poi un pensare i percorsi educativi non ultimamente nella logica dell'itinerario ma in una sorta di incessante *interruzione*. Certo il cammino religioso si articola in una continuità, in un'organica e graduale progettualità che rinvia in ultima analisi alla progressiva presa di coscienza. Ma questa monotonia o questa noia, data dall'unificazione dei diversi momenti nell'unità dello sguardo di coscienza, che in fondo appiattisce qualsiasi novità nel *già saputo*, ha bisogno di essere interrotta. Ed è l'interruzione che restituisce senso alla stessa progettualità. L'interruzione è l'esplosione incessante di ogni istante, che radicalmente è non programmabile, non rappresentabile dalla e nella coscienza. Ed è ancora la circostanza etica e di infinito che apre alla novità vera e alla *discontinuità* del tempo; apre - direbbe Lévinas - alla *diacronia* del tempo, al di là della sincronia della coscienza. Diacronia che è la *restituzione* dell'istante al suo provenire da lontano, come da un passato assolutamente *irrepresentabile* o da un futuro assolutamente inafferrabile. Diacronia o *interruzione* della continuità dei processi di coscienza, che è forse il senso radicale del tempo o l'irruzione dell'Eterno nella storia.

Semplici suggestioni - dicevamo - che probabilmente aprono piste di approfondimento e che introducono già nuove nozioni (*eccezione, rottura della coscienza, responsabilità, interruzione, l'Altro-nell'io, ispirazione, profezia...*), lasciando intravedere forse alcune strutture portanti di un nuovo linguaggio pedagogico-religioso. Suggestioni - queste e altre che possono venire dalla riflessione levinasiana - riconducibili tutte in definitiva alla circostanza (o sarebbe meglio forse dire all'*in-circostanza*), che appartiene solo all'Altro e all'Infinito ma che paradossalmente si produce solo nel soggetto, di un debole *eccezione*... l'in-circostanza del venire di Dio.

Summary

Lévinas' philosophical thought is mainly involved in contemplating both the Human and the Transcendence. The sense of human arises when the Other overturns the Ego within his undisturbed right of being and when the Infinite breaks into the Finite; then Subjectivity, Otherness and Transcendence interlace in a singular manner, leading the way to the Ethical and Infinite (beyond Essence) horizons, which are the only dimensions that give sense to the religion of the Divine Revelation.

Lévinas' suggestive proposal represents an unavoidable challenge for the current religious pedagogy and it can help – according to the author – open new perspectives both on a more radical fidelity to the Human and on the Divine Revelation.

Bibliografia

Currò S. (2002), *Il senso della rivelazione nell'educazione religiosa e l'apporto della liturgia. L'ottica dell'alterità*. In A. Montan e M. Sodi (a cura di), *Actuosa participatio. Conoscere, comprendere e vivere la Liturgia. Studi in onore del Prof. Domenico Sartore, csj*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, pp. 153-177.

Currò S. (2003), *A partire da... «altro». Alla ricerca di un nuovo «orizzonte» della catechesi*. In Associazione Italiana Catecheti, *Alterità e catechesi*, Leumann, Elledici, pp. 71-76.

Currò S. (2003), *Quando Dio viene al soggetto. Il significato religioso del pensiero di Lévinas e la provocazione per la pedagogia religiosa*, Roma, Armando.

Currò S. e Dimonte R. (a cura di) (2001), *Giovani in cammino con la Bibbia*, Cinisello Balsamo, San Paolo.

Derrida J. (1971), *Violenza e metafisica. Saggio sul pensiero di Emmanuel Lévinas*. In Id., *La scrittura e la differenza*, Torino, Einaudi, pp. 99-198.

Derrida J. (1980), *En ce moment même dans cet ouvrage me voici*. In F. Laruelle (a cura di), *Textes pour Emmanuel Lévinas*, Paris, Jean-Michel Place, pp. 21-60.

Derrida J. (1998), *Addio a Emmanuel Lévinas*, Milano, Jaca Book.

Ferretti G. (1996), *La filosofia di Lévinas. Alterità e trascendenza*, Torino, Rosenberg e Sellier.

Heidegger M. (1970), *Essere e tempo*, Milano, Longanesi.

Istituto di Catechetica-Università Salesiana (1998), *Religio. Enciclopedia tematica della educazione religiosa*, Casale Monferrato, Piemonte.

Janicaud D. (1990), *Le tournant théologique de la phénoménologie française*, Combas, L'éclat.

Lescourret M.-A. (1994) *Emmanuel Lévinas*, Paris, Flammarion.

Lévinas E. (1968), *Quatre Lectures Talmudiques*, Paris, Minuit.

Lévinas E. (1972), *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana.

Lévinas E. (1977), *Du Sacré au Saint. Cinq nouvelles lectures talmudiques*, Paris, Minuit.

Lévinas E. (1978), *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Paris, Kluwer Academic.

Lévinas E. (1982), *De Dieu qui vient à l'idée*, Paris, Vrin.

Lévinas E. (1982), *Étique et Infini. Dialogues avec Philippe Nemo*, Paris, Fayard et Radio France.

Lévinas E. (1983), *Le Temps et l'Autre*, Paris, Presses Universitaires de France.

Lévinas E. (1984), *De l'existence à l'existant*, Paris, Vrin.

Lévinas E. (1988), *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Vrin.

Lévinas E. (1990), *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Kluwer Academic.

Lévinas E. (1995), *Difficile Liberté*, Paris, Michel.

Lévinas E. (1996), *Nouvelles lectures talmudiques*, Paris, Minuit.

Lévinas E. (2002), *Dall'altro all'io*, Roma, Meltemi.

- Lévinas E. (2002), *Il messianismo*, Brescia, Morcelliana.
- Lévinas E. e Peperzak A. (1989), *Etica come filosofia prima*, Milano, Guerini e Associati.
- Malka S. (1984), *Lire Lévinas*, Paris, Cerf.
- Marion J.L. (1984), *Dio senza essere*, Milano, Jaca Book.
- Poirié F. (1987), *Emmanuel Lévinas. Qui êtes-vous?*, Lyon, La Manufacture.
- Trenti Z. (2000), *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, Leumann, Elledici.

Con-testi ecclesiali e formazione

di Savino Calabrese

L'ansia della formazione ha invaso la pastorale, e le riflessioni sull'efficacia, l'adeguatezza degli sforzi formativi nelle nostre chiese si moltiplicano, così come in molti ambiti della vita sociale. Non mancano, però, ambiguità e problemi "c'è, infatti, il rischio di una esplosione di attività formative senza che ne siano esplicitati i modelli e le concezioni di riferimento, senza cioè che sia dedicata un'adeguata riflessione ad una realtà complessa come quella della formazione"¹³⁰.

Si denuncia, infatti da più parti, un 'vuoto di teoria', una assenza di consapevolezza delle teorie agite, a partire dalle quali la formazione viene pensata e realizzata¹³¹. Per essere più precisi più che di una assenza di teorie, si potrebbe parlare di una sorta di miscuglio di azioni e principi, frutto di letture sparse, di cui si privilegiano gli aspetti tecnici e strumentali. Ma le azioni non sono razionalità pura applicata, sono piuttosto l'esito di rappresentazioni implicite della realtà, costruzioni mediante le quali trattiamo la realtà, ciò che Castoriadis chiama 'l'immaginario'¹³².

Possiamo affermare con M. Knowles che

"ci sono delle ipotesi, concetti e principi – delle teorie – dietro a qualsiasi cosa fate, che ne siate consapevoli o no. Se state progettando un'attività didattica in filosofia, materie umanistiche, matematica, lavoro al computer, orientamento dei nuovi impiegati, preparazione dei supervisori o sviluppo manageriale dovrete prendere delle decisioni sui contenuti, sulle tecniche da usare, unità didattiche e sequenze, tempi e luoghi, e standard di valutazione. Per ogni decisione sarete di fronte a un certo numero di opzioni, e la vostra scelta sarà determinata da una qualche idea di quello che potrebbe funzionare meglio. Quella è una teoria"¹³³.

Al tema delle 'teorie della formazione' corrisponde quello delle 'teorie organizzative' che creano il *con-testo*¹³⁴ entro il quale si sviluppano le prassi formative.

Non è indifferente, infatti, una azione formativa piuttosto che un'altra in un dato con-testo, poiché sono implicate scelte epistemologiche e di metodo, vissuti e culture organizzative che incidono direttamente sul contenuto, gli obiettivi, gli esiti stessi della formazione. Vi è una diretta corrispondenza, infatti, tra con-testo e formazione, poiché "*si evidenziano modi nettamente diversi*

¹³⁰ TACCONI G., *Alla ricerca di nuove identità. Formazione e organizzazione nelle comunità religiose di vita apostolica attiva nel tempo della crisi*, IDC, Leumann-Torino, 2001, 135. Cf QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985, 18-21.

¹³¹ Cf QUAGLINO, *Fare formazione*, 21.

¹³² Cf CASTORIADIS C., *L'istituzione immaginaria della società*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.

¹³³ KNOWLES M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Franco Angeli, Milano 2002⁹, 128.

¹³⁴ La nozione di con-testo qui è compresa nel quadro della semiotica interpretativa, per la quale al centro del processo comunicativo non viene posto il messaggio, ma il testo e il rapporto di questo con il lettore. I destinatari non ricevono messaggi singoli, ma insieme testuali che comunicano oltre il verbale, il visivo, l'uditivo, così che riceve diversi messaggi sia da un punto di vista sincronico che diacronico. Per questo nel processo comunicativo (per noi qui formativo), acquista rilievo la competenza testuale, ovvero sia le teorie dell'organizzazione, le scienze sociali, la psicologia sociale e di comunità, oltre che i saperi teologici. Non c'è fatto di senso che non si contestualizzi nella dimensione sociale e che non c'è fatto sociale che non dia luogo a una dimensione di senso. Cf GRANDI R., *I mass media tra testo e con-testo*, Lupetti, Milano 1994; DE IOANNA M., *Elementi di semiotica*, Ellissi, Napoli 2002.

*di formazione a seconda di come si interpreta il contesto in cui la formazione si attiva e si sviluppa*¹³⁵.

Per tale ragione, da alcuni anni anche sul versante delle scienze delle organizzazioni, l'interesse per la relazione tra processi organizzativi e pratiche formative è oggetto di studi e dibattiti, soprattutto con l'emergere di visioni organizzative in cui risulta cruciale l'interesse per l'attenzione alla 'risorsa umana'¹³⁶.

1. Il 'con-testo' della formazione

Vi è, dunque, reciproca influenza tra il mondo dell'organizzazione e quello della formazione; l'organizzazione determina in certa misura il modo di essere e di agire della formazione; quest'ultima, infatti, trova nel primo alimentazione e perfino la sua stessa ragion d'essere. Al tempo stesso, però, anche l'azione formativa, in quanto capace di influenzare le risorse umane, incide direttamente o indirettamente sul modo di funzionare dell'organizzazione. L'organizzazione assicura un ambiente per la formazione, non ne è semplice contenitore, i costitutivi organizzativi di un con-testo, infatti, entrano nel processo formativo per loro stessa natura:

“Nello spirito del libro di Marshall McLuhan *The medium is the Message*, la qualità dell'apprendimento che si verifica in una organizzazione dipende dal tipo di organizzazione. Vale a dire che un'organizzazione non è semplicemente un mezzo per offrire agli adulti delle attività d'apprendimento organizzate; fornisce anche un ambiente che facilita o inibisce l'apprendimento”¹³⁷.

Può esserci utile un esempio: parafrasando quanto Gessner afferma nel testo citato, si potrebbe dire che se si insegna ai giovani preti a promuovere la dignità e la responsabilità dei laici nella chiesa, è necessario poi che i giovani presbiteri “*si servano volentieri del loro prudente consiglio, con fiducia affidino loro degli incarichi per il servizio della chiesa e lascino loro la libertà e campo di agire, anzi li incoraggino perché intraprendano delle opere anche di propria iniziativa. Considerino attentamente in Cristo e con paterno affetto le iniziative, le richieste e i desideri proposti dai laici. Con rispetto poi i pastori riconosceranno quella giusta libertà, che a tutti compete nella città terrestre*”¹³⁸.

Ma se a loro volta i superiori dei presbiteri non li coinvolgono mai nel prendere delle decisioni, quale sarà il rapporto dei sacerdoti con i laici nella loro prassi pastorale?

O se a un membro adulto di una congregazione religiosa viene insegnato ad “amare il suo prossimo” ma tutta la vita della congregazione religiosa è caratterizzata da discriminazione, gelosia e intolleranza, quale valore è più probabile che venga appreso?

¹³⁵ MAGGI B., *Le concezioni di formazione. Un quadro per il confronto*, in MAGGI B., *La formazione concezioni a confronto*, Etas libri, Milano 1991, 9. Cf BELLOTTO M. – TRENTINI G., *Culture organizzative e formazione*, Franco Angeli, Milano 1996⁵; cf BIEMMI E., *Percorsi di iniziazione cristiana e modelli di parrocchia*, in AA.VV., *Generare alla vita e alla fede. L'Azione Cattolica Italiana e l'Iniziazione cristiana*, AVE, Roma 2003, 33-35.

¹³⁶ CF l'ampia bibliografia sul tema in LIPARI D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini, Milano 2002.

¹³⁷ GESSNER R., *The democratic Man: selected Writings of Eduard C. Lindeman*, Beacon, Boston, 1956. In KNOWLES, *Quando l'adulto*, 119-120.

¹³⁸ EV 1/384, LG 37.

Questo orientamento di pensiero ha portato i moderni teorici della formazione degli adulti a mettere un accento crescente sull'importanza del con-testo formativo in tutte le istituzioni e organizzazioni che si occupano di aiutare le persone ad apprendere.

“L’idea di fondo – afferma Lipari – è quella di ancorare la formazione ai contesti concreti nei quali (e per i quali) essa è attivata. E poiché [...] le organizzazioni sono il referente contestuale più rilevante delle azioni formative, *gli sviluppi delle teorie e dei modelli organizzativi più significativi dal punto di vista della loro valenza applicativa diventano il punto di riferimento e lo sfondo a partire da cui si costituiscono le pratiche formative e i loro orientamenti teorici e di metodo*”¹³⁹

2. Il con-testo formativo ecclesiale: la prassi pastorale

In questo quadro di riferimento acquistano tutto il loro spessore le affermazioni dei documenti fondamentali della catechesi e le indicazioni dei Vescovi italiani:

“La esperienza catechistica moderna conferma ancora una volta che prima sono i catechisti e poi i catechismi; anzi prima ancora, sono le comunità ecclesiali”¹⁴⁰.

“La comunità cristiana è l’origine, il luogo e la meta della catechesi. E’ sempre dalla comunità cristiana che nasce l’annuncio della Vangelo, che invita gli uomini e le donne a convertirsi e a seguire Cristo”¹⁴¹

“Se comunicare il vangelo è e resta il compito primario della Chiesa [...] intravediamo alcune *decisioni di fondo* capaci di qualificare il nostro cammino ecclesiale. In particolare [...] dare a tutta la vita quotidiana della chiesa, anche attraverso i mutamenti nella pastorale, una chiara connotazione missionaria; fondare tale scelta su un forte impegno in ordine alla qualità formativa, in senso spirituale, teologico, culturale, umano; favorire, in definitiva, una più adeguata ed efficace comunicazione agli uomini, in mezzo ai quali viviamo, del mistero del Dio vivente e vero, fonte di gioia e di speranza per l’umanità intera”¹⁴².

La comunità ecclesiale mentre per un verso è essa stessa soggetto/destinataria di formazione mediante diverse figure ministeriali, per altro verso essa è il *grembo*¹⁴³, il con-testo entro il quale il processo formativo si costruisce e si definisce come campo di attività pastoralmente legittimate¹⁴⁴.

¹³⁹ LIPARI, *Logiche*, 15.

¹⁴⁰ RdC 200

¹⁴¹ Cf DGC 254; cf 217 ss.

¹⁴² CVMC 44

¹⁴³ Cf ZUPPA P., *Edificare la chiesa. Una traccia*, in RISVISTA DI SCIENZE RELIGIOSE 1/2001, Molfetta, 77-80.

¹⁴⁴ Qui ci riferiamo specificamente alla catechesi, ma il discorso ha valore per tutti gli ambiti formativi della chiesa, seminari, facoltà teologiche, Istituti di Scienze Religiose, e in senso lato ci riferiamo all’intera azione pastorale ecclesiale che ha come fine la conversione delle persone e la formazione del cristiano. Cf LIPARI, *Logiche*, 16.

La nostra lettura vuole indicare la fecondità, sul piano della ricerca e della prassi, della comparazione dei contesti e delle corrispondenti prassi formative anche per la chiesa. Non è senza significato che talune prassi formative si sono sviluppate o abbiano senso in corrispondenti contesti ecclesiali.

Porre mano dunque al cambiamento 'organizzativo' dei contesti ecclesiali è compiere un atto che ha conseguenze fondamentali per le teorie e le prassi formative dentro le comunità. Senza un adeguato intervento sul con-testo organizzativo delle comunità, senza una esplicitazione delle teorie organizzative agite o assunte consapevolmente, gli orientamenti formativi rischierebbero di confliggere, o ridursi a operazione di *lifting*.

Consideriamo innanzitutto la necessità di 'leggere' l'organizzazione ecclesiale, mediante quegli strumenti che le scienze sociali, la psicologia sociale e le teorie dell'organizzazione ci pongono a disposizione, per renderci più consapevoli delle prassi formative in uso e dei cambiamenti possibili.

E' necessario chiedersi quanto abbia inciso sugli esiti, non del tutto lusinghieri, del rinnovamento catechistico italiano un non corrispondente rinnovamento delle strutture organizzative delle comunità ecclesiali. E' vero quanto affermano Barbon-Paganelli in questo volume, che *"le comunità di fronte a questo problema nuovo (formazione di coscienza missionaria, di formazione di operatori e catechesi degli adulti) appaiono spesso inadeguate e sprovviste di energie e di strutture, e sono collocate in un con-testo pastorale che mostra limiti vistosi. Viene chiesto in particolare di superare l'ecclesiocentrismo, la sfiducia nei laici, per dare spazio all'azione carismatica, per approdare a una realtà di evangelizzazione dentro un con-testo vivo. E' avvertito un ritardo culturale, come se si camminasse con le spalle verso il futuro, e non rivolti ad esso con parresia"*¹⁴⁵. Non si tratta di rinnovare le prassi formative e le rispettive teorie di riferimento, ma anche di incidere sulle 'culture pastorali' delle comunità.

Il concetto di 'cultura pastorale'¹⁴⁶ lo assumiamo dalle scienze dell'organizzazione, secondo le quali le organizzazioni sono in sostanza delle realtà socialmente costruite che si trovano più nelle menti dei loro membri che nelle strutture, nelle norme e nei rapporti concreti che le caratterizzano.

Osserva Morgan:

"Non c'è dubbio che la metafora culturale rappresenta un modo innovativo di considerare il fenomeno organizzativo. Essa evidenzia che per dare vita a nuove forme di organizzazione e a nuovi stili di management bisogna innanzitutto vincere la sfida del cambiamento culturale. Si tratta della sfida relativa al cambiamento degli atteggiamenti mentali, delle visioni, dei paradigmi, delle immagini, delle metafore, delle credenze e dei significati condivisi che sono alla base delle realtà organizzative odierne nonché della sfida relativa alla capacità di dar vita a nuovi linguaggi e codici di comportamento che permettano di vivere quotidianamente i modelli organizzativi che si vuole realizzare. Da questo punto di vista la creazione di una specifica cultura organizzativa non si limita

¹⁴⁵ BARBON G.-PAGANELLI R., *Verso quale formazione a servizio della fede*, in questo volume

¹⁴⁶ Assumiamo, pur con tutte le cautele, il concetto di 'cultura pastorale' a quello di 'cultura organizzativa' intesa nel senso di "sistema di significati pubblicamente e collettivamente accettati, operante per un gruppo determinato in momento determinato [...] un'impostazione più fruttuosa è quella di considerare la cultura come la sorgente di una famiglia di concetti: dal concetto di cultura che ho in mente discendono i concetti di simbolo, linguaggio, ideologia, credenza, rituale e mito" PETTIGREW A.M., *Cultura organizzativa: una famiglia di concetti*, in GAGLIARDI P. (a cura di), *Le imprese come culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa*, ISEDI, Torino 1995, 58-59. Cf HATCH M.J., *Teoria dell'organizzazione*, Il Mulino, Bologna 1999, 193-229; SCHEIN E.H., *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Guerini, Milano 1990.

certo all'invenzione di nuovi slogan o al reclutamento di nuovi dirigenti. Si tratta di reinventare un intero modo di vivere la quotidianità"¹⁴⁷.

Se si osserva la cultura di una comunità attraverso questo schema interpretativo, stupisce quanto tutta una serie di fenomeni e azioni quotidiane e ordinarie apparentemente insignificanti, esprima una forte carica simbolica e formativa. E' così che le riunioni insignificanti svelano il loro carattere rituale; il linguaggio burocratico quotidiano svela la natura burocratica della parrocchia; che i gruppi coesi si formano sulla base di visioni comuni e quelli frammentati sulla base di una pluralità di posizioni in essi presenti. Considerando le chiese locali (parrocchie e diocesi) come culture, possiamo considerare in modo diverso e nuovo molteplici aspetti, compreso quello delle prassi e delle logiche formative.

In questo senso assumiamo i tre modelli di prassi pastorale¹⁴⁸, che si configurano come vere e proprie 'culture pastorali'.

3. Tre con-testi paradigmatici

Senza la pretesa di esaustività, i tre modelli¹⁴⁹ cui ci riferiamo sono:

il cristianesimo popolare e sacrale, con il modello di azione pastorale ereditato dalla tradizione post-tridentina;

il modello di 'nuova cristianità adulta', espresso nella ecclesiologia del Concilio Vaticano II e nel suo progetto pastorale;

il modello della nuova evangelizzazione dialogale e riconciliatrice, prefigurato nei documenti del Concilio in cui il dialogo ecumenico, interreligioso e interculturale è assunto come via di evangelizzazione.

A questi tre modelli pastorali possono corrispondere altrettanti corrispondenti paradigmi organizzativi di chiesa che hanno dato vita a prassi formative diverse¹⁵⁰.

Il contributo di D. Lipari contenuto in questo volume¹⁵¹ incoraggia a ricercare le corrispondenze tra modelli di chiesa e corrispondenti modelli formativi. Rispetto ai contesti organizzativi, infatti, Lipari individua logiche formative diverse:

¹⁴⁷ MORGAN G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2003 (1997), 190-191.

¹⁴⁸ Per la individuazione dei tre modelli di Chiesa ci riferiamo a MIDALI M., *Teologia Pratica. 2. Attuali modelli e percorsi contestuali di evangelizzazione*, Las, Roma 2000, 87-150. Cf anche ZUPPA, *Edificare*, in cui l'attenzione è posta sui primi due modelli. Anche sul piano dello sviluppo catechistico si possono individuare delle fasi che in qualche modo seguono l'evoluzione pastorale della chiesa. U. Gianetto parla di 'fase kerigmatica della catechesi' e il rinnovamento dei contenuti, di 'fase antropologica e l'attenzione ai destinatari, di 'fase politica'. Cf GIANETTO U., *La catechesi nella storia: dagli inizi fino al rinnovamento conciliare*, in ISTITUTO DI CATECHETICA – UPS Roma, *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*, Elledici, Leumann-Torino 2002, 59-80.

¹⁴⁹ Una sintetica esposizione dei modelli e delle corrispondenti prassi pastorali in VALLATA G., *Si può parlare di ecclesiologie diversificate nella vita delle nostre comunità parrocchiali?*, in ORIENTAMENTI PASTORALI 1/2004, 65-81.

¹⁵⁰ Siamo consapevoli che la realtà ecclesiale non è descrivibile a partire dalle semplificazioni che i modelli impongono, ma hanno il vantaggio di offrire uno spaccato delle prassi in uso e dei loro paradigmi di riferimento.

¹⁵¹ Le cui tesi sono più ampiamente approfondite in LIPARI, *Logiche*.

“all’orientamento modernista corrisponde una pedagogia di tipo ‘essenziale’ basata cioè su semplici schemi di trasmissione di saperi (per lo più pratici) legati alla promozione di capacità di esecuzione di compiti elementari (la logica prevalente è dunque quella dell’addestramento e dell’adattamento passivo al compito); l’orientamento neomodernista richiede visioni pedagogiche più attente a promuovere capacità di adattamento alle variabilità del ‘sistema’ e dell’ambiente (logica dell’adattamento attivo e formazione al ruolo); l’orientamento postindustrialista e postmodernista sostiene prospettive pedagogiche capaci di promuovere forme nuove di consapevolezza della realtà organizzata, capacità di riflessione sull’esperienza (logica dell’apprendimento)”¹⁵².

Anche nei contesti ecclesiali, dunque sarà possibile cogliere i tratti delle azioni formative, poiché la chiesa condivide con tutte le realtà fenomenologiche, definite come organizzazioni, la stessa struttura logico-operativa: un aggregato di persone, che interagiscono tra di loro secondo modi in qualche misura preordinati, contribuendo – problematicamente – alla realizzazione di un compito in sé unitario, utilizzando una ‘tecnologia’ che si presume appropriata alla natura del compito, in interrelazione con l’ambiente esterno in trasformazione e influenzandolo.

a. Il con-testo del cristianesimo popolare e sacrale

Il modello ecclesiale riconducibile a tale prospettiva è quello ‘istituzionale’ così come affermato dopo il Concilio di Trento, ma che affonda le sue radici sin nel IV sec.. Fu da allora che la Chiesa cominciò a discostarsi dalla sua origine carismatica verso una progressiva istituzionalizzazione¹⁵³. Pur senza perdere la natura evangelica della sua missione, in tale situazione, gli aspetti organizzativi diventavano prevalenti, modellandosi per molti aspetti alla società civile del tempo.

Il culmine di tale processo è costituito dalla dottrina della ‘*societas perfecta*’¹⁵⁴ ancorata ad un determinato territorio.

I tratti fondamentali del modello istituzionale possono essere i seguenti¹⁵⁵:

- il rapporto Chiesa – Cristo è assicurato dall’autorità, nella linea dell’esercizio dei poteri sacri conferiti da Cristo: insegnare, santificare e governare (cf Mt 28, 18-20), espresso nel concetto fondamentale di ‘cura d’anime’;
- rispetto alla salvezza la Chiesa si autocomprende come esclusiva depositaria della via della salvezza (*extra ecclesia nulla salus*), anche se mai questa espressione è stata intesa in senso assoluto e radicale;
- la Chiesa si identifica con il Regno, e tutto ciò che è fuori di essa è corruzione e peccato;
- i rapporti tra i membri è fortemente connotato dal verticismo piramidale, tipico riflesso della struttura della società civile imperiale¹⁵⁶;

¹⁵² LIPARI, *Logiche*, 17.

¹⁵³ Cf DUQUOC C., *Credo la Chiesa*”. *Precarietà istituzionale e Regno di Dio*, Queriniana, Brescia 2001, 63-82.

¹⁵⁴ Cf BO V., *Parrocchia tra passato e futuro*, Cittadella, Città di Castello (PG) 1977, 9-37 e 79-80.

¹⁵⁵ Per quello che segue: GALLO, *Chiesa*, in MIDALI M. – TONELLI R. (a cura), *Dizionario di pastorale giovanile*, Elledici, Leumann (TO) 1992, 168-170; cf anche SEVESO B., *L’ambito della comunità*, in AA.VV., *Progetto pastorale e cura della fede*, Glossa, Milano 1996, 102-106.

¹⁵⁶ In tale struttura la pienezza della potestà e dignità sacra è nel vertice, e diminuisce man mano che ci si sposta verso la base. La conseguenza è la separazione del clero dai laici; questi ultimi sono la base della piramide e si rapportano ai primi in termini prevalentemente di ubbidienza e sottomissione

- nella relazione tra Chiesa universale e Chiesa particolare, quest'ultima si configura come parte della prima, i cui responsabili sono inferiori rispetto ai responsabili della Chiesa universale;
- sul piano ecumenico prevale la dottrina della 'vera Chiesa', secondo una visione integrista, per cui le Chiese non cattoliche non sono considerate pienamente Chiesa di Cristo, la cui pienezza è nella Chiesa cattolico-romana;
- rispetto al mondo, tutto ciò che è fuori della Chiesa è da rifiutare e condannare (*contemptum mundi*), sino al bisogno di fuggire da esso. Se per mondo si intendono le realtà temporali, allora queste sono assoggettate e utilizzate per i fini soprannaturali della Chiesa.

Riferendo tale modello di lettura alla Chiesa locale è possibile disegnarne alcuni tratti distintivi. E' indubbio che il livello diocesano e parrocchiale è quello visibilmente più istituzionalizzato¹⁵⁷, in cui talvolta lo spirito originario della Chiesa sembra arenarsi nelle secche delle consuetudini e della burocrazia, della formalizzazione e della routine, col rischio che i modelli della tradizione vengano tramandati come immutabili nel tempo. E' qui che si codificano i diritti e i doveri dei membri, la costituzione delle fonti economiche per il sostentamento delle strutture e delle attività pastorali e la formulazione dei criteri base per reclutare i nuovi membri (l'iniziazione o socializzazione cristiana verso la celebrazione dei sacramenti), per scegliere i responsabili, esercitare l'autorità, assegnare ruoli e compiti.

Il modello organizzativo razionale accentua questo processo di codificazione e di istituzionalizzazione. In questo modello il cosiddetto "si è sempre fatto così", quale richiamo all'osservanza e alla regolarità, tende a segnare la prassi. L'iniziativa e la creatività personali sono destabilizzanti e difficilmente tollerabili; l'esercizio della funzione critica tende ad essere considerata sovversiva e dunque sanzionabile¹⁵⁸. Al singolo non è riconosciuta alcuna capacità personale di azione, per questo tutto è regolato al centro e rigidamente prescritto da decreti, non c'è alcuno spazio per la decisione propria, c'è sostanziale sfiducia verso i singoli. "Possiamo dire che lì si programma l'im maturità umana dei propri componenti"¹⁵⁹.

Tutto deve concorrere alla realizzazione delle decisioni del centro, e l'ordinamento strutturale non è mai concordato, e la cultura organizzativa - autoritaria, centralizzata e verticistica - si esprime prevalentemente attraverso formule esortative e prescrittive. Lo schema comunicativo è quello classico della gerarchia, secondo il quale il vertice decide e i livelli intermedi e inferiori recepiscono e eseguono. Per questo l'organizzazione - secondo questa prospettiva - è quasi del tutto identificata col vescovo o con il parroco, che diventa riferimento primario da esaltare 'quando le cose vanno bene', bersaglio quando invece si verificano disfunzioni e fallimenti.

Rispetto all'ambiente queste Chiese troveranno grandi problemi di fronte alle continue e repentine trasformazioni sociali e culturali, soprattutto nel tempo della complessità. E' fortemente in discussione il modo di esercitare la guida della comunità, poiché le prescrizioni calate dall'alto, senza dare alla comunità la possibilità di farsi protagonista e responsabile del proprio cammino, accompagnate da ingiunzioni e prescrizioni, non fanno altro che alimentare disimpegno, rigidità, chiusure, sino al deragliamento della comunità.

Del resto, il processo decisionale coinvolge direttamente l'identità personale, la propria concezione del mondo, il proprio rapporto con la realtà e con gli altri. L'ansia che ne deriva determina "l'attaccamento irremovibile alle decisioni prese e la conseguente immobilità, da una parte, e la gestione dimissionaria dell'autorità, con il conseguente rifiuto di prendere qualsiasi decisione, dall'altra"¹⁶⁰.

¹⁵⁷ L'insorgere dei movimenti ecclesiali è segno del 'disagio' di una Chiesa che si sente troppo stretta nelle strutture rigide e cerca spazi di espressione più ampi.

¹⁵⁸ Cf BO, *Parrocchia*, cit., 79-84.

¹⁵⁹ GRÜN Q. - SARTORIUS C., *A onore del cielo - come segno per la terra. La maturità umana nella vita religiosa*, Queriniana, Brescia 1999, 117.

¹⁶⁰ TACCONI, *Alla ricerca*, 102.

In questo modello la Chiesa si identifica con le attività e i servizi religiosi che offre (la cura pastorale), così che una Chiesa si giustifica nel suo esistere per conservare lo *status quo*, fosse anche attraverso l'adeguamento dei servizi e la specializzazione dell'offerta, magari sostenuta e giustificata da qualche riforma superiore (è il caso della riforma liturgica, del rinnovamento catechistico, della creazione delle caritas locali). In nessun caso il nuovo modello ha significato il cambiamento attraverso un'efficace e conciliare azione di *renovatio*; piuttosto ha perpetuato prassi precedenti. Non raramente questo modo di vedere le cose fa aumentare vertiginosamente le attività, sino al punto da creare veri e propri collassamenti delle strutture organizzative e degli operatori per l'eccessivo carico di lavoro¹⁶¹, nonché una esagerata identificazione con il servizio svolto ed un latente oblio delle esigenze personali.

Malgrado ciò va comunque affermata la necessità, che la prospettiva razionale esige, di avere regole comuni, in vista di una progettazione e di una strutturazione organizzativa dell'azione ecclesiale che consenta il conseguimento pastorale degli obiettivi prefissati.

“E' il modello di chiesa ereditato. Che ci ha preceduti e sul quale si impiantano, e/o si scontrano, tutti i nostri tentativi di rinnovamento. Si tratta di una chiesa stabile, massiccia. Dove contano pure i numeri e dove, quando ci si incontra, si è entusiasti, perché in tanti. E' la chiesa delle grandi folle, la chiesa di cui parlano i giornali e la televisione. Questa chiesa cammina, in genere, a braccetto con la religiosità semplice, popolare, a volte anche un po' sacrale, magica. Questa Chiesa fatta di tante persone, basata sui numeri, tende poi, non di rado a (con-) fondersi con la società, con la cultura, con l'arte”¹⁶²

In questo con-testo l'azione formativa ha tratti deterministici: delineato il 'cristiano' e il suo posto nella chiesa e nella società, si tratterà di garantire che ciascuno sia in grado di essere 'coerente' in modo del tutto corrispondente al dettato teorico.

Rispetto all'esercizio ministeriale, la formazione assume la funzione di snodo cruciale nel funzionamento della parrocchia. Essa garantisce le pre-condizioni affinché le capacità operative dell'individuo siano piegate alle esigenze dei compiti che l'apparato ecclesiastico ha predefinito e deciso che lui svolga.

La formazione è un fondamentale presidio delle scelte tecniche della chiesa sul versante dell'addestramento e dell'indottrinamento degli uomini e del loro assoggettamento agli imperativi del sistema¹⁶³.

Le istruzioni di comportamento vengono dedotte dalle normative generali e particolari che regolano il sistema stesso e l'elemento centrale della formazione diventa la capacità di osservare correttamente le norme e le procedure stabilite. Il risultato della formazione, in definitiva, è considerato il rispetto delle prescrizioni.

L'impostazione verticistica della chiesa determina la formazione come *insegnamento*, il posto centrale è dato ai contenuti di fede trasmessi a cascata dall'alto in basso in modo dogmatico. Il *formando* è in una netta posizione passiva di ascolto e ricezione delle istruzioni e prescrizioni standardizzate.

Le catechesi, prevalentemente per fanciulli e ragazzi ma anche per le altre fasce di età si traducono in una mini-scuola di teologia, in cui il prete o il catechista, detentore di tutto il 'sapere', 'travasa' il suo patrimonio all'uditorio. Così si esprime E. Biemmi:

¹⁶¹ Si moltiplicano sempre più, specie nelle riviste per operatori pastorali, le denunce del super-lavoro di preti e laici impegnati, costretti alle pluri-responsabilità fino a compromettere seriamente il loro equilibrio umano, prigionieri di ritmi di vita che non lasciano spazio alla cura di sé, sostenuti magari dall'ideale della propria santificazione.

¹⁶² ZUPPA, *Edificare*, 71.

¹⁶³ Cf LIPARI, *citt.* 29 ss.

“Veniamo da una *forma di catechesi* a cui abbiamo dato il nome di ‘catechismo’. E’ una forma facilmente descritta nelle sue costanti. Si caratterizza per quattro elementi: una classe, un maestro (il catechista), un libro (il catechismo), un metodo: domanda e risposta [...] Nei contenuti era articolato nelle quattro parti tradizionali: quello che bisogna credere (il credo), quello che bisogna ricevere (i sacramenti), quello che bisogna fare (i comandamenti), quello che bisogna domandare (il Pater e le preghiere).[...] è indirizzato ai piccoli (fanciulli e ragazzi) e tutto orientato alla ricezione dei sacramenti. Possiamo globalmente definirlo un processo di socializzazione [...]. Un tale impianto di iniziazione ha senso ed è efficace dentro un *certo tipo di parrocchia*: la parrocchia di cristianità dove la società coincide con quella religiosa [...] centrata sulla figura di parroco che ha come compito essenziale la *cura animarum*”¹⁶⁴

Il laico formato sarà colui che ‘sa’, che possiede il sapere teologico e conosce i meccanismi della vita ecclesiale, ma un tale modello formativo oggi è totalmente inadeguato non fosse che per il declino dei presupposti culturali che lo avevano generato.

Inoltre le risorse tecniche della logica formativa si fondano su: **a)** analisi dei bisogni del tutto appiattite alle esigenze dell’istituzione ecclesiale; **b)** modalità di progettazione sostanzialmente orientate alla costruzione di sequenze di programmi di addestramento, di istruzione mediante una ordinata e sistematica scomposizione dei contenuti dottrinali; **c)** una pratica della valutazione mirata alla verifica dei comportamenti individuali in coerenza con le istruzioni impartite.

Non si deve ritenere che questo modello sia scomparso, ad esso è riconducibile gran parte della catechesi tradizionale, perpetrando l’equivoco che la formazione sia solo quella ‘iniziale’ che dovrebbe equipaggiare il soggetto per tutto il resto della sua vita. Le stesse tecniche di animazione sono utilizzate indiscriminatamente come puro strumentario per attirare l’attenzione e suscitare l’interesse dei partecipanti alle catechesi, le quali restano comunque ancorate al vecchio modello.¹⁶⁵

b. Il con-testo di ‘nuova cristianità adulta’

Nel Concilio Vaticano II il modello istituzionale venne abbandonato definitivamente a beneficio di una nuova ecclesiologia espressa nella costituzione *Lumen Gentium*. L’accento sul ‘mistero’, permise di guardare la Chiesa dal di dentro, esprimendola in termini di ‘comunione’.

Come nel modello precedente, si possono delineare le relazioni fondamentali che la definiscono anche sul piano organizzativo¹⁶⁶:

- nell’ambito del rapporto Chiesa-Cristo la continuità non è più nella linea dei poteri, ma della sacramentalità comunionale; così come Cristo, la Chiesa è sacramento della comunione con Dio e con gli uomini; la sacra potestà è al servizio di tale comunione (Cf LG 18a), e in essa trova senso;

- rispetto alla salvezza se ne sottolinea la dimensione universale; di conseguenza la Chiesa non ne detiene l’esclusività, ma è suo sacramento in mezzo al mondo. Siccome la stessa salvezza è comunione con Dio e con gli uomini, si dà la possibilità che questa si realizzi in termini espliciti nella Chiesa, ed impliciti fuori della Chiesa, sino a pensare la salvezza per coloro che non sono pervenuti, senza loro colpa, alla conoscenza di Cristo e si sforzano di condurre una vita giusta (LG 16);

- il rapporto Chiesa-Regno non è più concepito in termini di coincidenza, ma la Chiesa ne è ‘germe’ (LG 5c), e per di più un germe segnato dalla imperfezione (Cf Lg 48 c) e persino dal peccato (Cf LG 8c). Il Regno è più grande della Chiesa, e la ragion d’essere di questa. Ne consegue

¹⁶⁴ BIEMMI E., *Percorsi*, 21-22.

¹⁶⁵ Cf TACCONI, *Alla ricerca*, 138-145.

¹⁶⁶ Cf GALLO, *Chiesa*, cit., 170-173.

che la Chiesa non ha il monopolio della verità e della santità e non tutto ciò che è fuori di essa è peccato ed errore;

- all'interno della Chiesa, i rapporti tra i membri sono segnati dalla fraternità e dall'uguaglianza nel servizio vicendevole (LG 18a. 32. etc). L'espressione complessiva è data dalla categoria Popolo di Dio posta a fondamento della presentazione della Chiesa, in cui l'uguaglianza nasce dalla battesimo e dai suoi effetti, e la diversità è data dai servizi di ciascuno per l'edificazione della comunità. Non più piramide, dunque, ma movimento circolare, in cui nessuno è più importante e più grande di nessuno, ma tutti concorrono alla realizzazione della comunione universale. E' così superata la divisione tra clero e laici, tra *Ecclesia docens* e *Ecclesia discens*, ma una Chiesa tutta docente e tutta discente nella diversità di carismi e ministeri (il popolo sacerdotale);

- le Chiese particolari non sono più parte della Chiesa universale, ma sono Chiesa in senso pieno, in comunione con le altre Chiese sorelle intorno alla Chiesa che presiede alla carità delle Chiese, la Chiesa di Roma¹⁶⁷;

- il principio comunionale segna anche l'ambito ecumenico, così che tra le Chiese delle diverse confessioni si riconosce la gradualità della comunione (Cf UR 3a), che definisce anche lo stile delle relazioni tra di esse;

- in rapporto al mondo, si supera la visione negativa di questo, se ne definisce l'autonomia; ma il mondo è ancora un'appendice, pur esterna alla comunità, che però non ha bisogno del mondo per definirsi. Il mondo al più è il luogo dell'impegno e della testimonianza e della missione cristiana¹⁶⁸. Tutto sommato prevale ancora l'ecclesiocentrismo.

Anche questo modello può trovare modalità diverse di applicazione, tutte accomunate dalla valorizzazione della persona e della soggettività. In questo modello vengono privilegiate le relazioni informali a tu per tu, rispetto a quelle istituzionali; ha una forte prevalenza l'elemento carismatico. Si respira una sostanziale sfiducia e sospetto verso gli elementi strutturali formalizzati. Dal primato del compito e dei servizi, al primato della persona, delle sue qualità e potenzialità. Da una sottomissione del singolo agli obiettivi organizzativi, al tentativo di integrare meglio le caratteristiche personali in vista del benessere e dello sviluppo del singolo. La guida tende a far leva sui dinamismi interiori della persona, ma proprio per questo la leadership rischia di diventare evanescente e dimissionaria, a beneficio di figure carismatiche emergenti.

Si realizza un clima 'familistico-materno', che comporta la riduzione della tensione nella realizzazione degli obiettivi e la scarsa definizione dei compiti a beneficio dei buoni rapporti interpersonali. Al primato dell'efficienza e del controllo della prospettiva razionale, si sostituiscono la spontaneità, lo spirito di famiglia, la convivialità, il senso della partecipazione vissuta e della gratuità. I conflitti sono vissuti negativamente e negati a beneficio dell'armonia.

Possiamo applicare alla comunità locale quanto il Tacconi afferma delle comunità religiose:

“Nel modello naturale la comunità si comprende come organismo vivente, in cui si crea un rapporto di interdipendenza tra il singolo e il gruppo e in cui le parti condividono la vita del tutto. La centralità dell'esperienza comunitaria si carica però talvolta di coloriture romantiche e idealizzate, generalmente contrapposte a quelle attribuite all'opera, e può degenerare nella visione della comunità intesa come un grande 'grembo, un nido caldo e protettivo', che tutto comprende e dal quale tutto ci si aspetta. E' un sentire che rischia di generare false speranze e dolorose delusioni o

¹⁶⁷ “Non esiste nessuna Chiesa universale eccetto che nelle autorealizzazioni – e attraverso di esse – delle Chiese locali. Chiesa universale è “quanti sono in Roma diletta da Dio”, “la Chiesa di Dio che è a Corinto”, “le Chiese dell'Asia”, “le Chiese della Galazia”, “i santi e fedeli fratelli in Cristo dimoranti in Colossi”, “la Chiesa dei Tessalonicesi” e tutte le altre Chiese ovunque istituite fin dai tempi degli apostoli” (KOMONCHAK, *La Chiesa universale*, KOMONCHAK J., *La Chiesa universale come comunione di Chiese locali*, in “Concilium” 16, 1981/6, 68.

¹⁶⁸ Cf anche SEVESO, *L'ambito*, 106-118.

di creare religiosi immaturi e dipendenti dagli altri, che assegnano alla comunità il valore massimo o ne fanno addirittura un fine in sé”¹⁶⁹.

E' la via della conservazione di sé.

Al di là dei rischi, dalla prospettiva naturale si possono ricavare elementi di una cultura di comunità centrata sulla persona, sulla condivisione e sulla compartecipazione ai processi decisionali (sorgono gli organismi collegiali e di partecipazione), sull'analisi dei bisogni e relativa progettazione in risposta alle domande, sul controllo dei processi, sull'espressione delle emozioni. La comunità qui diventa significativa in se stessa, non solo con funzione strumentale rispetto agli obiettivi pastorali, e si configura come soggetto a pieno titolo, che procede per ricerca e non per consuetudini o decreti.

In questa prospettiva, come nei sistemi aperti e complessi, l'azione formativa si caratterizza per l'accentuazione sui dinamismi comunicativi e si connota come processo orientato alla gestione delle risorse umane: **a)** analisi dei bisogni formativi; **b)** attività di progettazione formativa (prefigurazione); **c)** momento attuativo della formazione; **d)** valutazione dei risultati (avvenuto apprendimento).

Accade uno spostamento che possiamo riferire anche alla catechesi e che Tacconi, parlando della formazione delle congregazioni religiose, così descrive:

- “- dal piano oggettivo dell'esposizione dottrinale, delle regole e dei comportamenti da acquisire, al piano soggettivo delle esperienze e dei significati da elaborare e da considerare come fonte di conoscenza,
- dai contenuti al processo,
- dai programmi alle persone,
- dal pensare in termini di cose, al pensare in termini di relazioni,
- dall'uniformità dei percorsi, all'attenzione ai singoli e alle loro storie personali,
- dall'unicità di modello al pluralismo di modelli,
- dalla rigidità alla flessibilità,
- dal soggetto-contenitore al soggetto interrogante,
- dal formatore unico (maestro o padre spirituale – noi diremmo il catechista *ndr*) al lavoro di équipe (comunità formativa),
- dall'attività apostolica da rimandare al 'dopo' all'attività apostolica come parte integrante del processo formativo,
- dalla formazione intesa come periodo limitato di preparazione all'apostolato alla formazione come processo continuo,
- dalla formazione delimitata a certi momenti specifici alla formazione estesa su tutto l'arco della vita ed identificata con la vita stessa della comunità”¹⁷⁰

E' in questo con-testo che sorge la concezione formativa dell'*animazione* come evento comunitario che influenza anche la catechesi.

L'attenzione catechistica si sposta dai ragazzi agli adulti, così che il processo formativo si configura come un *accompagnamento* in cui la crescita e la formazione sono innanzitutto responsabilità del soggetto in formazione che impara ad affinare lo sguardo riflessivo su di sé e sul con-testo.

In questo orizzonte nasce la prospettiva della *formazione permanente* quale costitutivo della vita cristiana in sé, che in tal modo attinge dal vissuto personale, dai gruppi, dai movimenti, dalle associazioni valorizzando e ri-significando esperienze e memorie personali e comunitarie, lo scambio e la comunicazione che rafforzano le relazioni tra le persone.

¹⁶⁹ TACCONI, *Alla ricerca*, 107.

¹⁷⁰ TACCONI, *Alla ricerca*, 147-148.

Mai come in questa prospettiva la comunità, nelle sue diverse forme espressive di gruppi, associazioni, comunità di base, movimenti, diventa il luogo centrale e privilegiato del processo di crescita di tutti.

Una menzione particolare va riservata a tutte quelle associazioni (Azione Cattolica), movimenti (Focolari, Rinnovamento nello Spirito, Neocatecumenali) ed esperienze di rinnovamento pastorale in cui si sviluppano itinerari di catechesi diretti agli adulti (il riferimento è ai diversi progetti di rinnovamento comunitario delle parrocchie: Nuova Immagine di parrocchia, Sistema delle Cellule Evangelizzatrici, Parrocchia comunione di Comunità di A. Fallico)¹⁷¹.

c. Il con-testo della nuova evangelizzazione dialogale e riconciliatrice

Questa prospettiva, non ancora ben definito in modelli ecclesiali codificabili, se non in alcune esperienze delle aree di confine con altre culture, intende accogliere le sfide dell'attuale momento storico segnato dal passaggio dalla modernità alla post-modernità e dal processo di globalizzazione.

E' riconducibile alla costituzione pastorale *Gaudium et Spes*, che ispira un innovativo modello di Chiesa aperta verso il mondo, e al suo servizio. Una visione in cui la Chiesa è strumento, non fine, poichè il fine è l'umanità in cammino con le sue gioie e i suoi timori (GS 1-2) chiamato a trasformarsi in Regno di Dio.

La Chiesa è la comunità dei discepoli che collabora alla crescita del mondo verso Cristo. Il mondo, così, entra nella definizione stessa della Chiesa, come un suo costitutivo intrinseco. E' decisamente una prospettiva antropocentrica quella della GS, in cui la Chiesa si definisce una comunione per la missione, cioè il servizio dell'umanità, al cui interno sono già presenti i *semina Verbi* che l'attività profetica della Chiesa discerne.

Tale impostazione ha decise conseguenze sui rapporti della Chiesa con Cristo, con il Regno, tra i membri al suo interno, con le altre Chiese cristiane, con il mondo, ma l'assenza di una riflessione teologica post-conciliare e di modelli ecclesiali elaborati e osservabili, rende difficile una più puntuale descrizione delle conseguenze della GS sui modelli ecclesiali possibili.

Con Midali possiamo dire che si riconosce intorno alla categoria 'evangelizzazione', termine di cui si danno molteplici accezioni¹⁷². I valori evangelici intorno ai quali si delinea sono:

- il primato della persona
- il cuore del messaggio evangelico
- la compagnia e la solidarietà
- una missionarietà dialogale e riconciliatrice verso una 'cultura dell'altro'
- il senso profondo del presente e del futuro

In tale visione l'appartenenza alla comunità ecclesiale non è un semplice fatto di tradizione, né frutto di processi di socializzazione e automatismi ecclesiali, piuttosto è frutto di libera scelta, maturata progressivamente e costantemente rinnovata nel confronto nel mutare delle situazioni.

Punti di riferimento privilegiati possono essere anche persone non di chiesa, ma connotate da autenticità per capacità di comunione e di dialogo nella ferialità della vita. L'evangelizzazione, così, è compito di tutti, mentre nell'azione pastorale ufficiale si privilegiano gli adulti e i giovani quali destinatari, senza trascurare i fanciulli e i ragazzi.

¹⁷¹ Per un approfondimento e bibliografia rimandiamo a ALBERICH E.-BINZ A., *Forme e modelli di catechesi con gli adulti. Esperienze e riflessioni in prospettiva internazionale*, Ellenici, Leumann-Torino 1995.

¹⁷² Cf MIDALI, *Teologia pratica*, 133ss.

I rapporti intra-ecclesiali sono connotati da reciprocità su un piano di sostanziale parità, pur nella distinzione delle qualifiche e delle competenze; è l'esito della concezione conciliare della chiesa locale come *comunione di comunità*.

Una delle forme interpretative di questa prospettiva vuole essere l'esperienza delle Comunità Ecclesiali di Base, ma molto resta ancora da fare¹⁷³. L'inserimento nel territorio, il dialogo con le realtà terrene ridefiniscono la stessa comunità ecclesiale, specie a partire dai poveri e dagli ultimi, perché il dialogo, il confronto, l'assunzione di responsabilità di sé e del proprio quartiere e delle vicende del proprio tempo, implicano necessariamente un ripensamento continuo di sé, sino ad avere comunità che si connotano a partire dal territorio in cui vivono¹⁷⁴. Sul versante della formazione questo ha come conseguenza che i problemi dell'uomo sono riconosciuti come facenti parte a pieno diritto del *contenuto* della catechesi stessa¹⁷⁵.

Fa riflettere che certe forme di centralismo pastorale tendano a riprodurre modelli di parrocchie uguali su tutto il territorio nazionale: stesso programma, stesse strutture, stesse ministerialità, persino stessi sussidi. E' come se i contesti socio-culturali fossero irrilevanti rispetto alla costruzione della comunità cristiana e alla relativa riflessione teologica. Ma

“in una economia di ascolto e di recupero della Parola rivelata e disseminata nella storia dei popoli, la teologia prende forma dal fedele comunicare dei giusti con il proprio Dio; un comunicare che, come dicono i popoli amerindi, passa per l'umile ascolto della voce della terra, delle sue incessanti doglie, dei suoi inesprimibili dolori, ma anche della sua inesauribile speranza di vita. Ed è questa *terra* che nella teologia contestuale rifugge nel suo volto, segnato da tempi e circostanze. Terra che per ciascuno ha un nome, che è questa e non può essere un'altra. [...] Parlare di Dio a partire dalla storia che si snoda nei contesti reali dei popoli, significa non accettare più di narrare e annunciare Dio e il suo sogno per sentito dire, ma piuttosto accettare che il con-testo divenga carne della propria carne pur sapendo che si continuerà il cammino *zoppicando all'anca*”.

Sul piano organizzativo l'azione pastorale è così connotata da *punti di evangelizzazione* più flessibili e mobili rispetto all'istituzione parrocchiale, configurandosi una sorta di arcipelago¹⁷⁶ di

¹⁷³ In realtà Sergio Lanza, nel suo volume “*La parrocchia in un mondo che cambia*”, OCD, Roma 2003, denuncia una sorta di deriva emotiva delle CEB, insieme alla loro inadeguatezza di fronte ad alcuni nodi cruciali quali: l'approccio al territorio, il declino delle figure istituzionali, le trasformazioni culturali. Anche L. Bressan esprime le sue riserve sull'esperienza di stampo neo-comunitaristica dei progetti di rinnovamento pastorale della parrocchia intorno alla proposta delle piccole comunità ecclesiali di base, cf BRESSAN L., *Che cosa è oggi la parrocchia 1*, in LA RIVISTA DEL CLERO ITALIANO 11/2003, 733-752; id, *Che cosa è oggi la parrocchia 2*, in LA RIVISTA DEL CLERO ITALIANO 12/2003, 806-826.

¹⁷⁴ POTENTE A., *Raccogliere i frammenti. Dalla teologia missionaria alla teologia contestuale*, Anterem, Roma 1995, 45-46. Per un approfondimento sistematico nell'area empirica della teologia pastorale, cf. VAN DER VEN J.A., *Ecclesiology in context*, William B. Berdmans Publishing Company Grand Rapids, Michigan/Cambridge, U.K. 1996.

¹⁷⁵ GIANETTO, *La catechesi*, 75.

¹⁷⁶ “La configurazione a ‘arcipelago’ porta alla necessità di connessioni e nuove aggregazioni, magari plurime e transitorie, e ciò implica che i soggetti possiedano maggiori capacità di comunicare, negoziare, cooperare, che a loro volta si collegano alla capacità di relazione con la diversità. La grande mutazione epistemologica richiederà nei soggetti più capacità esplorative che adattative e riproduttive, più capacità di ragionamento ‘sistemico’ e ‘sinergico’, ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2004, 49. Cf GELLI B.R., *Comunità, rete, arcipelago*, Carocci, Roma 2002.

gruppi, piccole comunità, associazioni, singoli, operanti nei più svariati ambienti sociali, con lo scopo di diffondere in modo costante ed efficace i valori evangelici.

In questa prospettiva anche la guida di comunità si trasforma, e diventa *animatore* di un tessuto umano ed ecclesiale diversificato dentro un con-testo culturale caratterizzato da frammentazione, mobilità, flessibilità.

La leadership è ricompresa in una forma più partecipativa, le sue caratteristiche, infatti, si definiscono nell'ambito della capacità mistagogica¹⁷⁷, di progettazione¹⁷⁸, di coordinamento¹⁷⁹, di comunicazione, di relazione¹⁸⁰; la guida diventa capace di *empowerment*¹⁸¹, cioè coinvolge e potenzia gli altri; è in grado di valorizzare le capacità dei singoli, di mobilitarne le energie e l'investimento emotivo e di creare, animare, alimentare la cultura specifica di quella particolare organizzazione che è la comunità cristiana¹⁸².

In tale prospettiva è di grande interesse rileggere la leadership di Gesù nel gruppo dei discepoli e di come Egli abbia sempre lavorato per fare dei discepoli degli *empowered*¹⁸³.

“La *leadership empowering* stimola autonomia, responsabilità, decisioni condivise. Il leader è un consulente dei suoi collaboratori, li fa crescere professionalmente, identifica i loro bisogni formativi, promuove relazioni efficaci, si impegna per il benessere delle persone e dell'organizzazione”.

¹⁷⁷ “Coloro che nella Chiesa hanno funzioni di guida devono possedere una competenza mistagogica. Infatti nella Chiesa l'abilitazione ad agire in maniera conforme alla visione non viene dalla autorità ecclesiastica, ma da Dio stesso, che ha ‘aggiunto’ qualcuno alla Chiesa (At 2,48).” ZULEHNER P.M., *Pastorale di comunità. Luoghi di prassi cristiana*, Queriniana, Brescia 1992, 187.

¹⁷⁸ Cf SENGE P.M., *Il nuovo lavoro del leader. Costruire l'apprendimento nelle organizzazioni*, in QUAGLINO G.P., *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, R. Cortina, Milano 1999, 31-60.

¹⁷⁹ ZULEHNER, *Pastorale di comunità*, 188.

¹⁸⁰ Cf ZULEHNER, *Pastorale di comunità*, 190-191 e, complessivamente, l'impostazione del compito/processo di edificazione della Chiesa elaborato da ZUPPA P., *Edificare*, 67-87.

¹⁸¹ Si intende per *empowerment* il processo per il quale dei soggetti e delle comunità sono aiutate ad assumersi le loro responsabilità attraverso lo sviluppo di capacità che danno accesso ad opportunità prima impensate, offrendo loro la possibilità di influenza e modificare le situazioni in cui vivono. Per trattazioni complete del concetto di *empowerment* rimandiamo a: AMERIO P.- PICCARDO C., *L'empowerment tra individuo e organizzazione*, in AMERIO P., *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna 2000, 295-330; PICCARDO C., *Empowerment*, R. Cortina, Milano 1995; ARCIDIACONO C. – GELLI B. – PUTTON A., *Empowerment sociale. Il futuro della solidarietà: modelli di psicologia di comunità*, F. Angeli, Milano 1996.

¹⁸² TACCONI, *Alla ricerca*, 114.

¹⁸³ Le citazioni si riferiscono a PUTTON A., *Empowerment e scuola*, in ARCIDIACONO C. – GELLI B. – PUTTON A., *Empowerment sociale*, 187-188. L'accostamento di queste categorie psico-sociali all'ambito teologico-pastorale denuncia lo scarto dell'azione dell'opera dello Spirito. Ma, coerentemente con quanto esposto e affermato da LG 8, le dinamiche della crescita umana non si oppongono, tanto meno si giustappongono alle risorse spirituali, ma ne costituiscono la ‘carne’. Pertanto, in questo caso, si può dire che ciò che le scienze umane affermano ancor di più vale per il credente e l'ambito della comunità cristiana. Gli apostoli sotto la *leadership* di Gesù Cristo ne sono usciti *empowered* rispetto alla loro identità personale, al loro compito, alla gestione delle relazioni dentro la comunità, del rapporto col mondo esterno, rispetto alla capacità decisionale di creare ministeri nuovi, di prendere iniziativa. Tale categoria, pur con la dovuta prudenza, si presenta stimolante e feconda per la gestione dei processi di cambiamento pastorale, lo sviluppo della comunità cristiana, l'auspicata crescita di tutto il popolo di Dio.

La missione di Gesù Cristo trova in questa categoria “laica” una plausibile chiave ermeneutica dell’esercizio del ministero di guida in ordine alla formazione. Il discepolo *empowered*

“si prefigge scopi ed obiettivi e si impegna per realizzarli, ha fiducia nelle proprie possibilità, si sente in grado di influire sugli eventi della propria vita, non teme i cambiamenti ma li gestisce. Nei contesti lavorativi [nel nostro caso, ministeriali o anche di semplice testimonianza cristiana] riesce a condividere e collaborare, a interagire e interdipendere contribuendo all’*empowerment* dell’intera organizzazione. Prende iniziative, è disposto a correre rischi e riconoscere gli errori, socializza le conoscenze e le competenze, instaura relazioni interpersonali positive”.

Sul piano delle relazioni ecumeniche una tale prospettiva apre nuove possibilità di reinterpretare i rapporti fra le Chiese valorizzando gli apporti dei singoli cristiani alla crescita della comunione mediante il dialogo che valorizza non solo la dottrina e i possibili punti di convergenza ma coinvolge anche tutta la persona. E’ questo un caso concreto, in cui gli elementi dinamici rendono più agevole un cammino che nei modelli ecclesiali ‘statici’ avviene – se avviene - con non poche difficoltà.

Un atteggiamento qualificante è quello del *discernimento comunitario* quale modalità concreta di incontro tra fede e cultura, nel rispetto dei differenti stadi di maturazione morale e religiosa dei singoli e di forme differenziate di appartenenza ecclesiale.

Lo stesso Midali riconosce che una tale prospettiva non si implementa se non mediante una adeguata formazione spirituale, dottrinale e apostolica iniziale e continuata, e una spiritualità apostolica essenziale e genuina¹⁸⁴

Il discernimento comunitario è in larga misura legato alla possibilità di organizzare capacità riflessive (è questa la nuova frontiera della catechesi e della formazione nella chiesa?) sull’esperienza accumulata nelle pratiche ministeriali e nell’esperienza di vita; emerge con forza la priorità e la centralità, in questo tipo di organizzazione, della risorsa umana, del ‘capitale intellettuale e spirituale’, dell’investimento in ricerca e in *know how* innovativi¹⁸⁵. Una nuova logica formativa che si snoda come intreccio di: **a)** capacità di innovazione; **b)** capovolgimento del rapporto quantità/qualità; **c)** centralità della risorsa umana; **d)** capacità di ascolto e di apprendimento.

I confini tra formazione e organizzazione sono talmente ravvicinati che non è più possibile parlare di ‘organizzazione’ ma di *organizing*¹⁸⁶, un processo mediante il quale tutto l’umano concorre ad una ricerca di senso delle azioni sino al punto da diventare ‘ascolto degli eventi’:

“L’io organizzativo dovrebbe accettare di ‘indebolirsi’, di rimettersi all’ascolto degli eventi, nutrendo l’azione – e il processo dell’‘apprendere ad apprendere’ – anche di emozioni, con l’opportunità di accogliere come esperienza utile anche quella parte del mondo che sfugge alla sua possibilità di controllo totale”¹⁸⁷.

I tratti emergenti di tale modello, pertanto, organizzativo sono:

- la capacità di fronteggiare l’instabilità dell’ambiente;
- la moltiplicazione dei soggetti;
- la capacità di competizione nel ‘mercato religioso’;
- la capacità di sfruttare i vantaggi del nuovo tempo;

¹⁸⁴ MIDALI, *Teologia pratica*, 149.

¹⁸⁵ CF LIPARI, *Logiche*, 96.

¹⁸⁶ Cf WEICK K.E., *Organizzare*, ISEDI, Torino 1993.

¹⁸⁷ VARCHETTA G., *Dalla complicazione alla complessità: competenza e metacompetenza*, in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2004, 18.

dunque anche la formazione cambia. Tra le sfide che deve accettare sta: **a)** la necessità di confrontarsi in termini del tutto nuovi con la vita; **b)** il rapporto tra formazione e nuova configurazione dei bisogni e delle identità che si delinea come conseguenza dell'irruzione della soggettività che entra in tensione con le tradizionali identità collettive, e problematizza il rapporto tra individuo e organizzazione, in particolare quelle istituzionalizzate, quali la scuola, la chiesa.

Nell'individuare gli elementi costitutivi fondamentali dell'organizzazione ecclesiale, ci si imbatte in note di incertezza, di ambiguità, di non del tutto chiara visibilità dei nessi causali tra eventi, azioni e risultati. In effetti, non tutto ciò che accade all'interno di una comunità, risponde a criteri di razionalità certa, e soprattutto univoca, tali da rendere i vari fenomeni descrivibili, e gestibili, in modo altrettanto certo e lineare. Se ciò è vero per le organizzazioni complesse, vale ancor più per la Chiesa a motivo della sua natura spirituale: "che ha la caratteristica di essere nello stesso tempo umana e divina, visibile ma dotata di realtà invisibili"¹⁸⁸, così che coloro che ne fanno parte sono "tempio santo nel Signore", "abitazione di Dio nello spirito".

A ciò si aggiunga che ogni membro della Chiesa è portatore di un suo carisma, di una sua storia, di sue attese che portano ciascuno a interpretare in modo diverso l'esperienza ecclesiale¹⁸⁹, ad interagire con gli altri sulla base di dinamiche psico-sociali e spirituali, ad 'usare' la Chiesa per fini propri nello stesso tempo in cui contribuiscono al suo funzionamento¹⁹⁰.

Tutto ciò significa riconoscere l'esistenza, accanto a fatti e fenomeni ecclesiali visibilmente interconnessi, di legami e connessioni deboli, o meglio allentati; tali da rendere insostenibile la pretesa di conoscere completamente, e di predeterminare con certezza, conseguenti comportamenti, azioni e risultati pastorali.

D'altra parte, questa caratteristica non è un difetto dell'organizzazione ecclesiale, ma una sua proprietà, che ha vantaggi e svantaggi. Tra i vantaggi: la flessibilità, la tolleranza delle differenze, l'adattabilità distinta delle singole componenti alle sollecitazioni esterne. Gli svantaggi sono collegati sostanzialmente all'eccesso di rilassatezza dei legami: quando cioè si supera il punto

¹⁸⁸ SC 2: EV 1/2.

¹⁸⁹ Bisognerebbe chiedersi quanto l'assenza di una sviluppata pneumatologia impedisca lo sviluppo dei carismi nella chiesa, così che si possa dire che la chiesa dallo Spirito è data come compito a se stessa. Una tale prospettiva imprimerebbe una spinta notevole allo sviluppo ecclesiale, alla responsabilizzazione personale dei singoli credenti rispetto alla chiesa stessa e all'assunzione dei bisogni dell'ambiente. Cf VAN DER VEN, *Ecclesiology*, 438-439.

¹⁹⁰ D'altra parte tale radicale affermazione della individualità nella nostra cultura veicola il fondamentale bisogno di riconoscimento della soggettività, della diversità personale. Per lungo tempo la soggettività è stata considerata illegittima, colpevolizzandola come forma di individualismo, dunque destinata ad essere rimossa e svalutata. Ancora nel nostro tempo. "Si continua a identificare l'oggettività con la verità e la soggettività con la falsità, l'oggettività con la razionalità e la soggettività con l'emotività. Il termine oggettivo viene caricato di significati positivi (verità, autorità, unità, giustizia, costanza ...), mentre il termine soggettività viene caricato di significati negativi (individualismo, confusione, arbitrio, contraddizione, ecc...)" (TACCONI, *Alla ricerca*, 71). L'affermazione della soggettività, talvolta anche in forme estremizzate (Cf TOURAINE A., *Pourrons nous vivre ensemble*, Fayard, Paris 1997, 39-46) può non essere vista solo in termini di minaccia alla dimensione comunitaria e sociale, ma può rimandare a significati socialmente più desiderabili: valorizzazione della persona, realizzazione personale, attenzione ai suoi processi di sviluppo, riconoscimento della storia di vita e della responsabilità di sé. Tutto questo può concepirsi non solo dentro una soggettività individuale, ma anche in una soggettività sociale e comunitaria "In un'ottica di complessità, soggettività personale e soggettività comunitaria non vanno messe l'una contro l'altra [...] ma viste come reciprocamente implicatisi ed interdipendenti. Allora, più una comunità si sviluppa, più è possibile che si realizzi una riappropriazione dei singoli e, viceversa, più i singoli crescono, più si realizza la comunione" (TACCONI, *Alla ricerca*, 72). Oggi più che ieri non è possibile costruire socialità e comunione attorno a principi astratti della convivenza, se non tenendo conto dell'unità fondamentale di riferimento di ogni azione sociale, politica e religiosa, che è *la persona* nella sua unicità, originalità e alterità.

oltre il quale le singole componenti non rispondono a nessun tentativo di coordinamento e di gestione, rendendo la struttura di fatto non più governabile.

Sul piano delle relazioni ecumeniche una tale prospettiva apre nuove possibilità di reinterpretare i rapporti fra le Chiese valorizzando gli apporti dei singoli cristiani alla crescita della comunione mediante il dialogo che valorizza non solo la dottrina e i possibili punti di convergenza ma coinvolge anche tutta la persona. E' questo un caso concreto, in cui gli elementi dinamici rendono più agevole un cammino che nei modelli ecclesiali 'statici' avviene – se avviene - con non poche difficoltà.

Conclusioni

Ormai bisogna considerare la formazione come la condizione che permette agli individui di sviluppare le capacità (*capability*)¹⁹¹ atte non soltanto a risolvere i problemi, ma a porli, non soltanto ad adattarsi a ruoli prestabiliti e a quelli nuovi proposti dalla trasformazione delle attività umane, ma a suddividerli, a orientarli e al limite a crearli.

In questo senso si parla anche di acquisizione di metacompetenze, di competenza strategica di 'apprendere ad apprendere':

“il concetto di metacompetenza finisce per configurarsi nei termini della capacità propria ad ogni individuo, di adattarsi e riadattarsi alle dinamiche evolutive del suo sistema ambientale e relazionale di riferimento, costruendo e trasformando continuamente i propri modelli di conoscenza e di azione. Questa interpretazione del concetto di metacompetenza di natura strettamente costruttivistica, tende fortemente ad avvicinarsi a quel concetto di competenza strategica che A. Alberici definisce in termini del saper apprendere *lifelong*. Competenza che, nelle sue molteplici dimensioni, si fonda sulla categoria concettuale dell'apprendere ad apprendere e sulle sue implicazioni formative”¹⁹².

La formazione si connota come apprendimento organizzativo¹⁹³, non è solo trasmissione di nozioni circa il sapere e il saper fare, ma anche e soprattutto capacità di stimolare gli attori a ragionare sui problemi che affrontano quotidianamente ricercandone un senso¹⁹⁴.

Ne consegue una grande attenzione e valorizzazione delle esperienze e narrazioni degli attori. I luoghi della formazione non saranno più soltanto quelli istituzionali, ma le multiformi e variegata esperienze che spontaneamente sono generate dalle relazioni quotidiane della vita. E' qui che si collocano le nuove istanze formative in prospettiva auto-biografica e narrativa e in questo volume espresse nel contributo di P. Zuppa¹⁹⁵.

E' il passaggio da una formazione centrata sul sapere costituito, stabile in una logica formativa lineare e progressiva, ad un processo di conoscenza dialogica e riflessiva, su percorsi da progettare nella complessità e nell'incertezza, alla maniera del cammino dell'esodo, che ha conosciuto salite e discese, contraddizioni e alleanze.

¹⁹¹ SEN A., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia 1993.

¹⁹² PEPE D., *La costruzione del sapere e l'apprendimento di metacompetenze nella società della conoscenza* in ISFOL., *Apprendimento*, 134. Cf ALBERICI A., *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia, Torino 1999.

¹⁹³ Cf SENGE P.M., *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 1992.

¹⁹⁴ Cf ISFOL, *Apprendimento*, 44-48; WIEIK K E., *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, R. Cortina, Milano 1997.

¹⁹⁵ ZUPPA P., *Raccontarsi. Narrazione e autobiografia come formazione: tra andragogia e mistagogia...* nel volume

Un popolo la cui vita si è snodata in un continuo gioco di costruzione e ri-costruzione di senso e significato, cui tutti partecipano, Dio compreso, condividendo situazioni e incidenti, successi e insuccessi, fortune e sfortune, progetti e storie.

Educare la fede.

Le problematiche psico-pedagogiche dell'educazione religiosa

di Carlo Lavermicocca*

1. Le basi antropologiche di una educazione alla fede

Teologia e Psicologia sono accomunate da un'unica passione: l'uomo. Ambedue possono considerarsi scienze antropologiche e, pur nella loro diversità ed irriducibilità disciplinare e scientifica, possono dialogare nel comune progetto di un'antropologia cristiana.

A partire dal notevole contributo che oggi proviene dalla psicologia e dalle scienze dell'educazione – cui la Chiesa invita a porre maggiore attenzione, soprattutto dopo la svolta antropologica del Concilio Vaticano II⁽¹⁾ –, è necessario fare alcune premesse di chiarificazione e di fondazione dell'intera problematica in oggetto.

Dal momento che le istanze dell'azione educativa sono valide per ogni servizio educativo, compreso quello alla fede, innanzitutto occorrerà considerare e chiarire che cosa si intende per educazione, per poi applicare tali considerazioni anche al concetto di educazione alla fede, tenendo conto delle implicanze e dei problemi che esso pone.

2. Fede ed educazione

Educare è sempre stato un compito presente nell'umanità in varie forme. Ogni essere umano, infatti, non inizia a crescere da sé per puro istinto. Può crescere solo nella misura in cui un altro, a lungo e in vario modo, si prende cura di lui. Inizialmente sono un uomo e una donna, in funzione di padre e di madre, successivamente giungono tutta una serie di aiuti, di alleati della sua crescita sia globale che particolare. Tali istanze sono valide per ogni servizio educativo, sono vere anche per la crescita e lo sviluppo della fede, la quale, per potersi esprimere, richiede un'azione predispositiva che renda i soggetti aperti e disponibili all'iniziativa divina prioritaria. 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 o gruppo. Questo non si sovrappone alla persona, ma la assume dal di dentro, la risana, la lievita e la orienta: “mira alla integrazione fede e vita, verso quella pienezza di sé e di popolo di Dio, verso quella comunione con Dio per cui essa è costitutivamente fatta, verso quell'autotrascendenza centrata su Dio, nell'amore che ne costituisce l'aspirazione profonda e la meta”⁽²⁾.

L'aspetto psico-pedagogico e metodologico dev'essere perciò inquadrato nel quadro più vasto dei fattori socio-culturali ed etico religiosi presenti e interagenti nel processo educativo. È in questo insieme che si colloca con la sua specificità ed è da questo che riceve integrazioni nuove.

* CARLO LAVERMICOCCA, Docente stabile di Psicologia della Religione presso l'ISSR “Odegitria” di Bari. Articolo già parzialmente pubblicato in “Odegitria” Annale ISSR-Bari, anno IX-2002 41-56

⁽¹⁾ G. PATARO, *La svolta antropologica*, Bologna 1991.

⁽²⁾ G. SOVERNIGO, *Educare alla fede*, Bologna 1995, 6.

3. Il compito educativo della catechesi

Abbiamo detto che l'educabilità della fede stabilisce l'orizzonte entro cui collocare la riflessione teorico-pratica della catechesi. Ciò che stabilisce la natura dell'azione catechetica è la natura dell'atto di fede. Si parla infatti della dimensione umana della risposta di fede, ovvero delle condizioni umane perchè la fede possa essere accolta e sviluppata.

In verità questa prospettiva ha bisogno di ulteriori approfondimenti⁽³⁾.

Negli anni '70 fu pubblicata un'opera di un teologo francese, F. Condreau, dal titolo significativo: *Si può educare la fede?*, che si inseriva all'interno dell'ampio dibattito sulla pedagogia della fede⁽⁴⁾. “La risposta, affermava l'autore, è fondamentale alla elaborazione di una pedagogia della fede. Essa suppone innanzitutto una pedagogia della fede come rivelazione attinta dalla Scrittura e dalla Tradizione e la natura dell'atto di fede, nelle sue componenti umana e divina, il teologo fornirà la luce necessaria per rispondere alla domanda. Riconosciute e precisate l'originalità e la specificità del contenuto e dell'atto di fede, sarà possibile definire e promuovere lo spirito, i metodi e le tecniche della pedagogia della fede”⁽⁵⁾.

Già da tempo, specialmente a partire dalla fase "kerigmatica" del movimento catechistico europeo, si è rivendicato per la catechesi la natura di “servizio della fede”⁽⁶⁾ e, poco per volta, nella letteratura catechistica ed ecclesiale, è diventata abituale la denominazione “educazione della fede” (o educazione alla fede, o educazione nella fede) e altre espressioni simili: trasmissione della fede; pedagogia della fede; insegnamento della fede; itinerario di fede, ecc. Nei documenti ufficiali sulla scia del decreto conciliare *Christus Dominus* e nel *Direttorio Catechistico Generale* appare chiaramente consacrata la qualifica della catechesi come educazione della fede⁽⁷⁾.

Si afferma nel Documento sinodale del '77: “la catechesi consiste nell'ordinata e progressiva educazione della fede unita ad un continuo progresso di maturazione della fede medesima”⁽⁸⁾. E ancora nell'Esortazione Apostolica postsinodale: “In linea generale si può ritenere che la catechesi è una educazione della fede dei fanciulli, dei giovani, degli adulti, la quale comprende in special modo un insegnamento della dottrina cristiana, generalmente dato in modo organico e sistematico, al fine di iniziarli alla pienezza della vita cristiana”⁽⁹⁾.

La qualifica della catechesi come educazione della fede costituisce pertanto una via di accesso privilegiata alla comprensione della sua identità e del suo significato nella prassi ecclesiale. Allo stesso tempo però tale denominazione e l'attività pratica che ne derivano appaiono intrise di aspetti problematici e di difficoltà, che sollecitano uno sforzo di chiarificazione.

Da una parte il concetto teologico di fede sembra, infatti, rendere vana ogni pretesa di intervenire pedagogicamente e quindi di influenzare anche dall'esterno la realtà interiore della fede. Questa rimane sempre frutto dell'incontro tra l'ineffabile grazia di Dio e il mistero della libertà umana. Dall'altra, la denominazione “educazione della fede”, applicata alla catechesi, non sembra corrispondere alle effettive caratteristiche della prassi catechistica, che spesso si presenta sotto forma di insegnamento dottrinale, o di processo di socializzazione religiosa, al servizio di istituzioni o di gruppi religiosi⁽¹⁰⁾.

In effetti, la riflessione catechistica, com'è facilmente documentabile dalla storia della catechesi, si è attestata prevalentemente sulla trasmissione del messaggio della fede, pertanto non si è sentito il bisogno di indagare specificatamente l'oggetto della sua azione pensando la fede come “avvenimento personale”. Allo stesso modo il pensiero teologico ha fatto molta fatica ad

⁽³⁾ L. MEDDI, *Educare la fede*, Padova 1996, 9.

⁽⁴⁾ C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma 1984.

⁽⁵⁾ F. CONDREAU, *Si può insegnare la fede?*, Leumann 1978, 15.

⁽⁶⁾ F.X. ARNOLD, *Il ministero della fede*, Alba 1955.

⁽⁷⁾ Cf CD 14 e DCG 21.

⁽⁸⁾ Cf *Messaggio Sinodo '77*, “Enchiridion CEI”.

⁽⁹⁾ CT, 1174-1291.

⁽¹⁰⁾ Cf E. ALBERICH, *La Catechesi della Chiesa*, Leumann 1992, 94.

interpretare la fede del soggetto e della comunità in termini di realtà dinamica e quindi a leggerla anche con gli strumenti delle scienze umane.

Eppure, le poche indagini sulla natura personale dell'atto di fede coincidono sorprendentemente nell'affermare che la fede è un principio unificante la storia di un individuo all'interno della complessa evoluzione della personalità dello stesso⁽¹¹⁾. Il termine che più viene usato a tale proposito è quello di atteggiamento. Con tale nozione si vuole affermare che l'oggetto dell'intervento catechetico è lo sviluppo (nascita - crescita - maturità) di quel particolare elemento di una personalità che costituisce l'orizzonte unificante della condotta di una persona.

Tale orientamento teorico oggi esige un metodo che sappia collegare il messaggio della fede e i sistemi educativi della personalità. Ci si chiede: che cosa si deve intendere quando si afferma che la catechesi, per sua natura, è educazione?

La filosofia dell'educazione e la metodologia pedagogica⁽¹²⁾ insistono nell'affermare che l'atto educativo è un atto intenzionale; nasce cioè da una volontà educativa precisa e si rivolge a destinatari precisi con lo scopo di contribuire alla loro personale progettazione dell'esistenza⁽¹³⁾. L'unità dell'intervento educativo si ritrova nella strutturazione della personalità intesa nel duplice senso della formazione degli elementi che permettono la maturazione dell'individuo e dell'acquisizione di un personale progetto di vita⁽¹⁴⁾.

È proprio la questione del progetto o dell'orientamento di vita il luogo della sintesi pedagogica. Ora anche la catechesi ha di fronte il compito di sostenere la formazione di una persona orientata secondo l'esperienza di Gesù di Nazareth. Non dovrebbe quindi avere timore del processo metodologico proprio delle scienze educative, se non altro perché esse mettono bene in luce a quali condizioni avviene la maturità della persona ed il conseguimento di un personale progetto di vita⁽¹⁵⁾. Alla luce di quanto già esposto è evidente che si può parlare di "educazione" della fede soltanto in senso secondario e strumentale, nell'ambito cioè di quelle mediazioni umane che possono facilitare, aiutare, togliere ostacoli ecc., nel processo di risveglio e crescita dell'atteggiamento di fede, ma sempre al di fuori di ogni possibile intervento diretto della fede stessa, che rimane sempre legata all'azione gratuita di Dio e alla libera risposta dell'uomo⁽¹⁶⁾.

Nei limiti che abbiamo segnalato sopra, dev'essere rivendicata perciò la natura genuinamente educativa dell'azione catechetica, intesa come stimolazione, aiuto, intervento intenzionale in vista di una certa 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 perciò inerenti al compito della catechesi che, attenta alle diverse esigenze dei soggetti in ordine allo sviluppo della vita di fede, "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"⁽¹⁷⁾.

Ne consegue che la catechesi è educazione della fede nella sua totalità esistenziale e nella ricchezza delle sue dimensioni⁽¹⁸⁾. Ciò vuol dire che non ci si può fermare unilateralmente in qualche aspetto particolare dello sviluppo religioso, quale ad esempio la conoscenza delle verità rivelate o l'acquisizione di condotte morali. Bisogna allargare il compito catechistico alla

⁽¹¹⁾ L. MEDDI, *Integrazione fede e vita*, Leumann 1995, 9.

⁽¹²⁾ Cf C. NANNI, *Educazione, socializzazione, inculturazione*, "Orientamenti Pedagogici", 25 (1978), 651-655; ID., *Educazione*, (I), "Progetto educativo pastorale", a cura di G. VECCHI – J. M. PRELLEZO, Roma 1984, 26 - 37; ID., *Educazione*, (II), DPG, 265 - 281.

⁽¹³⁾ L'educazione "apparirà come quella serie di processi, di attività, di interagenti e di collaborazioni che suscitano e sostengono il divenire personale integrale" (NANNI, *Educazione*, (I), 32-33).

⁽¹⁴⁾ Cf L. MEDDI, *Diventare educatore. Introduzione alla psicopedagogia*, Roma 1989, ca6.

⁽¹⁵⁾ Cf G. MILANESI, *Dimensione antropologica della nuova catechesi*, "Il Rinnovamento della Catechesi in Italia", Roma 1970, 87-101.

⁽¹⁶⁾ Cf ALBERICH, *La catechesi*, 99.

⁽¹⁷⁾ DCG 30.

⁽¹⁸⁾ ALBERICH, *La catechesi*, 100.

complessità e alla densità dell'atteggiamento di fede come risposta personale e totale al progetto di vita cristiana, che è adesione e sequela di Cristo.

I documenti ufficiali della catechesi sono molto espliciti a riguardo, Nell'enucleare la varietà dei compiti catechistici implicati nell'educazione della fede e superando visioni parziali, anche tradizionali, essi insistono per il rispetto dell'integrità della missione educativa:

“Perché ogni forma di catechesi si realizzi nella sua integralità è necessario che siano indissolubilmente unite:

- la conoscenza della Parola di Dio
- la celebrazione della fede nei Sacramenti
- la confessione della fede nella vita quotidiana”⁽¹⁹⁾.

A partire dal dopo-concilio, ma soprattutto in quest'ultimo ventennio, il fermento innovativo che investe tutta la teologia provoca un interesse nuovo ed una più ampia apertura ai problemi educativi un po' in tutti gli ambienti della ricerca teologico-pastorale, ma in modo speciale nella catechetica. I catechisti, in particolare, scoprono la dimensione educativa della catechesi e parlano di essa come di una forma di educazione a servizio della maturazione della fede e della vita cristiana, sia del singolo sia della comunità⁽²⁰⁾.

In occasione sia del II Congresso Catechistico Internazionale sia del Sinodo dei Vescovi sulla catechesi, si è rilevata l'importanza attribuita, già allora, alla dimensione educativa della catechesi da parte del Magistero e degli operatori pastorali, ma anche il rilievo che questa funzione educativa stava assumendo in importanti manuali e studi di catechesi pubblicati in quel periodo.

Negli anni seguenti questo aspetto divenne sempre più rilevante e crebbero i tentativi di dialogo con le scienze dell'educazione in funzione di teorie interdisciplinari dei processi di maturazione della fede⁽²¹⁾.

Osserva Alberich⁽²²⁾ che in sede catechetica è frequente oggi sentir parlare di catechesi “come di una forma di educazione al servizio della maturazione della fede e della vita cristiana”. Al modello tradizionale del buon cristiano o del fedele praticante, concepito come meta di tutta l'azione pastorale della chiesa, se ne sta sostituendo uno nuovo, caratterizzato dalla maturità della fede: scopo della prassi ecclesiale diventa ora la formazione di cristiani adulti, maturi. 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 sullo sviluppo religioso che furono elaborate negli anni recenti ed 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 Gmunder⁽²³⁾. 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. Afferma Alberich che “oggi 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”⁽²⁴⁾.

⁽¹⁹⁾ *Messaggio Sinodo '77*; cf anche DCG 22-31; CT 19-24; RdC ca 3.

⁽²⁰⁾ Cf G. GROppo, *Teologia dell'educazione*, Roma 1991, 213-216.

⁽²¹⁾ Devono essere ricordati come emblematici in questo senso gli studi pubblicati dall'Istituto di Catechetica dell'Università Pontificia Salesiana. Com'è noto questo Istituto, nel periodo del dopo-concilio, si sviluppò non all'interno della facoltà di teologia, ma nell'ambito della facoltà di pedagogia (che poi si trasformò in facoltà di scienze dell'educazione) ed ebbe quindi modo non solo di dialogare con le scienze dell'educazione, ma anche di inserirne diverse nei piani didattici del suo curriculum.

⁽²²⁾ E. ALBERICH, *Per una educazione alla fede in chiave di maturazione*, “Orientamenti pedagogici”, 36 (1989), 309-323.

⁽²³⁾ Cf A. BUCHER, *Fasi dello sviluppo religioso secondo James W. Fowler e Fritz Oser. Panorama comparativo e critico*, ibidem, 1090-1121.

⁽²⁴⁾ ALBERICH, *La catechesi*, 95.

Il concetto di atteggiamento, però, provoca perplessità simili a quello di Esperienza: sembra qualcosa di impreciso, di incontrollabile, qualcosa che sfugge alla verifica e alla chiarezza concettuale. Una catechesi che si propone di favorire atteggiamenti di fede sembra sfuggire alle precise esigenze di chiarezza e di completezza. E qualcosa di simile avviene anche con il concetto di maturità di fede, oggi usato per indicare la meta del processo catechistico. Di quale maturità si tratta? Fino a che punto la crescita della fede si innesta nella maturazione affettiva e umana delle persone? Quali esigenze presenta una catechesi che vuole essere “maturante”, evitando le facili tentazioni dell'infantilismo religioso? “La semplice enumerazione di queste obiezioni e difficoltà, cui sarebbe facile aggiungerne altre, ci porta a considerare con attenzione la natura della catechesi come “educazione della fede” e a tentare una certa delucidazione delle sue implicanze e conseguenze più importanti”⁽²⁵⁾.

4. Realtà educativa e progetto educativo

Dal momento che abbiamo detto che si può parlare di educazione alla fede soltanto in senso secondario, occorre stabilire in termini più rigorosi e precisi che cosa si intende per educazione, per poi tentare di applicare tali istanze anche al discorso dell'educazione della fede.

Educare non è una realtà statica, fissa; non è un operare a casaccio con interventi educativi saltuari o sconnessi e accostati. Come già per l'educazione umana, così sarà pure per l'educazione alla fede. Essa si concretizza come cura delle condizioni personali e socio-ambientali perché il dono della fede possa essere accolto dalla libertà effettiva della concreta persona e fruttificare. Essa si struttura come collaborazione strumentale dell'azione primaria di Dio nel mistero del cuore umano del singolo e della comunità⁽²⁶⁾.

C. Nanni afferma che “il concetto di educazione può essere inteso in più sensi accentuando questo o quello dei molteplici aspetti secondo cui la realtà educativa può essere considerata”⁽²⁷⁾. Nell'uso quotidiano, quando si parla di educazione, si intende innanzitutto una particolare attività umana connessa a determinate figure e ruoli particolari come genitori, maestri, insegnanti, sacerdoti, istruttori e rivolta a nutrire, curare, è senz'altro questo l'uso più antico del termine cui sembra riferirsi l'incerta etimologia⁽²⁸⁾. Più raramente, ma sempre più insistentemente nell'epoca moderna e contemporanea, l'educazione è vista come attività e compito di chi appartiene alla generazione in crescita e pertanto si è portati ad identificarla col processo di crescita personale, accentuandone 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 e di modificazioni reciproche. Altre volte si parla di educazione volendo indicare il risultato complessivo di tale attività in un soggetto o in una pluralità di soggetti. Tuttavia nel linguaggio dell'opinione pubblica per lo più, quando si parla di educazione si fa riferimento ad un sistema o insieme di strutture, istituzioni, procedure sociali in cui si realizzano tutti o in parte i significati enunciati precedentemente⁽²⁹⁾.

Queste diverse prospettive si sono arricchite nel nostro tempo di nuove connotazioni. Ad esempio, per quanto riguarda l'educazione intesa come sistema, si va prendendo oggi coscienza del moltiplicarsi delle cosiddette agenzie e situazioni educative. Anche per quanto riguarda l'educazione intesa come attività educante si allarga la comprensione dell'intervento educativo e della sua portata, non più riconducibile semplicemente all'azione e alla presenza degli educatori professionali tradizionali. Se ci si colloca, poi, dal punto di vista dell'educazione come intervento sui processi di crescita personale, oggi si mette in risalto, accanto all'assimilazione e

⁽²⁵⁾ *Ibidem*.

⁽²⁶⁾ Cf SOVERNIGO, 7.

⁽²⁷⁾ Cf C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma 1986, 25.

⁽²⁸⁾ *Ibidem*.

⁽²⁹⁾ *Ibidem*, 26.

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 oggi non è sempre più compresa come evento atomistico, senza storia. La coppia educando-educatore è per lo più vista come realtà plurale e collettiva in entrambi i termini del rapporto. Anche l'educazione come risultato mostra nuove connotazioni. Le moderne pratiche o concezioni educative hanno tentato di superare l'unilateralità di certe interpretazioni tradizionali troppo spesso eccessivamente moralistiche o, all'opposto, troppo esclusivamente intellettualistiche. Si è recuperato così il carattere pluridimensionale dell'educazione, in cui si connettono sviluppo fisico-biologico, maturazione psicologica, formazione culturale, crescita morale, maturità religiosa, inserimento contestuale ambientale, ecc.⁽³⁰⁾.

Tale dilatarsi del termine educazione con l'assunzione di nuove connotazioni impone una maggiore chiarezza nei riguardi del concetto di educazione, al fine di distinguere l'educativo in senso ristretto da ciò che ha semplicemente valenza educativa⁽³¹⁾. Proprio per rendere ragione di questi fatti, dopo Rousseau si è preso a parlare di educazione della natura, delle circostanze, oltre che di educazione come opera dell'uomo sull'uomo. Allo stesso scopo, ma con una volontà di maggiore partecipazione, dopo gli anni venti i pedagogisti cominciarono a distinguere tra l'educazione intenzionale e l'educazione funzionale. Tale distinzione, tuttavia, da qualche tempo è piuttosto trascurata, mentre prendono sempre più piede i concetti di socializzazione, di inculturazione, spesso considerati sinonimi di educazione. Tali concetti sono descritti dalla psicologia, dalla sociologia e dall'antropologia culturale e rispecchiano la prospettiva che è propria di ciascuna di queste scienze. Se l'educazione è parzialmente o totalmente identificata con qualcuna di queste categorie, si rischia di ridurre indebitamente le dimensioni o di vanificarne l'aspetto specifico. E solo alla luce di una visione integrale del fenomeno umano si potranno forse superare le deficienze di eventuali visioni unilaterali. Essa allora apparirà come quella serie di processi, di attività, di interventi, di collaborazioni intenzionali che suscitano e sostengono il divenire personale integrale nella sua globalità o sotto qualche suo aspetto specifico⁽³²⁾.

Messa a servizio della vita personale e della sua crescita, l'educazione dovrà, proprio per questo, tener conto dell'intera gamma dei rapporti di cui è intessuta la vita umana. In tal senso, i fini educativi saranno da mettere in rapporto e da far interagire con l'insieme degli obiettivi che animano il contesto sociale e con le istanze di valore in esso emergenti⁽³³⁾.

“Si comprende così – afferma il filosofo dell'educazione C. Nanni – 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 ed in parte diversi); la polivalenza del linguaggio educativo (ricco di sfumature e accentuazioni)”⁽³⁴⁾.

Alla luce di queste considerazioni generali sul concetto di educazione, volendo ora tentare di definire in che cosa consista l'educazione, e quindi l'educazione della fede, si devono considerare ancora le seguenti osservazioni di carattere generale.

Ogni intervento educativo è composto da quattro elementi essenziali: 1) la conoscenza del soggetto da educare e dell'ambiente in cui vive; 2) la conoscenza degli obiettivi cui far giungere il soggetto e dei valori da comunicare; 3) l'intervento educativo con tutte le varie componenti del

⁽³⁰⁾ *Ibidem*, 26-27.

⁽³¹⁾ Cf C. NANNI, *Socializzazione, inculturazione e educazione*, “Orientamenti Pedagogici”, 4 (1978), 651-665.

⁽³²⁾ *Ibidem*, 28.

⁽³³⁾ *Ibidem*, 29.

⁽³⁴⁾ *Ibidem*.

metodo e della guida educativa; 4) il contesto socio-culturale in cui si opera con i vari fattori positivi o negativi⁽³⁵⁾.

Sul piano teorico e in vista di un intervento educativo adeguato è necessario articolare e comporre in unità le varie scienze che si interessano dell'atto educativo, ciascuna con un suo apporto proprio e un suo limite: occorre distinguere l'atto primo, cioè il vivere, l'operare, il credere, e l'atto secondo, cioè il momento riflessivo di vario genere, dato dai tipi diversi delle scienze interessate. Occorre inoltre considerare la metodologia educativa come momento qualificante e proprio, finalizzato a concordare l'apporto delle scienze descrittive e di quelle ontologiche e deontologiche in vista dell'intervento concreto nella situazione educativa. Essa ha "il compito di delineare la strada che l'educatore può seguire per orientare la sua azione personale nel settore educativo interessato, gli indica a grandi tratti il modo di procedere per affrontare in forma sistematica i casi concreti dell'azione educativa"⁽³⁶⁾.

Ogni azione educativa contiene alcuni presupposti che, in modo più o meno esplicito e cosciente, si rifanno ad una data concezione della personalità. Dietro ogni azione educativa, dietro ogni scopo che ci si propone nell'educare, c'è sempre una teoria, un dato modo di vedere l'uomo, un modo diverso di spiegare il funzionamento del suo agire. Ogni educatore ha bisogno di un quadro di riferimento adeguato in cui inserire la propria azione in modo adatto così da poter trasmettere efficacemente i valori a lui affidati. Di fatto ogni educatore elabora una sua teoria della personalità intuitivamente attraverso le esperienze che compie. Ora lo studio della personalità ricerca secondo quali leggi o modalità, le capacità, le disposizioni, i meccanismi si influenzano a vicenda e si integrano nel dare origine ai comportamenti abituali di una persona concreta o di un gruppo. Affinché si possa promuovere la persona verso la sua pienezza, occorre una concezione integrale della personalità e una formazione integrata⁽³⁷⁾.

In un primo tempo la psicologia si era dedicata allo studio analitico delle varie funzioni del comportamento umano; poi l'interesse si è rivolto al centro unificatore dell'attività umana: una personalità concreta non è la somma di funzioni, è un'unità vivente che agisce grazie alla collaborazione armoniosa di tutte le sue funzioni. La percezione, l'immagine, la memoria, l'affettività, e i bisogni formano una struttura unitaria, appunto la personalità che Allport descrive come "l'organizzazione dinamica dell'individuo di quei sistemi psicofisici che determinano il comportamento e la vita conoscitiva che gli sono caratteristici"⁽³⁸⁾.

È necessaria in vista di una educazione integrale e cristiana della persona una concezione personalista ed esistenzialista teologicamente fondata. È quella che F. Imoda indica come concezione dell'"autotrascendenza nella consistenza" che, da un lato, salva 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"⁽³⁹⁾.

A riguardo delle dimensioni costitutive della persona occorre, poi, considerare che la crescita della persona da un lato è unitaria, dall'altro è articolata a seconda delle varie dimensioni costitutive della persona. La crescita normale è anzitutto quella integrale e richiede lo sviluppo di tutte e ciascuna delle dimensioni della persona, pena forme di riduzionismo mortificanti. Ogni dimensione possiede infatti una propria fisionomia, indispensabile per lo sviluppo armonico dell'organismo e va conosciuta nella sua specificità. Lo sviluppo avviene secondo tappe o stadi evolutivi ben caratterizzati⁽⁴⁰⁾. Il centro unificatore è l'identità di sé, perseguita consciamente o

⁽³⁵⁾ Cf SOVERNIGO, 13-15.

⁽³⁶⁾ *Ibidem*, 17.

⁽³⁷⁾ *Ibidem*, 18-20.

⁽³⁸⁾ G. W. ALLPORT, *Psicologia della personalità*, Roma 1977, 24.

⁽³⁹⁾ F. IMODA, *Sviluppo umano, psicologia e mistero*, Alessandria 1993, 14.

⁽⁴⁰⁾ Erickson raffigura lo sviluppo umano lungo otto stadi evolutivi. Ognuno di questi stadi è favorito o sfavorito, nel suo delinearsi, dalla soluzione prevalentemente positiva o negativa degli stadi precedenti. Cf E. RICKSON, *Infanzia e società*, Roma 1982, 231-298.

inconsciamente come il bene supremo. Infine il ruolo dell'ambiente di vita e delle persone importanti per il soggetto è determinante per la crescita o meno⁽⁴¹⁾.

Si deve tenere presente che l'educazione alla fede, per essere se stessa deve situarsi dentro queste componenti costitutive della personalità come un tratto significativo, unificante e dinamico. Ogni persona è costituita dalle sue attitudini, dalle sue esperienze conscie o inconscie e dall'impegno, ed è formata da esse attorno al nucleo dell'identità di sé. Infatti la nostra eredità, con i suoi aspetti positivi o meno positivi, costituisce una grazia e al tempo stesso una sfida, quella di assumere pienamente la nostra identità sapendo che siamo responsabili dell'uso della nostra eredità, qualunque essa sia. A tal proposito afferma ancora F. Imoda:

“La persona umana non è soltanto le sue intenzioni, i suoi ideali, le sue aspirazioni che la proiettano verso il suo futuro, la sua capacità di superamento, di autotrascendenza e di relativa autocreazione, ma è, nel presente, il passato che essa porta con sé come riassunto di eventi che hanno lasciato dei segni, delle forme, come attuazioni di alcune possibilità ed esclusione di molte altre”⁽⁴²⁾.

In conclusione, si deve affermare 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 prioritaria⁽⁴³⁾.

5. Verso un progetto interdisciplinare di antropologia cristiana: il progetto di Rulla

Tra le proposte che, in ambiente cattolico, offrono un positivo dialogo su base antropologico interdisciplinare è da segnalare quella di Luigi Rulla⁽⁴⁴⁾. Certamente Rulla è l'autore che più di tutti ha fatto un'approfondita e specifica applicazione della psicanalisi nell'ambito della fede, elaborando una sua psicologia del profondo.

Il merito più grande dello studioso sta proprio nell'aver tentato di realizzare con rigore scientifico il dialogo interdisciplinare tra teologia, filosofia e psicologia del profondo. Ha integrato inoltre quest'ultima con altre teorie psicologiche. L'autore, in concreto, offre una lettura psicologica dei dinamismi profondi che sottostanno alle scelte di fede e, in modo particolare, a quelle vocazionali intese in senso stretto.

Il problema fondamentale per la metodologia e l'ermeneutica di un'antropologia interdisciplinare sta nel come integrare in un singolo progetto tre metodi di analisi antropologica che sono completamente distinti e diversi. Nel suo progetto interdisciplinare l'autore non afferma di aver risposto in modo definitivo a questo problema fondamentale. Esso è basato su alcuni presupposti di contenuto e di metodo.

⁽⁴¹⁾ Cf SOVERNIGO, 21-22.

⁽⁴²⁾ IMODA, *Sviluppo Umano*, 139-140.

⁽⁴³⁾ SOVERNIGO, 6.

⁽⁴⁴⁾ Cf L. M. RULLA, *Antropologia della vocazione cristiana*, vol. I: *Basi interdisciplinari*, Alessandria 1985; quest'opera rappresenta un ampliamento e un approfondimento di indagini già avviate nel 1971. ID., *Psicologia del profondo e vocazione*, vol. I: *Le persone*, Torino 1975; vol. II: *Le istituzioni*, Torino 1976, e proseguite negli anni successivi: L. M. RULLA – J. RIDICK – F. IMODA, *Entering and leaving vocation: Intrapsychic dynamics*, Roma-Chicago 1976. Una rappresentazione sintetica fatta dagli stessi autori si trova in, ID., *Struttura psicologica e vocazione*, Torino 1977. Da segnalare inoltre: L. M. RULLA – F. IMODA – J. RIDICK, *Antropologia della vocazione cristiana*, vol. II: *Conferme esistenziali*, Torino 1986.

La teologia dogmatica, infatti, non può limitarsi a esporre verità rivelate concernenti Dio. Essa deve tener conto anche delle specifiche condizioni umane, che influiscono sul se e sul come il messaggio della rivelazione possa essere ricevuto e compreso dalle persone. Ciò significa che una buona teologia include sempre anche un'antropologia teologica. Il presupposto di quest'ultima è che Dio e la persona umana sono storicamente in dialogo tra di loro e che il frutto di questo dialogo è la vocazione cristiana il cui centro è Cristo, nel quale sia la teologia sia l'antropologia devono trovare il loro punto di riferimento determinante. Questo presupposto esige da parte dell'antropologia teologica un metodo normativo deduttivo⁽⁴⁵⁾.

Poiché tale antropologia può facilmente cadere nella tentazione del dogmatismo e del fideismo, è necessario nella riflessione tenere presente il principio di sant'Anselmo: *fides quaerens intellectum*; e ciò implica che un'antropologia teologica dovrà sempre tener conto anche dei risultati di indagini empirico-esistenziali⁽⁴⁶⁾. Questa esigenza porta l'autore a dare largo spazio nella sua antropologia a un approccio empirico-induttivo o esistenziale-induttivo, servendosi anche della psicologia del profondo.

In questo nuovo progetto di antropologia cristiana, filosofia, teologia e scienze umane si incontrano per fornire un'immagine più vera dell'essere cristiano. Un'antropologia cristiana presuppone che esiste nella storia un dialogo tra l'uomo e Dio. Il contributo antropologico della filosofia consiste nel chiarire se il sistema motivazionale umano sia in sé capace di dialogo e di apertura. La teologia, d'altra parte, deve cercare di comprendere e proporre accuratamente a che cosa Dio chiama la persona e come gli elementi che caratterizzano questa chiamata possano convergere con le domande fondamentali che la persona si pone nella motivazione del proprio agire. Le moderne scienze umane devono poter differenziare più chiaramente come e fino a che punto il sistema motivazionale del soggetto sia disposto al dialogo con Dio e all'afflusso della sua Grazia⁽⁴⁷⁾.

L'approfondimento filosofico scopre che nella natura umana esistono due punti di partenza per poter ricevere la parola e la chiamata da parte di Dio. Il primo consiste nella capacità della persona di elevarsi al di sopra di sé e così di essere anche capace di conoscere e amare Dio. Il secondo riguarda la libertà umana, e ruota attorno alla possibilità presupposta della persona di decidere circa la propria risposta alla chiamata di Dio. Tuttavia, l'attuazione delle possibilità di essere in dialogo con Dio e di amarlo liberamente incontra ostacoli nel fatto che la libertà effettiva della persona – e così anche la sua capacità di autotrascendenza – a causa della struttura dialettica è limitata dalle contraddizioni presenti nel sistema motivazionale.

Dall'analisi degli aspetti teologici, sui quali l'autore si sofferma ampiamente, emergono alcuni dati essenziali⁽⁴⁸⁾. Il punto centrale della chiamata divina consiste nel fatto che Dio “ci chiama ad autotrascenderci totalmente in un amore di Dio e del prossimo simile a quello che ha ispirato la vita di Cristo”⁽⁴⁹⁾. Così diventa chiaro che i valori autotrascendenti non riguardano alcuni tipi di ideali astratti, ma in ultima analisi una persona: Gesù Cristo. Questo dono divino presuppone la libertà umana e rende possibile la sua crescita. La persona, come una nuova creazione in Cristo, diventa capace di dare se stessa e così di salvarsi. In questo senso, lo scopo dell'esistenza cristiana non consiste nell'autorealizzazione, ma piuttosto nell'autotrascendenza dell'amore per Dio e per il prossimo. Da questo punto di vista, l'antropologia cristiana si differenzia dagli approcci di tipo umanistico: l'autorealizzazione non è cercata direttamente, ma è piuttosto l'effetto collaterale di un'autotrascendenza verso l'amore teocentrico⁽⁵⁰⁾.

⁽⁴⁵⁾ Cf RULLA, *Antropologia*, 26.

⁽⁴⁶⁾ Cf GS, 62.

⁽⁴⁷⁾ Cf RULLA, *Antropologia*, 51-55, 165-168.

⁽⁴⁸⁾ *Ibidem*, 169-214.

⁽⁴⁹⁾ *Ibidem*, 170. Il Rulla spiega la chiamata di Dio per mezzo di un'analisi dettagliata di Gal 5,13 ss.

⁽⁵⁰⁾ Afferma l'autore che nella chiamata le forze motivazionali di opposizione inconscia non sono di solito toccate dall'azione della Grazia, proprio perché esse sono inconscie, mentre l'azione di Dio attraverso la Grazia è ordinariamente centrata sulle forze conscie (*ibidem*, 203-207).

La costituzione pastorale *Gaudium et Spes* – come rilevato in precedenza – rivolge l'invito a usare nella cura pastorale non solo i principi teologici, ma anche la conoscenza delle scienze umane, “in primo luogo della psicologia e della sociologia, cosicché anche i fedeli siano condotti a una più pura e più matura vita di fede”⁽⁵¹⁾. L'elaborazione della “teoria dell'autotrascendenza nella consistenza”, fondata sulle conoscenze più aggiornate di psicologia del profondo e di psicologia sociale, viene incontro a questa istanza conciliare. L'ipotesi di fondo è centrata attorno al seguente teorema: più è consistente la motivazione strutturale-finalistica di una persona, più questa persona può trascendersi verso i valori oggettivi. Le contraddizioni (inconsistenze) nella motivazione di una persona, che sia psichicamente sana, si trovano non solo nella prima dimensione, ma anche e soprattutto nella seconda, dove la dinamica dell'inconscio sfugge al controllo del soggetto.

Ricerche condotte dal Rulla negli Stati Uniti hanno potuto dimostrare che il 60-80% delle persone che seguivano una vocazione religiosa era ostacolato nel raggiungimento di una maturità autentica, umano e spirituale, da inconsistenze centrali e inconse e che praticamente questa costellazione subconscia intrapsichica praticamente non cambiava in un periodo di anni. Queste inconsistenze, però, erano di frequente mascherate dalle cosiddette “consistenze difensive”, determinate dal fatto che la motivazione conscia della persona si traduceva in atteggiamenti in accordo con i valori di Cristo, però non con la funzione di vivere per i valori di Cristo, bensì, in ultima analisi, con quella inconscia di servire un bisogno in contraddizione con detti valori. La limitazione della libertà effettiva della persona e della sua capacità di autotrascendenza, derivante dalle inconsistenze inconse e dalle consistenze difensive, è giustamente sottolineata in questa visione integrata di antropologia cristiana. La delimitazione concettuale e la conferma empirico-esistenziale della seconda dimensione, detta anche “la dimensione dimenticata”, rappresentano un contributo essenziale all'antropologia cristiana⁽⁵³⁾.

Nel suo insieme, questo progetto antropologico interdisciplinare offre, da una parte, una base esplicativa di molti problemi pastorali, che a prima vista sembrano incomprensibili, quale ad esempio, la scarsa forza delle motivazioni religiose conosciute per molti cristiani. Dall'altra rende possibile lo sviluppo di aiuti appropriati alla libertà dell'individuo, in modo da rendere possibile la crescita e la maturazione della vocazione del cristiano. Di particolare importanza è la maturazione della dimenticata seconda dimensione, perché il processo di maturazione richiede anche aiuti di tipo nuovo. Si tratta di risolvere la contraddizione tra i valori e i bisogni inconsci che portano ad una ricerca errata del bene apparente; infatti questa contraddizione limita i processi di giudizio e di decisione di una persona come pure le sue relazioni interpersonali e, indirettamente, anche il suo progresso nella vita spirituale.

Su queste premesse si è sviluppata da alcuni anni l'esperienza di una forma di direzione spirituale basata sulla psicologia del profondo⁽⁵³⁾. Dall'insieme si può affermare che il progetto interdisciplinare di antropologia cristiana di Rulla, qui sommariamente abbozzato, può anche essere considerato come un ponte lanciato su un nuovo territorio. In esso si è riuscito a far convergere tre diverse discipline in un'unica ed unificata antropologia confermando così, con un procedimento empirico-esistenziale, alcune importanti e centrali ipotesi di ricerca, non marginali né di poco conto, all'interno della prassi educativa e pastorale della chiesa⁽⁵⁴⁾. Non ci resta che procedere nell'intento fondamentale di questo lavoro di ricerca: considerare, concretamente e in particolare, alcuni aspetti dello sviluppo psicoreligioso nella vita della persona.

⁽⁵¹⁾ Gs, 62.

⁽⁵²⁾ Cf RULLA - IMODA - RIDICK, II, *passim*.

⁽⁵³⁾ Ad esempio l'esperienza svolta nell'Istituto di Psicologia della Pontificia Università Gregoriana attraverso i cosiddetti “colloqui di crescita vocazionale”.

⁽⁵⁴⁾ Cf F. MEURES, *Un progetto interdisciplinare di antropologia cristiana*, “La Civiltà Cattolica”, 1987, vol. I, 222-236; F. TATA, *Formazione della vita cristiana e maturità umana*, ibidem, 1990, vol. II, 338-349.

Terza parte

i sentieri

L'orizzonte antropologico della formazione cristiana

di Salvatore Currò

Propongo una riflessione in due tempi:

1- riporto innanzitutto una sintesi del lavoro del gruppo di studio (che aveva come tema: *Aspetti antropologici della formazione*) del Convegno 2003 dell'AICa: *Verso quale formazione a servizio della fede?* (Vitorchiano, 14-16 settembre);

2- sulla base di alcune provocazioni del lavoro di gruppo, segnalo poi *i nodi antropologici* che mi sembrano più decisivi e quindi le direzioni su cui, a mio modo di vedere, bisognerebbe dirigere la riflessione antropologica applicata alla formazione ecclesiale.

1. Aspetti antropologici della formazione: sintesi del lavoro di gruppo

Il gruppo era costituito da: Eliana Bignasco, Salvatore Currò, Pietro Damu, Cyril De Souza, Claudio Gaggero, Ermanno Genre, Domenico Lipari, Antonio Romano. Il lavoro si è configurato come una verifica dell'orizzonte antropologico dell'attuale prassi catechistica e del progetto catechistico italiano. La verifica si è subito aperta alla ricerca di un nuovo orizzonte, valorizzando a questo proposito gli spunti presenti nelle relazioni di Barbon-Paganelli e di Lipari (riportate in questo volume) e nel dibattito che ne è seguito. Il lavoro di verifica-ricerca può essere sintetizzato attorno ad *alcune polarità* che segnalano nodi problematici e, allo stesso tempo, direzioni di cammino.

Identità-alterità

Si impone ormai lo spostamento, nel pensare la formazione, dall'oggetto al soggetto, dalla proposta ai processi di maturazione, che vedono il soggetto protagonista. Si tratta spesso di una soggettività debole, frammentata, segnata come dal vagabondaggio, che cerca dimora... ma con la soggettività bisogna necessariamente misurarsi. Non solo. Bisogna sostenerla e incoraggiarla attraverso cammini che valorizzano l'educazione alla riflessività, all'interiorità, al prendere coscienza graduale della fede.

Ma rimane aperto il problema sul senso della soggettività, la quale, sulla scia della Rivelazione, va pensata immediatamente in rapporto alla reciprocità e intersoggettività e a partire dall'alterità (dell'altro e di Dio). In questo senso il *partire dall'altro* del convegno 2002 dell'AICa non va perso¹⁹⁶.

La connessione di identità e alterità ha luogo di fatto nella dinamicità e gradualità della crescita del soggetto. È importante quindi non una visione statica e assoluta del soggetto ma una visione dinamica e che valorizza il processo.

Frammento-tutto

Ogni frammento (di esperienza del soggetto, di incontro, di liturgia, di impatto con la Sacra Scrittura...) non è soltanto un'occasione o un punto di partenza per cogliere gradualmente il tutto della Rivelazione e della fede. Nel frammento si dà già il tutto, anche se nello stesso tempo si nasconde. L'impatto con il frammento è di fatto impatto con un evento, con un dono, e può

¹⁹⁶ CURRÒ S. (ed.), *Alterità e catechesi*, Elledici, Leumann, 2003.

diventare luogo per costruire un processo di crescita nella fede nel segno della grazia e di una soggettività aperta.

Mediazione catechistica-grazia

L'attuale prassi catechistica e pastorale sembra talvolta carente di grazia: poco rispettosa del primato di Dio e della risposta libera del soggetto. E' fondamentale il senso della mediazione catechistica, senza dimenticare però che la catechesi rimane *semplicemente* mediazione. Secondo la logica del vangelo, siamo servi necessari ma *semplicemente* servi. La catechesi in certo senso annuncia ciò che non si può annunciare e che rimane in definitiva sempre più grande di ogni annuncio.

Progettualità (pro-getturalità)-perdono (per-dono)

La progettualità catechistica è sostenuta spesso dall'antropologia (di ispirazione heideggeriana ed esistenziale) dell'essere-gettati nell'esistenza, del pro-gettarsi nella ricerca del senso, nella decisione autentica. Probabilmente bisogna lasciarsi ispirare, più radicalmente, dall'antropologia del dono, della grazia, della misericordia e del perdono. L'uomo, più profondamente che il *cercatore di senso*, è il *chiamato a rispondere*, il *responsabile del dono*.

Inculturazione/evangelizzazione - reciprocità

È molto stimolante la provocazione per cui *ci si forma insieme* e per cui l'orizzonte della formazione non può che essere segnato dalla *reciprocità*. L'ambito ecclesiale è a volte carente di luoghi di reciprocità, di luoghi dove si respiri autenticamente la circolarità ermeneutica. Ma come attivare luoghi segnati dalla logica dello scambio, senza tuttavia rinunciare alla propositività dell'evangelizzazione? È possibile pensare l'inculturazione in termini di reciprocità? Come superare l'unilateralità e l'autoreferenzialità di tante proposte ecclesiali ma senza rinunciare al compito dell'annuncio e alla responsabilità di un dono da trasmettere?

Si impone un confronto serio con il pensiero della *differenza*, con il pensiero cioè che sente le differenze come una risorsa (anche in ordine alla Rivelazione di Dio) prima che come un problema.

Apprendimento-responsabilità

La formazione intesa come apprendimento (fondata quindi sul soggetto che *ap-prende*) deve intrecciarsi con la dimensione del ricevere e dell'accogliere (quindi del *rispondere*, che è il senso più profondo della responsabilità). Come mettere insieme protagonismo e discepolato? Come aiutare la crescita della soggettività ma allo stesso tempo il sentirsi radicati in una tradizione?

Epistemologia-complessità

Sul piano dei fondamenti della catechetica, da una parte si avverte la necessità di riaffermare la specificità epistemologica di tale riflessione, dall'altra ci si accorge della necessità di una nuova epistemologia. I problemi della complessità culturale, del dialogo interreligioso, dei nuovi modi di sentire e di concepire la religione, sembrano non sufficientemente interpretati dalla riflessione catechetica attuale. Non è solo questione di nuovi temi da tener presenti. Si tratta, più radicalmente, di ripensare i fondamenti della catechetica. In questo senso, la riflessione sull'orizzonte antropologico e teologico della catechesi va mantenuta aperta.

2. I nodi antropologici dei cammini formativi ecclesiali

2.0. Premessa

La prassi catechistica e, più in generale, della formazione cristiana è segnata da fermenti di cambiamento, legati all'evoluzione culturale in atto. Da una parte tale prassi tenta di rinnovarsi, sia pure con fatica e con tentennamenti, secondo il progetto post-conciliare e che ha in Italia un riferimento privilegiato e qualificato nel *documento base (Il rinnovamento della catechesi)* del 1970, rilanciato dai vescovi nel 1988¹⁹⁷; d'altra parte si ha la sensazione a volte che proprio tale rinnovamento (in buona parte ancora da farsi) esprima un orizzonte culturale per certi versi inadeguato e da ripensare.

Gli interrogativi si riferiscono in particolare all'orizzonte antropologico. La visione dell'uomo che soggiace alla prassi formativa attuale e allo stesso *documento base* è all'altezza della situazione attuale? interpreta davvero il senso dell'umano? È una visione all'altezza anche della Rivelazione? Le questioni infatti vanno affrontate nel senso della *duplice fedeltà*: all'uomo e a Dio¹⁹⁸. L'orizzonte antropologico della formazione dovrà cioè rinviare allo stesso tempo al senso più radicale dell'umano e al senso più autentico della Parola di Dio.

Ma quali sono oggi i *nodi* della questione antropologica? Ne indico due, connessi tra loro e che ruotano rispettivamente attorno alla questione del *senso della vita* e a quella della *relazionalità*.

2. 1. La soggettività tra ricerca/attesa di senso e irruzione/dono del senso

Il processo di rinnovamento di questi ultimi decenni nella formazione cristiana, nell'educazione alla fede, nella catechesi¹⁹⁹, può essere interpretato nel senso di una sempre maggiore attenzione ai soggetti dell'esperienza formativa. Tale attenzione si è manifestata come adattamento della proposta cristiana ai destinatari o, in senso più forte, come processo di inculturazione della proposta stessa²⁰⁰. Oppure si è manifestata come costruzione dell'itinerario formativo ponendo al centro non tanto la proposta ma il soggetto, e facendo di lui e dei suoi processi di maturazione religiosa il perno attorno a cui si organizza la proposta stessa²⁰¹.

Al di là delle accentuazioni rimane un punto acquisito la necessità di misurarsi col soggetto, e in particolare con la sua *domanda* o *attesa* di senso. L'uomo che cerca senso o che desidera *autenticità* si erge come l'interlocutore della proposta ecclesiale. La domanda di senso, sia pure debole e sia pure da far riemergere in tanti casi, è considerata il terreno privilegiato di un possibile dialogo con l'uomo di oggi e di una possibile crescita nella fede²⁰².

Da ciò nasce la preoccupazione, divenuta ormai la parola d'ordine, se non un vero e proprio assillo, di una evangelizzazione *sensata*, cioè esistenzialmente e soggettivamente apportatrice di senso. In concreto una proposta cristiana è *sensata* quando sa offrire una serie di apporti, di significati, di valori, di appelli, che il soggetto può avvertire significativi in rapporto al percorso di

¹⁹⁷ CEI, *Lettera dei vescovi per la riconsegna del testo "Il rinnovamento della catechesi"*, Roma, 3 aprile 1988. Il Convegno 2000 dell'AICa è stato dedicato alla verifica dell'attualità degli orientamenti del *documento base*; v. MEDDI L. (ed.), *Il Documento Base e il futuro della Catechesi in Italia*, Luciano, Napoli, 2001.

¹⁹⁸ CEI, *Il rinnovamento della catechesi*, n. 160.

¹⁹⁹ Utilizzo queste espressioni senza preoccuparmi troppo di differenziarne il senso. I nodi antropologici che verranno segnalati vanno oltre queste specifiche espressioni, raggiungendole tutte nei loro fondamenti. Utilizzo prevalentemente il termine *formazione* in senso generale, abbracciando anche ciò che comunemente va sotto il nome di *educazione* e *catechesi*.

²⁰⁰ Sulla problematica dell'inculturazione in rapporto alla catechesi, si veda MEDDI L., *Cultura e catechesi: un rapporto naturale*, in CURRÒ S. (ed.), *Alterità e catechesi*, , 51-67 e l'ampia bibliografia ivi riportata.

²⁰¹ In questa direzione va la riflessione di TRENTI Z., *La fede dei giovani. Linee di un progetto di maturazione alla fede dei giovani*, Elledici, Leumann, 2003.

²⁰² L'orizzonte antropologico della domanda di senso e della sete di autenticità è fortemente presente ad esempio nel documento *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il primo decennio del 2000*, 29 giugno 2001; si vedano in particolare i nn. 37-38.

costruzione dell'identità. La fede - questa è la scommessa - può ben integrarsi nei processi di maturazione, può anzi divenirne il fulcro²⁰³.

Ma l'orizzonte del senso (cercato o atteso) e della proposta cristiana sensata (cioè che risponde e allo stesso tempo richiama al senso) non va dato per scontato; ci sono anzi buone ragioni per problematizzarlo, sia a partire dalla cultura attuale che dalle esigenze della Rivelazione cristiana.

La ricerca di senso è per certi versi sempre più debole o perlomeno sempre più implicita. Il soggetto, che pure si avverte come luogo ermeneutico della elaborazione dei significati e del vaglio delle proposte, si presenta più debole, più frammentato. La sua esperienza è segnata a volte da una sorta di vagabondaggio, dal tentativo di valorizzare singole esperienze più che dallo sforzo di integrarle in una progettualità organica e unitaria. I sociologi dell'educazione e dell'esperienza religiosa parlano di percorsi di maturazione comprensibili più come *realizzazione a mosaico* o nel segno della *differenziazione sociale* (assunzione di stili di vita diversi a seconda delle diverse situazioni) che come organizzazione unitaria (o tendente all'unità) dell'esistenza attorno a valori unificanti²⁰⁴.

A fronte di questa deriva del senso e di questa percezione sempre meno unitaria dell'esistenza, a fronte cioè di questo allentamento della problematica del costruire un'identità e della percezione della propria soggettività in certo modo come coesistenza di diverse biografie, sembra debole il semplice richiamo al senso e all'unità della vita e si impone un supplemento di riflessione antropologica.

D'altra parte l'orizzonte antropologico del senso, o perlomeno della domanda o attesa di senso, mostra le sue crepe anche in rapporto alla Rivelazione. È forse un po' ingenuo identificare *tout court* l'orizzonte antropologico della Scrittura come l'orizzonte dell'uomo che cerca e attende senso. L'uomo della Scrittura è spesso più un *ricercato* che un *cercatore*; deve fare i conti con vere e proprie *irruzioni* più che con risposte alle sue domande, e con una iniziativa che appartiene assolutamente a Dio e che sconvolge ogni attesa di senso; deve fare i conti con un dono di Dio che gli sopraggiunge, di cui è responsabile anche e prima di tutto in rapporto agli altri e che senza la sua responsabilità andrebbe perduto, piuttosto che modulare il dono in rapporto al senso da dare alla sua vita.

Due esempi possono bastare a evidenziare il problema: uno dell'Antico Testamento (la vicenda di Giona) e uno del nuovo (Paolo). È difficile definire Giona il cercatore di Dio o il cercatore del senso della sua vita; piuttosto egli è il *ricercato*, il *chiamato*, il *chiamato a responsabilità*, il responsabile di un dono che senza di lui non può raggiungere i nini. È difficile allo stesso modo pensare la vicenda di Paolo al di fuori di categorie come irruzione, grazia, dono, responsabilità nei confronti di una Parola che è assolutamente donata e che pure passa attraverso una responsabilità, che ha una destinazione universale ma che ha bisogno della mediazione di uomini responsabili. Un'antropologia che sia *all'altezza* della vicenda di Giona e di Paolo, ma anche all'altezza del senso radicale della Rivelazione, sente insufficienti le categorie della ricerca e dell'attesa del senso.

La riflessione antropologica più legata alla formazione cristiana si è molto preoccupata della *correlazione* tra Rivelazione e senso dell'umano, ha messo in luce come la Parola di Dio risponde e amplia con le sue provocazioni la domanda/attesa di senso. Ma in tal modo ha come *consacrato*, senza interrogarlo a fondo, l'orizzonte della domanda/attesa di senso; e ha pure consacrato l'orizzonte a partire dal quale ci si preoccupa di correlare senso e Rivelazione o *fede e vita*. La preoccupazione del correlare, del fare sintesi, dell'integrare, suppone già in fondo un'idea (una comprensione) e della fede e della vita, e della Rivelazione e del senso dell'umano. La riflessione

²⁰³ La formula dell'*integrazione fede-vita* allude a questi processi. V. CEI, *Il rinnovamento della catechesi*, nn. 52-55; v. anche MEDDI L., *Integrazione fede e vita. Origine, sviluppo e prospettive di una intuizione di metodologia catechistica italiana*, Elledici, Leumann, 1995.

²⁰⁴ Si veda ad esempio GARELLI F., *Stereotipi sui giovani e questione educativa*, in «Il Mulino» XLVIII(1999)5, 871-881.

antropologica cristiana dovrà forse cambiare registro. Più che correlare l'umano e la Rivelazione bisognerà pensare l'umano *secondo* la Rivelazione.

La consacrazione dell'orizzonte della domanda/attesa di senso significa la consacrazione del soggetto nel suo diritto-dovere di darsi un senso, di esistere in modo sensato, e innanzitutto semplicemente di *esistere*. In certo modo il soggetto *si pone*, dimentica già in partenza che il suo esistere è già *donato*, che il suo esistere è immediatamente legato agli altri, che è in certo modo già in partenza *responsabilità* per gli altri. Tale dimenticanza non è secondaria per la formazione cristiana e non è recuperabile a percorso già iniziato. È in fondo dimenticanza della creaturalità e dell'assegnazione originaria di ogni uomo al suo prossimo.

Una riflessione antropologica, che si sforzi non di recuperare per strada le *esuberanze* di senso della Rivelazione (ad esempio: la grazia, la carità, il perdono dei nemici, il dare alla vita) rispetto al diritto di esistere e di porsi come soggetto-avente-diritto-al-senso o essente-in-dovere-di-cercare-il-senso ma di costruirsi già in partenza *sulle* sporgenze, dovrà essere radicalmente e sin dall'inizio *nel segno della Rivelazione*; dovrà in particolare articolarsi nel segno dell'umano pensato come creaturalità prima che come soggettività, come assegnazione al prossimo prima che come integrazione dell'amore per gli altri in una progettualità (che è la *mia* progettualità) sensata, come dinamica della perdita di sé e del ritrovamento di sé prima che come dinamica del costruirsi secondo un progetto.

In altre parole: l'identità dovrà già in partenza apparire *alterata*; la soggettività dovrà già in partenza modularsi come *responsorialità*, come *ripresa* di sé, come *ritardo* rispetto all'altro-che-soggetto; dovrà articolarsi come *traccia di dono* più che come un *autoporsi*.

La recente riflessione fenomenologica è segnata da alcuni tentativi di ripensamento radicale della soggettività; tentativi a volte animati da una profonda ispirazione biblica e che pure ancora rimangono abbastanza estranei alla riflessione ecclesiale sulla formazione²⁰⁵.

2. 2. La relazionalità tra reciprocità e dono di sé

Un'altra importante direzione del cammino della formazione ecclesiale è stata in questi anni quella della valorizzazione della dimensione della relazionalità. Ciò è avvenuto in tanti modi: evidenziando il significato pedagogico delle dinamiche del gruppo formativo, situando le iniziative formative nel tessuto relazionale ecclesiale, cercando di attivare meccanismi di corresponsabilità formativa e di superamento dell'unilateralità delle proposte, cercando anche di attivare una circolarità tra crescita personale, crescita comunitaria e impegno di testimonianza nel segno di un cammino di formazione integrale e nella chiesa.

L'orizzonte della reciprocità, cioè del rapportarsi come soggetti (tutti attivi), è ritenuto ormai orizzonte necessario di un'autentica formazione²⁰⁶. La reciprocità costituisce l'orizzonte antropologico anche di quella metodologia formativa che punta sullo stile di *laboratorio*: ci si forma insieme, nella ricerca comune, in una circolarità di scambio di apporti e di doni²⁰⁷.

²⁰⁵ Segnalo in particolare i tentativi, nell'ambito della recente fenomenologia francese, di E. Lévinas, di P. Ricoeur e di J.-L. Marion. Levinas ripensa il soggetto come il *responsabile-dell'altro* (si veda ad esempio *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, con un testo introduttivo di S. Petrosino, tr. di A. dell'Asta, Jaca Book, Milano, 1990) o addirittura come *l'assoggettato all'altro* (*Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, introduzione di S. Petrosino, tr. di M.T. Aiello e S. Petrosino, Jaca Book, Milano, 1983). Ricoeur pensa il soggetto come *sé* e come un riprendersi che passa sempre attraverso mediazioni *altre* (*Sé come un altro*, a cura di D. Iannotta, Jaca Book, Milano, 1993). Marion pensa il soggetto nel segno della donazione, come il riceventesi in dono o *l'adonato* (*Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, tr. di R. Caldarone, SEI, Torino, 2001). Per quanto riguarda Lévinas, mi permetto di segnalare il mio tentativo di ripensare le provocazioni della sua filosofia in ottica di pedagogia religiosa: CURRÒ S., *Quando Dio viene al soggetto. Il significato religioso del pensiero di Lévinas e la provocazione per la pedagogia religiosa*, pres. di Z. Trenti, Armando, Roma, 2003.

²⁰⁶ V. l'intervento di D. Lipari su *È possibile formare?* ([in questo libro](#)...).

²⁰⁷ Sullo stile di laboratorio v. l'intervento di G. Barbon e R. Paganelli su *Memoria delle scelte della CEI* ([in questo libro](#)...); v. anche CURRÒ S., *Lo stile del "laboratorio" con i giovani e le famiglie*, in «Via Verità e Vita»,

L'evangelizzazione, pur senza rinunciare alla dimensione della propositività, si attua attraverso dinamiche segnate dalla dialogicità e dalla reciprocità. Risulta sempre più decisivo il clima relazionale che caratterizza i luoghi formativi, sia quelli ecclesiali, sia quelli più legati agli ambienti di vita delle persone²⁰⁸.

Ma anche l'orizzonte antropologico della reciprocità non va dato per scontato ma va interrogato sia in rapporto ad alcune istanze culturali attuali e sia, più profondamente, in rapporto al senso dell'umano e della Parola di Dio.

Di fronte ad alcune provocazioni attuali (la fatica dei rapporti interculturali e dell'armonizzazione delle diversità, la carenza di umanità e di autentica relazionalità in certi processi di globalizzazione, l'ambivalenza della comunicazione tanto intensa quanto superficiale e incapace di esprimersi come vero rapporto umano), l'ottica della reciprocità sembra essere insufficiente, probabilmente anche un po' ingenua. Essa sa anche di formale, suppone già in certo modo un'accoglienza reciproca, dà per scontata una dimensione etica.

L'altro, prima che essere colui con cui è possibile camminare insieme e stabilire uno scambio di doni, è colui che mette in gioco la mia capacità di accoglienza e la mia capacità di interessarmi davvero di lui. L'altro può essere il *povero* che scomoda le mie sicurezze, può essere lo *straniero* che sconvolge il mio modo di vivere e di pensare, può essere un *nemico* che minaccia. In tutti questi casi si intravede come una *sporgenza* rispetto alla (troppo) pacifica reciprocità.

L'altro poi, al di là di ogni genericità, ha in concreto un nome proprio, un preciso volto. Nel mio rapporto con la sua singolarità subentra un *appello etico* non riconducibile alla reciprocità di un camminare insieme o ad un rapporto tra uguali. Spesso è colui che ha bisogno di me che mi trovo nell'alternativa di poter rispondere o non rispondere al suo appello. In questo senso io sono il ricco mentre lui è il povero; o forse posso anche avvertire che lui è il ricco e che io sono il povero (e talvolta anche quando sembrerebbe che sia io a dare). Ad ogni modo non siamo uguali, non c'è una reciprocità; o, se si dà una reciprocità, essa suppone una più decisiva *mia* risposta di responsabilità. È come se nel cuore della reciprocità o come condizione della reciprocità si imponesse la *non-reciprocità* del mio dover-rispondere, o dare o accogliere, a prescindere dal fatto che lui dia o no qualcosa a me.

Insomma: l'unilateralità del dare senza ricevere, almeno sul piano dell'intenzione iniziale, sembra più profonda e soprattutto *più umana* del dare per ricevere. Dal punto di vista antropologico, si imporrebbe la priorità della relazione di responsabilità o dell'*asimmetria* etica rispetto alla *simmetria* (formale, già allontanatasi dall'etica) della reciprocità²⁰⁹.

La stessa Parola di Dio sembra essere depositaria di un richiamo che va al di là della reciprocità. «Se amate quelli che vi amano, quale merito ne avete? Non fanno così anche i pubblicani? E se date il saluto soltanto ai vostri fratelli, che cosa fate di straordinario? Non fanno così anche i pagani?» (Mt 5, 46-47). E ancora: «Avete inteso che fu detto: *Amerai il tuo prossimo* e odierai il tuo nemico; ma io vi dico: amate i vostri nemici e pregate per i vostri persecutori» (Mt 5, 43). L'accento è posto sulla *sporgenza* del donare rispetto allo scambio alla pari, sull'unilateralità dell'amore, su una sproporzione che richiama quella del Padre «che fa sorgere il suo sole sopra i malvagi e sopra i buoni, e fa piovere sopra i giusti e sopra gli ingiusti» (Mt 5, 45).

Un'antropologia all'altezza di un tale messaggio è più un'antropologia *della misericordia* che della reciprocità, che implica l'andare all'altro nel rischio di perdersi, nel segno di un legame di fraternità che si impone persino oltre la sua cattiveria nei miei confronti; è un'antropologia dove il *dono di sé* precede la reciprocità che casomai può sopraggiungere non cercata, come un dono. Il

LI(2002)187, 34-36.

²⁰⁸ V. CURRÒ S., *A partire da... "altro". Alla ricerca di un nuovo "orizzonte" della catechesi*, in Id. (ed.), *Alterità e catechesi*, , 76-81.

²⁰⁹ È qui la differenza tra la relazionalità di Buber, che è nel segno della *reciprocità*, e quella di Lévinas, che è nel segno della *responsabilità*. Di M. Buber si può vedere *Io e tu*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, ed. it. a cura di A. Poma, tr. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993, 57-157; di Lévinas, oltre ai testi già segnalati, si può vedere *Il Tempo e l'Altro*, a cura di F.P. Ciglia, Il Melangolo, Genova, 1993 e *Di Dio che viene all'idea*, con una conversazione inedita con Emmanuel Lévinas, a cura di S. Petrosino, tr. di G. Zennaro, Jaca Book, Milano, 1983.

dono può venire, inaspettato, dall'altro ma, più radicalmente, viene *dall'alto*: «Il Padre tuo, che vede nel segreto, ti ricompenserà» (Mt 6,6). Ed è dono radicale: è il dono di ritrovarsi nel segno dell'amore, nella filialità, nella confidenza nel Padre che nutre gli uccelli del cielo e veste i gigli del campo (Mt 6,25ss.). Si tratterebbe di un'antropologia nel segno del *chi perde la vita la ritrova* (v. Mt 16, 25).

Anche qui il problema fondamentale non è quello di *raccordare* la Parola di Dio con l'antropologia (assunta senza problematizzarla) della reciprocità ma, più radicalmente, di elaborare una riflessione sull'umano *secondo* la radicalità della provocazione della Parola di Dio. Ed essa sembra essere più nel segno dell'interruzione dell'equilibrio dello scambio, del dare-avere e del camminare insieme. Anzi la sproporzione, o la gratuità del dare che non si preoccupa di ricevere, sembrerebbe necessaria al (e allo stesso tempo: effetto del) manifestarsi della gratuità dell'amore di Dio.

Forse per questa strada ci si apre a un più pieno riconoscimento della grazia e dell'iniziativa di Dio. L'antropologia della *perdita di sé* infatti apre ad un *riprendersi* tutto attraversato dal senso del dono; apre a un ritrovarsi *per grazia*. L'io, sempre sfidato dall'altro da accogliere e a cui rispondere, è incessantemente minato nel suo autoporsi, nella sua progettualità, come se si costruisse su un terreno che radicalmente non gli appartiene ma gli è donato. La progettualità intesa come *esserci*, come compito d'essere, è forse minata alle radici. L'esserci, più che (o prima che) compito o progetto, è un essere-per-gli-altri, grazie-ad-altri, per-dono. L'antropologia della responsabilità o del dono di sé si intreccia così con quella della soggettività come soggettività donata o riceventesi in dono.

Raccontarsi.

Narrazione e autobiografia come formazione: tra andragogia e mistagogia*

di Pio Zuppa

Nella vita cristiana – sembrerà paradossale ma, di fatto, è così – raccontarsi non è facile. Ancor più, la difficoltà (o le resistenze) emergono, quando si tratta di raccontarsi da e in quanto discepoli del Signore Gesù. Eppure, come si sa, dovrebbe essere – quello narrativo – un registro (per non dire *paradigma*) familiare e, in un certo qual modo, anche normativo nella prassi cristiana della fede. Tra vita di fede e comunicazione della fede esiste un rapporto strettissimo: la prima non può non esprimersi necessariamente nella seconda e questa postula la prima. In questo senso, “il vissuto della fede tende alla comunicazione della fede, e la comunicazione della fede aumenta lo spessore della vita di fede”.²¹⁰ Tra i tanti esempi rimane emblematico, a riguardo, quello dell’apostolo Paolo: testimoniare – scrive J.-N. Aletti – significa per lui “raccontare l’itinerario di una conversione, di un amore ricevuto e proclamato. La vita di Paolo è diventata testimonianza, perché raccontandola egli rivela allo stesso tempo il perdono e l’amore del suo Signore: annunciarlo significa allora raccontare ciò che gli è successo, il cammino suo, ecc.”.²¹¹

* Attorno a questa traccia di riflessione si è attivato un interessante confronto nel gruppo di discussione cui hanno preso parte: Ubaldo Gianetto, Maria Luisa Mazzarello, Ubaldo Montisci, Giampiero Melaragni, Giuseppe Ruta. Tra le acquisizioni emerse: la correlazione tra apprendimento adulto e approccio autobiografico in ordine alla significatività della fede nel corso della vita e il necessario recupero del fattore temporale nei processi formativi. Quanto a nodi/difficoltà in atto sono stati, invece, più volte rimarcati i rischi legati all’autoreferenzialità e il disagio che, sul piano soggettivo e culturale, si traduce spesso in resistenza a non volersi mettere in gioco con tutto se stessi. In realtà l’introduzione nella prassi ecclesiale di un approccio narrativo-autobiografico alla formazione contiene la sfida di riportare al centro delle specifiche esperienze di fede l’intero vissuto soggettivo e organizzativo dei soggetti e delle comunità coinvolte, aiutando quel processo di recupero della memoria collettiva e di gruppo indispensabile per dotare di senso la partecipazione al cambiamento. Come si sa, la persona adulta (ma questo vale per ogni essere umano in genere nel corso della vita) per crescere nella fede “ha un bisogno costante di affermare la sua autonomia cognitiva e affettiva, cioè di assumere (anche formalmente) la guida, la decisionalità, la valutazione del proprio processo di formazione” (B. SCHETTINI, *Apprendimento e cambiamento: crocevia dell’educazione e della catechesi in ogni età dell’uomo*, in L. MEDDI (a cura), *Diventare cristiani. La catechesi come percorso formativo*, Luciano Editore, Napoli 2002, 39-52, qui 47).

²¹⁰ B. PAPA, *Sussidio di riflessione per il discernimento di una proposta pastorale diocesana*, in “Orientamenti pastorali” 49, 2001, n. 6, 74-82, qui 81. “L’evangelista Luca riferisce che i discepoli di Emmaus *narrarono* alla comunità degli apostoli quanto era loro accaduto lungo la via e *come* avevano riconosciuto Gesù nello spezzare il pane (cf 24,35). [...] Non potremmo anche noi – si chiede mons. Papa - raccontare ciò che è accaduto nella nostra vita per aver incontrato Gesù? [...] Il primo servizio della fede è la vita stessa di fede” (*ivi*, 76 e 82). Per quello che segue - alla luce del lavoro svolto durante il Congresso dell’AICa 2003 e, in particolare, nel suddetto gruppo di approfondimento – riprendo con gli opportuni adattamenti un mio precedente intervento apparso in P.M. FRAGNELLI – M. COLUCCI (a cura), *Crispiano terra del sì. 34 storie per pro-vocare*, Edizioni Dialogo, Taranto 2003, 163-168 e 175-179, con il titolo: “Raccontarsi per ‘celebrare’: perché? Formazione permanente e autobiografia”.

²¹¹ J.-N. ALETTI, *Testimoni del Risorto. Spirito santo e testimonianza negli Atti degli Apostoli*, in “Rivista di Teologia dell’Evangelizzazione” 2, 1994, 287-298, qui 297; a perno dell’intera riflessione è posta la seguente domanda di ricerca: “Cosa significa annunciare il Risorto? E come lo si può, come lo si fa?” (p. 287). Afferma anche p. Vanhoye: “L’«io» di Paolo si esprime costantemente nelle sue lettere. Paolo non può impedirsi di mettersi in primo piano. Nella sua vocazione, egli non arriva a separare la sua funzione dalla sua persona. Per lui l’evangelizzazione è una questione personale. Il messaggero e il messaggio sono tutt’uno. [...] Di fatto la relazione con Dio grazie a Cristo interviene continuamente fra missionari e fedeli [...]. Essa costituisce il loro scopo comune, ma, reciprocamente, dipende essa stessa da questi rapporti personali. E’ precisamente questa interdipendenza stretta dei rapporti con Dio e dei rapporti con l’apostolo e le sue comunità che caratterizza in maniera unica, mi sembra, la concezione paolina del ministero” (*L’apôtre Paul, personnalité, style et conception du ministère*, a cura di A. Vanhoye, Leuven 1986, 3-15 [=“Personnalité de Paul et exégèse paulienne”], qui 5-6). In modo altrettanto significativo, Romano Penna fa notare ad

1. Non solo per gli altri: anzitutto per sé - Andragogia

Ma perché “raccontarsi”, e non solo raccontare? Che senso ha (o potrebbe avere) una pedagogia del racconto per dei cristiani di oggi che, ovviamente, non hanno mire criptiche di autocompiacimento? C'è una strada “adulta” – e, se sì, perché e come mai – per apprendere un modo nuovo e narrativo, appunto, di dialogare nella fede? Tutti, poi, oggi, “sia pure in misura diversa e per ragioni differenti, attribuiscono all'azione formativa – scrive D. Lipari – una certa importanza: gli attori istituzionali [...]; i responsabili aziendali delle politiche organizzative [...]; i destinatari [...] interessati ad accrescere le proprie competenze e farne valere l'effettivo ‘peso’ professionale sia nelle organizzazioni di appartenenza, sia nel mercato del lavoro; gli operatori (così come le strutture erogatrici di servizi formativi)”.²¹² In tale contesto – ci chiediamo - che cosa vuol dire pensare la formazione e pensarsi in formazione secondo logiche narrative e in prospettiva autobiografica? Al “vorticoso sviluppo” che la ricerca autobiografica va assumendo, certamente, sono collegati – all'interno di un punto di vista qualitativo o *micropedagogico*²¹³ - “una molteplicità di riferimenti teorici (fenomenologico, clinico, ermeneutico, interazionista, etnometodologico, sistemico-relazionale, costruttivista)”.²¹⁴ In questa linea, e ai fini di una loro ri-lettura in una prospettiva che ci piace definire anche “mistagogica”, è possibile rinvenire tre piste di significato che, complessivamente prese, esprimono il senso pedagogico-formativo che l'approccio autobiografico, nella letteratura corrente, sta tematizzando nell'ambito delle scienze umane. Un significato del quale, per ovvie ragioni, ci limitiamo a sottolineare e condividere solo alcuni dei non pochi aspetti e dei molteplici guadagni che questa strada possiede se compresa, studiata e assunta anche sul piano ecclesiale e pastorale.

Dire di sé, sul piano formativo, non è un semplice esercizio di scrittura finalizzato – come normalmente si pensa nei nostri ambienti ecclesiali – all'autocompiacimento. E' servizio alla persona, in primo luogo. Alla base, infatti, troviamo declinato un preciso modello pedagogico che pone, al centro, il soggetto e la sua storia di vita. E' un servizio alla persona, perché aiuta a riflettere e a pensare, a fare memoria del passato ma anche a intuire (*intus-legere*) il futuro nascosto tra le pieghe, non accolte, della propria esistenza. “Introdurre un approccio autobiografico – spiega Laura Formenti - nei contesti dell'educazione, per tutte le età della vita, significa proporre percorsi concreti nei quali esercitare, indagare, conoscere la soggettività, per nutrire il potenziale di autoformazione insito in ciascuno. L'approccio autobiografico realizza una filosofia dell'educazione che esce dal paradigma dell'*istruire* e in qualche misura anche da quello dell'*apprendere*, per fondarsi invece sui processi più complessi del *pensare* e del *pensarsi*”.²¹⁵

esempio che, dietro la nota affermazione di Paolo sulla Croce come “scandalo per giudei”, c'è la sua esperienza: “C'è anzitutto un dato biografico. Stando alle lettere non è possibile stabilire con certezza quanto ampia fosse la conoscenza che Paolo aveva della vita di Gesù. L'Apostolo non poteva conoscere i Vangeli [...]. Là dove dice che la croce di Cristo è ‘scandalo per i giudei’ bisogna intravedere una citazione autobiografica: era lui a essersi scandalizzato prima della conversione. Non aveva conosciuto fisicamente Gesù, ma sapeva bene chi era e cosa rappresentava” (*Con Paolo sul Calvario di chi non c'era. Intervista*, in “Avvenire” del 13 aprile 2001, p. 19).

²¹² D. LIPARI, *Note su “formazione” e “processo formativo”*, in “Adulità” 16, 2002, 61-76, qui 61.

²¹³ Su tale ampio dibattito (specie per quanto attiene alle scienze umane e sociali): M. POMI, *Per un profilo sociologico della qualità. Annotazioni fenomenologiche*, in “Orientamenti pedagogici” 46, 1999, 39-58 e, in particolare, D. DEMETRIO, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992

²¹⁴ M. CASTIGLIONI, *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*, Unicopli, Milano 2002, 67-68. Quanto ad antecedenti tradizioni di pensiero, l'apprendere da se stessi e dalla propria storia, che nelle odierne pratiche formative autobiografiche ha una rilevanza centrale, trova spesso ancoraggio sia in quelle «tradizioni di pensiero che risalgono alla filosofia greco-romana: si pensi, al riguardo, al progetto delfico “conosci te stesso”», sia alle «*Confessioni* di S. Agostino, dove la narrazione autobiografica è una forma di concentrazione su di sé, un “risalire” alle origini, per apprendere dalla memoria chi si è stati, si continua ad essere, non si è più, o si può essere, in questo viaggio alla ricerca di Dio» (*ivi*, 68).

²¹⁵ L. FORMENTI – I. GAMELLI, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*,

Contrariamente a quanto si possa immaginare, raccontarsi nei luoghi dell'educazione equivale a pensare.

A conferma di tale istanza fondamentale, tra le finalità che un tale “pensiero” (“su” e “a partire da”) provoca, dal punto di vista della formazione in età adulta, troviamo non a caso, anzitutto, “quella di riuscire a *conoscere il proprio modo di pensare* (finalità metacognitiva)”.²¹⁶ Come metodo, infatti, la possibilità di ricercare un disegno possibile – che sia, o no, di tipo strettamente vocazionale, non importa (almeno in prima battuta), ma attorno a cui, nondimeno, si configura però la propria esistenza – favorisce la conoscenza del sé cognitivo e la consapevolezza riflessa del o dei saperi costruiti via via lungo le esperienze scolastiche, familiari, relazionali e, nel caso di racconti vocazionali e/o professionali, in modo particolare attraverso i vari contesti di vita e di formazione condivisi e richiamati in termini narrativi di significatività. Una seconda finalità è quella dell'autoformazione. Raccontarsi da adulti, seguendo le indicazioni dell'approccio autobiografico, porta con sé il guadagno impagabile di fare della propria storia di vita il luogo più sicuro e adatto per formarsi tenendo conto dell'unicità e dell'autonomia che ciascuna persona ha ricevuto come dono e come grazia ma che, non sempre, viene vissuta come ringraziamento e come celebrazione di una memoria che ci supera e va al di là dei nostri umani pensieri.²¹⁷

Ma ciò che più conta – dentro una considerazione, ovviamente, “adulta” e permanente dei processi formativi (= *formazione permanente*) – sta nel fatto che una visione narrativa della formazione (e l'approccio autobiografico che, concretamente, la riflette ne è un esempio pratico, didatticamente spendibile) porta l'adulto a far vivere “la *possibilità di continuare ad apprendere* (finalità motivazionale)”.²¹⁸ Riscoprire di avere una storia – e di poterla raccontare – è carico di funzione non solo autoformativa; è anche fortemente apprenditivo, specie se in età adulta e tra adulti. Normalmente siamo portati a pensare che anche con soggetti adulti è importate, o comunque che sia sufficiente, trasmettere saperi preconfezionati, costruiti altrove, in laboratori ad es. accademici, tra le cattedre universitarie, lontani dai luoghi del lavoro, della operatività, della vita. Senza tener conto (ma, forse, nel nostro caso, si tratta di incapacità, nel senso di mancanza di strumenti) della sensibilità tipica dell'adulto di darsi modelli operativi, di scegliere, di imparare dall'esperienza.²¹⁹ E d'altra parte, come fa notare la Formenti, «chi si vive come adulto può pensare

Raffaello Cortina, Milano 1998, 109-136 [= “Divenire adulti: la ricerca come formazione”], qui 120. Per quello che segue ci riferiamo particolarmente a questo cap. della Formenti. Per un approfondimento più ampio sull'approccio autobiografico in educazione degli adulti (in particolare): EAD., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi* [1998], Guerini Studio, Milano 2000 (con *bibl.*) e, tra gli altri, J.S. BRUNER, *Autobiografia. Alla ricerca della mente* [1983], Armando, Roma 1984; D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; V. A. BALDASSARRE – L. DI GREGORIO – A. CH. SCARDICCHIO, *La vita come paradigma. L'Autobiografia come strategia di Ricerca-Form-Azione*, a cura di V.A. Baldassarre, Edizioni dal Sud, Modugno (Ba) 1999; M. CASTIGLIONI, *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*, con un saggio introduttivo di D. Demetrio, Unicopli, Milano 2002 (*bibl.*).

²¹⁶ FORMENTI – GAMELLI, *Quella volta che ho imparato*, 121.

²¹⁷ “L'autobiografia – sostiene, infatti, la Formenti – risale a quel processo che ci ha ‘dato forma’ a partire dall'interno. Ricostruire la storia passata è un modo per (ri)organizzare la nostra identità o aspetti di essa: chi, che cosa sono? Come mi rappresento la mia formazione passata? Che cosa voglio farne qui e ora? Che progetti ho per il futuro?” (*ivi*, 121). Attraverso un percorso, anche a ritroso, è possibile, ad esempio, *rintracciare* (nel senso pure letterale, ma certamente narrativo, di “tracciare di nuovo”) i segni che esprimono l'unicità della propria storia (sacra, irripetibile, unica). In questo senso, “la distinzione fra memoria come *ars*, vale a dire mnemotecnica, e memoria come *vis*, ovvero ricordo soggettivo su cui si fonda la costruzione dell'identità, risulta determinante ai fini di un'attenzione più allargata verso l'autobiografia come pratica di auto-educazione (trasformazione) e cura di sé” (I. GAMELLI, *A scuola con i ragazzi: la proposta autobiografica*, in “Rivista di scienze religiose” 17, 2003, 377-390, qui 381).

²¹⁸ *Ivi*, 121.

²¹⁹ Su questo, cf A. BINZ – S. SALZMANN, *Formazione cristiana degli adulti. Riflessioni e strumenti* [2000], LDC, Leumann (To) 2001, 19-50: “Conoscere il contesto dell'adulto”; E. BIEMMI, *Accompagnare gli adulti nella fede. Linee di metodologia catechistica*, LDC, Leumann (To) 1994, 34-57: “Apprendimento nell'adulto e conseguenze catechistiche. Elementi di analisi e orientamenti operativi” e, più recentemente, ID., *Compagni di viaggio. Laboratorio*

di non aver più nulla da imparare, evita spesso di interrogarsi sui suoi modi di agire e funzionare, considerandoli scontati: “Io sono fatto così, cosa vuoi, ormai non cambio più”». ²²⁰ Invece, “riscoprire di avere una storia e di poterla condividere sotto molti aspetti, pur nella sua unicità, apre a un futuro potenzialmente diverso dal presente, un tempo della possibilità, della realizzazione di sogni”. ²²¹ Riscoprire di avere una storia – e trovare le parole per dir(se)la – attiva il processo del rimembrare e del ricordare, rigenera il senso di unicità, di autocostruzione nel tempo, acuisce la percezione del sé, traduce ed esprime in concreto la possibilità di *continuare* ad apprendere, e di farlo motivatamente. E, in definitiva, di cambiare. Ogni “racconto di sé” non lascia indifferenti; se di fatto non produce, quanto a immediatezza, dei veri e propri cambiamenti, certamente ne provoca la possibilità e la pensabilità. ²²²

2. Apprendere dalla (esperienza della propria) vita - Mistagogia

Ogni (auto)biografia è un’interpretazione mediata della vita ²²³ e ciò ne costituisce, sul piano antropologico, la sua dimensione comunicativa. ²²⁴

Per quanto attiene alla prassi ecclesiale – con particolare riferimento alle attuali condizioni

di formazione per animatori, catechisti di adulti e operatori pastorali, Dehoniane, Bologna 2003, 138-147: “Come apprende l’adulto nel campo della fede?”.

²²⁰ FORMENTI – GAMELLI, *Quella volta che ho imparato*, 121. A volte, poi, “solo una crisi, un disagio sufficientemente forte, un contesto fortemente vitale riescono a sbloccare questo stallo di crescita” (*ivi*). Nelle storie comprese in questo volume sarebbe, ad es., interessante se, più che dall’esterno, in modo autonomo e personale, ciascun “narratore di sé” o autobiografo, riprendendo in mano la propria traccia vocazionale, identificasse qua e là (ed eventualmente sviluppasse in maniera più ampia se solo accennato) qualche momento apicale di questo genere. Un tale esercizio potrebbe avere una forza inaspettata di rigenerazione formativa oltre che spirituale e un’evidente possibilità di continuare ad apprendere. In questo senso, cf anche D. DEMETRIO, *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e Associati, Milano 1997, 37 [= “Apici. Le esperienze di intensità assoluta”].

²²¹ *Ivi*, 121. Come sostiene M. KNOWLES, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza ed idee* [1989], intr. e ediz. it. a cura di L. Formenti, Raffaello Cortina, Milano 1996, gli adulti che accedono a una proposta di formazione non hanno solo “bisogni di apprendimento”, certamente importanti per comprendere le risorse e le motivazioni in entrata. Hanno anche *desideri*, “per lo più inespressi, basati su realtà mitiche o mitizzate, su (im)possibili sogni di appartenenza e modelli di identificazione”. Non è secondario il fatto che, nell’adulto che si forma, “il desiderio di apprendere nasce da un desiderio di essere, e di essere forse altro da ciò che si è” (FORMENTI – GAMELLI, *Quella volta che ho imparato*, cit.).

²²² In questa direzione si comprendono anche le altre due finalità esplicitamente tematizzate dalla Formenti – quella cioè di “costruire *teorie esplicative*” che diano senso agli eventi narrati (specialmente agli episodi cruciali o apicali, a problemi, a effetti o reazioni indesiderate) e quella di trasformazione, cioè “di *produrre cambiamenti, nuove possibilità e pensabilità* (dell’azione, delle interazioni, delle rappresentazioni), sia a livello individuale che collettivo” – che sono proprie di una formazione autonarrativa, così come, nei diversissimi contesti, viene praticata secondo il metodo autobiografico e così come, principalmente, viene sperimentata nel mondo dell’educazione degli adulti. Cf FORMENTI – GAMELLI, *Quella volta che ho imparato*, 122.

²²³ “Sia che si faccia conoscere questa interpretazione ad altri, sia che la si conservi per se stessi, si caratterizza sempre per un doppio movimento di entrata e di uscita da se stessi. Essa cerca di dare senso ai vissuti di una vita partendo dalla sua incompiutezza: tutto appare ancora frammentario e tuttavia i contorni di ciò che potrà essere già appaiono. Nella biografia l’io identitario si mette in rapporto con gli altri e con il mondo, ciò ne costituisce necessariamente la sua dimensione comunicativa” (A. BINZ, *Raccontaci la tua vita*, in AA.VV., *Nuovi patti di pace. Saggi per Giovanni Catti nel settantesimo compleanno*, Dehoniane, Bologna 1994, 53-70, qui 57: “Potenza comunicativa della biografia di fede”).

²²⁴ Quest’aspetto interiore della comunicazione è appropriatamente rilevato anche nel *Catechismo degli adulti*: “Al di là dei rapporti economici, gli uomini s’incontrano attraverso la comunicazione dei loro mondi interiori. [...] La comunicazione è un processo con cui le persone e le comunità si scambiano i beni spirituali. E’ autentica se rispetta la verità e promuove la dignità dell’uomo” (CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La verità vi farà liberi. Catechismo degli adulti*, Fondazione di Religione Santi Francesco d’Assisi e Caterina da Siena, Roma 1995, 550 [n. 1144] e 553 [n. 1151]).

pastorali²²⁵ – si può ritenere che tutto questo assume un valore particolare e comprende ricchezze che, diversamente, rimarrebbero nascoste, inesprese. Lo si riconosce (o quanto meno *comincia*, qua e là, ad essere riconosciuto) sia in ambito teologico che in contesto pedagogico. Soprattutto perché, da un lato, si evita “di attribuire la maturazione credente a una molteplicità di fattori dimenticando il più importante: ciò che una persona è e può essere in se stessa”²²⁶ e, dall’altro, si aiuta ad attingere da quel grande “pozzo” che è la propria esperienza di fede. Se applicato, infatti, alla vita cristiana, l’approccio narrativo-autobiografico ci offre strumenti e percorsi concreti per mettere in atto quell’importante (ma tanto disattesa) funzione mistagogica che, da sempre, la Chiesa è chiamata a realizzare, sia pure con modalità e in forme diverse, per accompagnare nella fede i cristiani di tutti i tempi.²²⁷ In questo senso – senza escludere altre funzioni - si tratta di una metodologia orientata a consolidare e rafforzare il credere, proprio perché, in linea con le precedenti implicanze autoformative, in sostanza favorisce l’apprendere dalla vita, e in particolare dalla *propria* esperienza di vita.

Nel ministero di annuncio sappiamo bene quanto sia fondamentale una riconsiderazione genetica della cifra “testimoniale” in ordine alla qualità dell’annuncio medesimo e come proprio per

²²⁵ Per la situazione italiana in atto: F. PAJER, *Le renouveau catéchétique en Italie. Un projet prometteur, un processus enlisé*, in “Lumen vitae” 58, 2003, 377-393; L. MEDDI, *La catechesi in Italia. Il già e il non ancora*, in “Orientamenti pastorali” 49, 2001/2, 25-33 (tutto il dossier è dedicato al tema de “La catechesi oggi in Italia”); AICA, *Il Documento Base e il futuro della Catechesi in Italia*, a cura di L. Meddi, Luciano Editore, Napoli 2001; G. RONZONI, *Il progetto catechistico italiano. Identità e sviluppo dal Concilio Vaticano II agli anni '90*, LDC, Leumann (To) 1997; G. MORANTE, *I catechisti parrocchiali in Italia nei primi anni '90. Ricerca socio-religiosa*, LDC, Leumann (To) 1996.

²²⁶ A. BINZ – R. RIBER, *Récits de vie, récits de pratique e leur place dans la formation*, in G. ADLER (a cura), *Récit de vie et pédagogie de groupe en formation pastorale*, L’Harmattan, Paris 1994, 31-37, qui 31 (cf anche p. 61). Per altri riferimenti nell’area della pedagogia italiana: M. PELLERÉY, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, 120-121 [=“L’identità narrativa”], 191-193 [=“La pedagogia narrativa”] e 274-276 [=“Lo sviluppo della propria identità professionale”]; R. PAGANELLI, *Formare i formatori dei catechisti. Valori e itinerari sottesi al processo formativo*, Dehoniane, Bologna 2002, 77-82 [=“Modalità diversificate nel pensare la formazione”]. Come, infatti, ritiene Paganelli – al termine di una documentata e critica ricognizione della “polivalenza del termine «formazione»” - risultano rilevanti: “la formazione alla capacità relazionale e comunicativa e l’entrata in formazione dell’esperienza dei partecipanti” (*ivi*, 82). In questa linea, cf soprattutto G. BARBON, *Nuovi processi formativi nella catechesi. Metodo e itinerari*, Dehoniane, Bologna 2003, 243-278 [= “Presentazione di un’ipotesi possibile e realizzabile”] e, in particolare, 251-253: “La scelta dell’autobiografia”.

²²⁷ “Ogni percorso di vita e di fede costituisce una storia personale unica e irripetibile” (CONSIGLIO PERMANENTE DELLA CEI, *L’iniziazione cristiana. 3. Orientamenti per il risveglio della fede e il completamento dell’iniziazione cristiana in età adulta. Nota pastorale* [8.VI.2003], n. 10). L’impianto globale e il modello implicito in questa recente proposta di accompagnamento - in linea con il *Rito dell’iniziazione cristiana degli adulti* (1978 - ed. vat. 1972) e con il *Direttorio generale per la catechesi* (1995) a cui s’ispira l’intero progetto che porta a completamento – assume ed indica il *modello catecumenale* dell’iniziazione cristiana come il *paradigma* dell’azione educativa e pastorale di ogni comunità cristiana. Questa scelta, in futuro, potrebbe condurre a trovare non poche analogie tra i percorsi iniziatici di accompagnamento e di maturazione adulta nella fede e l’approccio propriamente autobiografico. “L’esigenza e la possibilità di recuperare se stesso – suggerisce Michele Pelleréy - nel contesto di una rilettura attenta di una storia di vita personale aggrovigliata a mille altre storie è legata, secondo molte indicazioni, al dispiegarsi di un racconto autobiografico. [...] Il soggetto diventa così il ricercatore di se stesso, delle proprie ragioni esistenziali, della trama profonda che sottende la propria vicenda personale. Si tratta di una vera ‘pedagogia della memoria’, che considera la vita interiore come un luogo euristico privilegiato” (M. PELLERÉY, *Spiritualità e educazione*, in “Orientamenti pedagogici” 49, 2002, 39-54, qui 52-53). Riguardo all’IC e al particolare processo di rinnovamento in atto, cf A. CAPRIOLI, *L’iniziazione cristiana: nodi problematici e prospettive di orientamento*, 51^a Assemblea CEI, Roma 2003; G. MORANTE, *L’iniziazione cristiana oggi in Italia. Riflessioni in margine a documenti ufficiali e prassi ecclesiali*, in “Note di pastorale giovanile” 37, 2003/4, 28-40; C. SARNATARO, *La parrocchia “missionaria” nell’Iniziazione Cristiana dei ragazzi*, in “Via verità e vita” 52, 2003/191, 32-36; E. BIEMMI, *Analisi critica di alcune esperienze in atto. Lettura della prassi attuale*, in “Quaderni della Segreteria generale della CEI” 6, 2002/13, 65-78; W. RUSPI, *Evangelizzazione e iniziazione cristiana*, in “Via verità e vita” 51, 2002/190, 33-36; ID., *L’iniziazione cristiana: un percorso da reinventare?*, in “Evangelizzare” 29, 2001, 507-509; L. MEDDI, *Iniziazione cristiana dei ragazzi: verso nuove proposte?*, in “Note di pastorale giovanile” 35, 2001/3, 9-18; E. ALBERICH, *Il futuro della catechesi dell’iniziazione cristiana*, in “La scuola cattolica” 79, 2001, 541-557; G. MORANTE, *L’iniziazione cristiana oggi. A quali condizioni?*, in “Orientamenti pedagogici” 48, 2001, 453-465.

questo, non a caso e in non poche occasioni, si faccia ricorso alla famosa espressione di *EN* 41.²²⁸ Tuttavia ciò che rende praticabile sul piano pedagogico-pastorale questa peculiare forma di trasmissione della fede è la rinnovata e necessaria attenzione a tutto ciò che viene definito come “vissuto” all’interno del processo che accompagna il credere nella vita di una persona. Andando oltre una considerazione puramente “noetica” della parola della fede, si tratta in effetti di ricentrare anche la riflessione teologica sul rapporto pensiero-vita. Certo, quella del rapporto fede-vita o pensiero-vita, è una *vexata quaestio* che “non riguarda solo la teologia”, o la comunicazione della fede, ma rispecchia anche (ed esprime) “un rapporto fondamentale ineliminabile: nessun pensiero è tanto ‘pensiero’ da non avere alcun rapporto con la vita”.²²⁹ E d’altra parte il vissuto (*Erlebnis*), ogni vissuto, se non diventa “esperienza” (*Erfahrung*), non raggiunge il *sensu*, resta (come talvolta si dice) una pura/semplificata esperienza, cioè non prende valore effettivo di conoscenza/esperienza. “Gli avvenimenti e i fatti di vita possono diventare *autentiche esperienze umane* soltanto nella misura in cui sono *scavati e approfonditi in un lavoro di lenta e lunga elaborazione riflessiva*”.²³⁰

Ma oltre a ciò che, giustamente, si potrebbe qualificare come una “teologia vissuta” o “del vissuto” (*NMI* 27), esiste anche un’altra affinità tra racconti di vita ed esperienza di fede che non è legata – necessariamente e unicamente – all’esigenza interna di maturazione, di crescita e di apprendimento, tipica dei processi formativi dell’età adulta. Raccontare la propria vita spirituale – sostiene Ambroise Binz – fa parte integrante del processo di trasmissione della fede, in quanto “in effetti per il credente la propria storia biografica si iscrive nello svolgimento narrativo di una storia di salvezza messa per iscritto da testimoni”.²³¹

²²⁸ “L’uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri o se ascolta i maestri lo fa perché sono dei testimoni” (PAOLO VI, Esort. ap. *Evangelii nuntiandi* [8.XII.1975], 41). Precedentemente, l’autorevole pontefice aveva già richiamato, nell’esortazione, l’“importanza primordiale della testimonianza di vita” (n. 21), e l’aveva fatto significativamente nel contesto della “evangelizzazione delle culture”, quale prima via per far fronte alla “rottura tra Vangelo e cultura”, che “è senza dubbio il dramma della nostra epoca, come lo fu anche di altre” (n. 20).

²²⁹ D. SORRENTINO, *Per una teologia del vissuto*, in “Asprenas” 48, 2001, 219-223, qui, 219. “E’ un fatto, tuttavia, che – precisa mons. Sorrentino – il rapporto può essere più o meno stretto con la vita: può esserci un ‘vissuto’ quasi allo stato puro, che non si fa carico di nulla, o quasi, di una tematizzazione concettuale; così come può esserci un pensiero declinato quasi del tutto ‘deduttivamente’, o comunque delineato in termini astratti e aprioristici rispetto alla realtà fattuale” (*ivi*). Sulla «valorizzazione dell’esperienza spirituale come *luogo teologico*» e, più in generale, su una ricomprendimento della prospettiva ermeneutica della teologia, «applicata non solo ai testi del “pensato”, ma anche ai testi del “vissuto”», cf anche ID. *Esperienza spirituale e intelligenza della fede in Dei Verbum* 8, in C. SARNATARO (a cura), *La terra e il seme. Inculturazione ed ermeneutica della fede*, D’Auria, Napoli 1998, 153-174; P.-A., *Rêver la catéchèse e la formation comme expérience spirituelle*, in “Lumen vitae” 50, 1996, 65-73. Certo, il ricorso all’esperienza in genere – occorre dirlo - non è facile, né esente da rischi; ciò non sminuisce il senso e il valore del fatto che «l’intelligenza esperienziale delle “cose spirituali” resta una grande sfida e una grande “chance” per la teologia, chiamata a diventare sempre più, anche per questa strada, “ermeneutica del vissuto di fede”, sottraendosi alla tentazione di una fredda razionalità, povera di vibrazioni vitali» (*Esperienza spirituale*, 174).

²³⁰ BINZ – SALZMANN, *Formazione cristiana degli adulti*, 133-135: “Vissuto, esperienza e fede si incontrano”, qui 134. La portata di queste distinzioni (sopra appena accennate) è molto rilevante per comprendere il senso (e la portata) dei racconti di vita raccolti in questo volume. “Perché – continuano, infatti, Binz e Salzmann – Dio non parla negli avvenimenti; ma la sua Parola può risuonare nel profondo dell’esperienza” (*ivi*). Cf anche E. BIEMMI, *Raccontarsi per vivere*, in “Evangelizzare” 27, 1999, 158-161, in particolare 159-160 (=“Un’esistenza, tre livelli”), dove afferma che “il miglior modo per trovare il ‘senso’ (come significato e come direzione) della propria esistenza è dunque di raccontarla. E’ proprio del racconto far rivisitare i vissuti, ricuperarli come esperienza, far accedere al senso profondo di un’esistenza”.

²³¹ A. BINZ, *Raccontaci la tua vita*, in AAVV., *Nuovi patti di pace. Saggi per Giovanni Catti nel settantesimo compleanno*, Dehoniane, Bologna 1994, 53-70, qui 55. “Il fedele – prosegue Binz – accoglie e si appropria di questa storia di salvezza perché si sa personalmente coinvolto e la sua narrazione di vita diventerà parola di fede. La sua fede, in effetti, si rapporta a qualche cosa che è passato. Quello che fu ieri per altri un’esperienza, iscritta nella biografia di ciascuno, è per noi oggi una tradizione: tanto una storia d’esperienza quanto un discorso ordinato. La dottrina della fede è al servizio di questa parola (*ditto*) che si trasmette (*tra-ditto*); essa è un riflessivo approfondimento indispensabile della Rivelazione. Ma questa non porterà a termine il suo compito se non metterà radici nell’*amnesi* narrativa che fonda la comunità dei credenti. Dunque l’appropriazione personale (*recepito*) di questa buona novella è possibile solo se questa ridiviene per il fedele un’esperienza nuova e personale, all’interno stesso della propria biografia. E’ a questa

Per quanto inusuale, e non immediatamente pensata dentro i laboratori del pensiero teologico, la “svolta narrativa/autobiografica” dà dunque da pensare. Aiuta ad attingere da quel grande “pozzo” che è la propria esperienza di fede. E spinge ad andare oltre l’intento “autocelebrativo”. Richiama alle comunità cristiane un compito non secondario in teoria, per quanto difficile nella pratica. Come ricordava, qualche anno fa, Severino Dianich, intervenendo in un convegno a proposito di “nuova evangelizzazione”:

“Oltre che a raccontare Gesù, dovrò anche raccontare di me. Il mio sarà un atto di evangelizzazione quando racconterò che credo che Gesù è risorto. E se credo che egli è risorto, avrò anche da raccontare come la sua vita e la sua storia contano per me. In una parola dovrò raccontare che io credo, raccontare la storia della mia fede, raccontare che per la fede faccio certe cose, che altrimenti non farei. Ecco che allora il discorso si allarga: dal puro Vangelo al Vangelo recepito, vissuto e trasmesso.

Non si annuncia il Vangelo senza raccontare di Cristo e allo stesso tempo senza raccontare di sé, e anche raccontando di Gesù, perché si sa bene che quanto racconto di me non è assoluto, è, può e deve essere un ‘discorso qualsiasi’. [...].

Tutto questo può apparire una specie di caduta di livello all’interno dell’atto di evangelizzazione, (ma deve avvenire): non è forse questo un riprodursi continuo, incessante, proprio della chiesa di Dio che si è fatto uomo, che entra da uomo nel discorso umano, egli che è il Signore?

Se c’è dunque un prezzo da pagare perché l’annuncio evangelico possa avere rilevanza in una società democratica, è proprio questa capacità di porre il Vangelo all’interno della società intrecciato con l’esperienza dei cristiani, e accettare che quel Signore, che è l’assoluto e il giudice del mondo, entri nel mondo attraverso di me che posso e devo accettare di essere giudicato da lui. L’assolutezza del mio Signore non rende assoluta la mia vita e la mia esperienza cristiana, ed è questa che io propongo agli uomini, in modo tale che essa possa essere discussa, giudicata e accettata in parte o in tutto, o comunque portare i suoi frutti nella società.

Così ancora una volta Dio si rivela al mondo nella sua *kenosi* continua”.²³²

Solo così, sul piano ecclesiologico-pastorale, emerge una Chiesa che comunica, affascina ed è stimata (cf *At* 2,47), non solo per quello che fa ma anche per quello che è: una Chiesa cioè di “chiamati”²³³ e, in definitiva, una Chiesa che si racconta.²³⁴

condizione che il cristiano potrà dire che ‘questo dona senso alla sua vita’. Per rimanere una parola viva questa storia di Dio-con-gli-uomini dovrà essere ripresa nella parola di colui che ascolta, il quale diventerà a sua volta autore partendo dalla propria biografia quando confessa la fede. Pertanto si tratterà di non confondere il racconto di vita del credente con la parola di fede della Chiesa. [...]. La somma dei molteplici racconti vita dei credenti non costituisce per questo la parola di fede, ma ogni racconto che narra la propria esperienza con le esperienze di fede della Chiesa ne diviene una traduzione e un’interpretazione originale nel tempo e nello spazio” (*ivi*, 55-56).

²³² S. DIANICH, *Dare la parola al mondo: il mondo soggetto di evangelizzazione*, in AA.VV., *Nuova evangelizzazione. La discussione – le proposte*, a cura di E. Franchini e O. Cattani, Dehoniane, Bologna 1990, 95-107, qui 104. Su questa necessità (auto-)narrativa nella comunicazione della fede, cf anche A. TORRESIN, *La Chiesa narra la sua fede*, in “Il regno-attualità” 48, 2002, 497-500 (anche in “Prebyteri” 36, 2002, 547-557): “La Chiesa è certo maestra, ha un compito magisteriale, ma oggi – scrive Torresin - mi pare ci sia un eccesso di offerta di istruzioni, di formazione, di proposte di cammini, a fronte di un’assenza di domanda spirituale, di racconti di vita” (p. 499).

²³³ Sull’importanza decisiva di questa “nota” per il futuro delle comunità cristiane, cf in particolare P. M. ZULEHNER, *Teologia pastorale*, vol. 2: *Pastorale della comunità. Luoghi di prassi cristiana* [1989], Queriniana, Brescia 1992, 161-169: “Corso fondamentale della fede comunitaria [=Grundkurs des gemeindlichen Glaubens]”. Nella proposta di un “Grundkurs” basato sull’«*adsum*» per il rinnovamento della parrocchia, si ritiene, infatti, che “la genesi della chiesa, l’*oikodomé*, si ha [...] solo per il fatto che questi chiamati si pongono davanti al Dio chiamante e imparano a domandarsi che cosa egli vuole da loro affinché la sua chiesa (locale) viva e possa agire” (*ivi*, 233). E non “perché alcuni pochi ‘chierici’ si cercano dei collaboratori ‘laici’, delegano loro compiti, insegnano loro ad assolverli, li assistono durante il lavoro (di cui si vedono così sgravati) e alla fine del lavoro (svolto ovviamente a titolo di volontariato) eventualmente li ringraziano” (*ivi*, 162). Cf anche P. ZUPPA, *Pastorale della comunità. Luoghi e modelli di rinnovamento*, in “Rivista di scienze religiose” 10, 1996, 361-398, qui 384-391: “Il Grundkurs di P.M. Zulehner”.

²³⁴ Riguardo alla praticabilità/sostenibilità della proposta in ambito ecclesiale, merita di essere segnalato, a conferma, un percorso di formazione permanente, sperimentato di recente in Puglia, tra/con parroci denominato “Guida di comunità”, promosso dalla Conferenza episcopale pugliese e condotto dall’Istituto pastorale pugliese, con il patrocinio scientifico dell’Istituto Teologico Pugliese e la Libera Università dell’Autobiografia (cf per altre informazioni

La formazione come comunicazione interpersonale

di Maria Grazia Pau

Domande per la problematizzazione nel Gruppo*:

Si può fare formazione senza l'altro?

Quali sono le condizioni perché la comunicazione interpersonale sia efficace ai fini della formazione?

Quando la comunicazione interpersonale può essere considerata formativa?

Per formare non basta fare ricorso alla Parola, è necessario lo "stile" della persona che forma?

Può la testimonianza vera, essere VIA per una comunicazione interpersonale efficace ai fini di una formazione della persona?

Il Gruppo ha riflettuto e argomentato su differenti orizzonti che riguardano la formazione dei soggetti della evangelizzazione soffermandosi relativamente alla problematica della *Comunicazione interpersonale*, domandandosi se nella ordinaria comunicazione di contenuti possa esistere un canale mediante il quale è possibile accendere un processo formativo, e se non sia la stessa modalità della comunicazione a permettere uno sviluppo dell'azione formativa.

Il Gruppo si è soffermato in particolar modo a riflettere sui momenti salienti della comunicazione QUANDO, attraverso di essa si sviluppano veri e propri percorsi formativi, mentre può accadere che la comunicazione interpersonale perda il suo potenziale SE, chi emette formazione non ha piena consapevolezza della forza comunicativa dei contenuti e soprattutto SE non si usa il linguaggio adatto ai soggetti, sia dal punto di vista anagrafico, sia dal punto di vista storico-sociale.

QUANDO	MA/SE
1) E' vera e autentica, rispettosa delle originalità e unicità dei soggetti...	1) Le istituzioni che organizzano la formazione hanno consapevolezza che la Comunicazione interpersonale possiede in sé il processo formativo;
2) Quando è capace potenzialmente di promuovere l'autoformazione nei singoli soggetti interagenti nella reciprocità delle situazioni storiche....	2) Sa integrare e svolgere una Comunicazione Interpersonale con un linguaggio adatto ai soggetti e capace di comunicare il contenuto autentico della fede....
3) Quando include e comprende la dimensione testimoniale della fede cristiana che si incarna e sviluppa nella storia di ogni singolo, il quale a sua volta è storia della salvezza....	3) Promuove l'apprendimento interattivo dei formatori e dei soggetti in formazione

Premessa

www.portalecattolico.it [link IPP] e, su "Settimana" del 5.IX.2002, la presentazione a cura di S. Ramirez). Sempre da questo punto di vista, una prima ricerca attenta alla letteratura scientifica sullo "sviluppo di comunità" e sulla "analisi organizzativa" tipica dell'approccio psicosociale è stata, inoltre, ipotizzata per le comunità religiose di vita apostolica attiva da G. TACCONI, *Alla ricerca di nuove identità. Formazione e organizzazione nelle comunità religiose di vita apostolica attiva nel tempo della crisi*, LDC, Leumann (To) 2001. «Si tratta – spiega nella conclusione Tacconi – di guidare le comunità, spesso stanche e ripiegate su stesse, oppure tentate di attendere la soluzione dall'alto, a scoprire che è possibile pensare, che la loro stessa esperienza può essere tradotta in pensiero, perché ciò che vivono è già pregno di pensiero. [...]. La formazione è chiamata a sostenere proprio tali processi di elaborazione. E' così che potrà davvero diventare un *kairòs*, un "tempo favorevole", un "tempo opportuno" per vivere e capire la vita, per scorgerne i significati più reconditi, per guidare ripensamenti ed innovazioni organizzative» (ivi, 296-297).

Si sa che la comunicazione interpersonale è un fenomeno estremamente complesso, perché riguarda l'uomo nella sua stessa essenza di "essere in relazione" con l'altro al di fuori di sé; infatti, la persona umana mediante la comunicazione interpersonale non solo assume la consapevolezza di poter interagire con l'altro ma, in un certo qual modo, ha l'autocomprensione del SE', proprio nella stessa struttura del dialogo, attraverso cui si sviluppa la dimensione non semplicemente informativa di idee o del pensiero, ma la dimensione comunicativa della persona umana, mediante gesti e parole²³⁵.

Nella comunicazione interpersonale²³⁶, oltre al linguaggio verbale²³⁷, entrano in gioco una molteplicità di fattori tra cui quelli emotivi, psicologici, storici, geografici, culturali e di contesto etnico valoriale, nonché le modalità intrinseche, con le quali si comunica, che possono spaziare dagli strumenti²³⁸ che si adoperano, ma, anche, dall'intonazione della voce, dalla postura del corpo, dall'ambiente e dal luogo nei quali avviene la comunicazione.

La elevata quantità di variabili, non sempre facilmente analizzabile da chi ha in mano il compito della trasmissione di contenuti, può compromettere una comunicazione interpersonale efficace sul piano dei risultati, soprattutto in ordine alla formazione.

A questo proposito non si può trascurare il fatto che molti educatori o animatori che rivestono il ruolo di formatori non hanno ricevuto essi stessi una formazione umana integrale, per cui rischiano di compromettere la educazione e la formazione di altre persone, vale a dire se non sono capaci a loro volta di trasformare ciò che conoscono teoricamente in esperienza personale, e trasformante.

1. La comunicazione interpersonale

a) E' vera e autentica, sincera, genuina, rispettosa delle originalità e unicità dei soggetti QUANDO tiene conto delle differenze delle persone, della loro unicità e originalità; per questo è necessario prestare attenzione all'uso del codice linguistico e all'orizzonte dei valori personali; deve essere chiaro e trasparente sin dall'inizio l'obiettivo che si intende perseguire anche al fine di non ingenerare incomprensioni che possano interagire negativamente creando muri di

* Hanno partecipato a questo gruppo di ricerca: Suor Eusebia Aguilar, Suor Lorenzina Colosi, Suor Vittorina Cinque, Don Peppino Cito, Don Sandro Ramirez

²³⁵ Cfr. CORSANI BRUNO, voce: *Parola*, in ROSSANO PIETRO et alii (a cura di), *Dizionario di Teologia Biblica*, Paoline, Cinisello Balsamo, 1988

²³⁶ Cfr. LEVER FRANCO, voce: *Comunicazione*, in GEVAERT JOSEPH (a cura di), *Dizionario di catechetica*, ElleDiCi, Leumann-Torino, 1986

²³⁷ *L'inculturazione della fede per certi aspetti è opera di linguaggio. Questo importa che la catechesi rispetti e valorizzi il linguaggio proprio del messaggio...*(DGC n. 208).

A questo proposito si possono vedere: MOLARI C., *La fede e il suo linguaggio*, Cittadella, Assisi, 1972;

BAGOT JEAN PIERRE, voce *Linguaggio*, in GEVAERT JOSEPH (a cura di), *Dizionario di catechetica*, ElleDici, Leumann-Torino, 1986

²³⁸ *Tra le meravigliose invenzioni tecniche che, soprattutto nel nostro tempo, l'ingegno umano è riuscito, con l'aiuto di Dio, a trarre dal creato, la Chiesa accoglie e segue con particolare sollecitudine quelle che più direttamente riguardano le facoltà spirituali dell'uomo e che hanno offerto nuove possibilità di comunicare, con massima facilità, ogni sorta di notizie, idee, insegnamenti. Tra queste invenzioni occupano un posto di rilievo quegli strumenti che, per loro natura, sono in grado di raggiungere...non solo i singoli...ma l'intera umanità...Rientrano in tali categoria la stampa, la radio, la televisione...*(CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Inter Mirifica*, n. 1).

A questo proposito va detto che gli strumenti di comunicazione sociale devono ispirarsi ad un'etica che si fonda sulla verità, e devono essere al servizio della verità, anzi gli strumenti possono, attraverso un uso intelligente e sapiente, promuovere la giustizia e la solidarietà, la vicinanza delle relazioni tra gli uomini apparentemente e geograficamente lontani. Attualmente non è trascurabile l'uso di Internet, un moderno mezzo che ha cambiato totalmente l'orizzonte culturale della comunicazione. Cfr. PONTIFICIO CONSIGLIO DELLE COMUNICAZIONI SOCIALI, *La Chiesa e Internet. Etica in internet*, 2002; cfr. BINI LUIGI, voce: *Comunicazione sociale*, in COMPAGNONI FRANCESCO et alii (a cura di), *Nuovo Dizionario di Teologia Morale*, Paoline, Cinisello Balsamo, 1990.

incomunicabilità, al contrario deve favorire l'autonomia del pensiero, sviluppare la capacità critica e l'elevazione delle convinzioni personali.

b) Una vera comunicazione interpersonale si potrà avere QUANDO si è capaci potenzialmente di promuovere l'autoformazione nei singoli soggetti interagenti nella reciprocità delle situazioni storiche.

Vale a dire che, mediante la comunicazione di un contenuto si deve essere capaci di attivare un processo di curiosità riguardo all'altro, di aspettativa e di confronto, tale da provocare tra l'emittente e il ricevente il desiderio di conoscere nuovi contenuti e nuovi valori che possano essere condivisi. Per realizzare un'autentica esperienza formativa, la stessa comunicazione interpersonale può essere favorita dall'ascolto dell'altro, dal rispetto delle situazioni storiche dell'altro, dal confronto con l'altro, dunque, da un continuo dialogo e scambio reciproco.

Si tratta di assumere la dimensione della valorizzazione della "soggettività" di ogni singola persona, nel suo divenire...nella sua libertà interiore, nella sua capacità di riflettere e di decidere nel fare scelte responsabili nella vita e per la propria vita²³⁹.

c) La comunicazione interpersonale QUANDO è autentica, include e comprende la dimensione testimoniale della fede cristiana che si incarna e si sviluppa nella storia di ogni singola persona, la quale a sua volta è inserita nella storia della salvezza anche se non ne fosse direttamente consapevole. Ogni incontro e ogni comunicazione, infatti, può divenire "Evento" Incarnazione del mistero di Cristo che prende Corpo negli avvenimenti quotidiani degli uomini.

Si può quasi affermare che ogni uomo assurge a "persona", facendo ricorso al linguaggio, vale a dire nel momento stesso in cui incontra un TU che l'ascolta, comprendendone gesti e parole alle quali dà un senso e un significato, e quando quelle parole e quei gesti evocano e dicono qualcosa che mi riguarda, che mi è consueto o che mi appartenga: gioia, dolore, amore, sofferenza, paura...speranza...Il linguaggio è una delle espressioni esteriori dell'essere personale interiore.

Dal punto di vista della formazione anche i complessi comportamenti degli educatori e delle istituzioni che hanno il dovere della trasmissione dei valori, può compromettere un processo formativo autentico, infatti, la COMUNICAZIONE INTERPERSONALE subisce delle conseguenze negative, talvolta, incontrollabili, soprattutto se si tratta di una comunicazione tradizionalmente svolta da istituzioni consolidate nella storia.

2. Istituzioni e comunicazione

a) Se le istituzioni che organizzano la formazione NON hanno consapevolezza che la Comunicazione interpersonale possiede in sé, potenzialmente il processo formativo, rischiano di compromettere la trasmissione di contenuti importanti per la formazione delle persone; basti pensare ad esempio alla dinamica e alle reazioni reciproche tra i soggetti coinvolti in una comunicazione.

Per ottenere un processo formativo efficace, dunque un cambiamento personale e sociale²⁴⁰, è necessario che le Istituzioni mettano in atto energie che facilitino la comunicazione interpersonale,

²³⁹ cfr. COLOMBERO GIUSEPPE, *Dalle parole al Dialogo. Aspetti psicologici della comunicazione interpersonale*, Paoline, Cinisello Balsamo, 1990.

²⁴⁰ *Nella comunicazioni tra persone, non può essere trascurato che: Gli strumenti di comunicazione sociale offrono alle persone l'accesso alla letteratura, al teatro, alla musica e all'arte che altrimenti sarebbero per loro inaccessibili e in tal modo promuovono lo sviluppo umano nel rispetto della conoscenza, della saggezza e della bellezza. Non parliamo solo delle opere classiche e dei frutti degli studi accademici, ma anche di tutto l'intrattenimento popolare e l'informazione utile che riunisce le famiglie, aiuta le persone a risolvere i problemi di ogni giorno, solleva lo spirito dei malati, di coloro che vivono isolati e degli anziani, e li solleva dal tedio della vita.* In PONTIFICIO CONSIGLIO DELLE COMUNICAZIONI SOCIALI, *Etica nelle comunicazioni sociali*, n. 9, 2000.

“addestrando” delle persone alla comunicazione interpersonale adeguata alle differenti situazioni psicologiche dei soggetti.

Questo significa che la trasmissione dei contenuti non può rimanere una mera elencazione di nozioni, ma deve penetrare nella vita per trasformarla per diventare esperienza che si realizza e che si “vede” e che possa essere eventualmente trasferita in altre realtà.

Qualsiasi contenuto, infatti, che non abbia già modificato l’esperienza e il cuore di chi insegna, non potrà mai essere esposto o comunicato all’altro²⁴¹. Questo significa che prima di ogni ricerca delle parole adatte, di linguaggio o della forma della comunicazione interpersonale, vi è l’uomo nella sua realtà concreta, con le sue attese e le sue speranze.

L’istituzione spesso, si pensi alla Chiesa, o alla Scuola²⁴², forte della propria tradizione, nel momento in cui fornisce formazione, al di là della bontà dei contenuti, non si rende conto che il contenuto stesso può essere dichiarato e compreso solo se vi è un’autentica comunicazione interpersonale, improntata alla cordialità e a voler realmente incontrare l’altro, anche con le sue diversità, dunque, senza imposizioni, né dominio.

Va tenuto presente da parte delle istituzioni che, per loro natura fanno formazione, che la vita di ogni persona umana si sviluppa in un continuo rinnovamento in rapporto alla realtà sociale, culturale e valoriale, perché l’uomo è intrinsecamente sempre proiettato al futuro, ma a un futuro che vuole comprendere e dominare, per il quale è necessario imparare a leggere, con sempre nuova sapienza altri contenuti e altri messaggi, rispetto a quelli che già si conoscono o si vivono.

Per quanto riguarda l’istituzione Chiesa, non si può trascurare che la stessa liturgia con i suoi segni e i suoi simboli è linguaggio che intende comunicare il mistero di Cristo, ed è di per sé una comunicazione interpersonale... Ma anche in questo caso è necessario che chi presiede la celebrazione renda accessibile ai soggetti della comunicazione il significato di ciò che si intende far vivere.

Si pensi ad esempio all’Omelia, nella quale subentrano una molteplicità di variabili: di per sé l’Omelia persegue l’intenzione di comunicare la Parola di Dio, mentre ciò non avviene SE chi svolge l’Omelia non è consapevole che chi ascolta ha un suo mondo culturale e valoriale differente e complesso.

b) SE nella comunicazione Interpersonale non si fa ricorso ad un linguaggio adatto ai soggetti, senza per questo creare “accomodamenti”, la stessa trasmissione dei contenuti è compromessa anche relativamente al messaggio che si intende comunicare.

Ad esempio, il linguaggio teologico, dogmatico, può essere adatto per parlare tra teologi “addetti ai lavori”, ma non è adatto nella comunicazione interpersonale tra soggetti di differenti livelli di conoscenza dei codici linguistici e dei contenuti, che si intendono trasmettere....al fine di voler promuovere una formazione educativa....Sarà comunque necessario fare ricorso al linguaggio biblico, dottrinale, o delle formule della fede, ricercando contemporaneamente forme linguistiche che ne rendano comprensibile il significato più profondo e più vero mostrandone la rilevanza per l’esistenza.

c) SE non ci si rende conto che, mediante la comunicazione interpersonale, di fatto si accende un apprendimento interattivo sia dei formatori che dei soggetti in formazione, diventa alto il rischio di disperdere l’efficacia della comunicazione e del contenuto stesso che si intende trasmettere.

²⁴¹ Cfr. BABIN PIERRE, *La catechesi nell’era della comunicazione*, ElleDiCi, Leumann-Torino, 1989

²⁴² ...importanza particolare riveste la scuola, che in forza della sua missione, mentre con cura costante matura le facoltà intellettuali, sviluppa la capacità di giudizio, mette a contatto del patrimonio culturale acquisito dalle passate generazioni, promuove il senso dei valori....genera anche un rapporto di amicizia tra alunni di carattere e condizione sociale diversa, disponendo e favorendo la comprensione reciproca. Essa, inoltre costituisce come un centro, alla cui attività ed al cui progresso devono partecipare le famiglie, gli insegnanti...la società civile e tutta la comunità umana... (CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Gravissimum Educationis*, n. 5)

Il fatto che i soggetti sappiano leggere, questo non significa che comprendano tutti i vari codici linguistici o di contenuto che si mettono in atto nella comunicazione interpersonale.

Esistono poi tutti i metalinguaggi, quali gli atteggiamenti di stima, o di disistima tra i soggetti interagenti che possono creare un vero e proprio diaframma nella comunicazione interpersonale.

I codici impliciti nei metalinguaggi, molto spesso non emergono in forma consapevole nei soggetti, ma di fatto si comunica anche e attraverso di essi: si pensi alla postura del corpo, al modo di parlare, alla posizione degli occhi, delle mani, ai toni della voce, al ricorso che si può fare a strumenti multimediali²⁴³, ai colori e agli ambienti nei quali ci si trova.

Tutti questi elementi SE ben gestiti possono creare comunicazione di contenuti e comunione. Ma allo stesso tempo possono perturbare la comunicazione interpersonale.

In conclusione, si può affermare che, perché vi sia autentica comunicazione interpersonale relativamente ad una formazione delle persone, è necessario che si tenga presente la domanda esistenziale dell'altro, che questi sia amato fino in fondo, che il formatore non è semplicemente un "ripetitore" di conoscenze, bensì a sua volta un ricercatore, un compagno di viaggio che cerca anche per sé, per donare agli altri... Dunque sarà necessario che chi riveste un ruolo, anche nelle Istituzioni, riesca a liberarsi di questo "habitus", che pure è un "segno" sociale importante, perché "stia in mezzo" alle persone, condividendo con gli altri le attese e le speranze, le gioie e i dolori.

²⁴³ cfr. PONTIFICIO CONSIGLIO DELLE COMUNICAZIONI SOCIALI, *Etica nelle comunicazioni sociali*, 2000

Riconsiderazione degli elementi strutturanti il processo formativo catechistico

di Antonio Napolioni

Un serio tentativo di riconsiderazione degli elementi del processo catechistico, da più parti indicato come necessario e urgente, deve necessariamente essere preceduto dall'affronto di alcune indispensabili questioni, più propriamente collocabili a livello del progetto educativo e pastorale delle nostre Chiese. L'attuale stagione di transizione nella complessità comporta, infatti, impegnativi compiti di discernimento dei segni dei tempi, delle emergenze socioculturali, delle priorità pastorali, delle scelte di campo, delle risorse da valorizzare, che si riflettono innegabilmente sui diversi modelli formativi, dei quali è ancor più improponibile postulare una sorta di neutralità.

1. In ordine al progetto

Per dare voce al dibattito e favorire l'elaborazione di opportuni ulteriori approfondimenti, magistero e teologia, convocate al medesimo tavolo della prassi pastorale, hanno da confrontarsi su alcune attenzioni preve, strettamente concatenate tra loro.

a) La prima consiste nella necessità di non perdere il senso storico di ciò che andiamo studiando e proponendo in ordine alla educazione-formazione cristiana, sia in rapporto alla memoria del cammino ecclesiale, sia in dialogo con l'attualità delle più diverse vicende e storie di vita personale, sia in proiezione rispetto alle emergenze culturali e pastorali e a come la Chiesa si dispone a rispondere ad esse. Facendo credito all'impostazione "kairologica" della più avvertita teologia pastorale, e senza indulgere a frettolose scansioni del tipo "vedere-giudicare-agire", è indubbio che solo un ascolto attento della realtà, in chiave tanto sincronica che diacronica, rende consapevoli del "qui e ora" della salvezza e di come essa discende da una concreta pedagogia di Dio.

La cura provvidente del Pastore per la conoscenza e la crescita del suo gregge e di ogni suo membro si è espressa mirabilmente nei grandi modelli educativi, pastorali e catechistici del passato: il catecumenato antico, la socializzazione religiosa, la catechesi in forma di vera scuola, la pastorale giovanile negli oratori e nei gruppi. La rinnovata autocoscienza ecclesiale emersa nel Concilio Vaticano II domanda ancor oggi alla prassi di manifestare i suoi fermenti interni, per dare luce a quel modello di educazione della fede che è più coerente con l'aggiornamento conciliare e con le attuali sfide epocali. Ma non è dato vedere tale proposta già adulta ed eloquente. Pertanto, senza nostalgie o rimpianti, si chiede a studiosi e operatori di trarre dal buon tesoro della tradizione e dalla perenne freschezza del Vangelo "cose nuove e cose antiche", non arbitrariamente mescolate tra loro, ma messe insieme nel medesimo "laboratorio della fede" per l'uomo di oggi e di domani.

In questo sforzo di analisi e confronto, di sperimentazione e ricerca, un ruolo specifico deve essere riconosciuto ai parroci e ai catechisti, senza i quali non sembra possibile rendere tutta la comunità protagonista di questa stagione. Parrebbe opportuno anche dialogare con concrete esperienze innovative delle altre nazioni, senza timore di prendere atto di preoccupanti derive e con l'attenzione doverosa a non disperdere ricchezze peculiari di alcuni ambiti della Chiesa italiana.

b) Il linguaggio: la Chiesa oggi parla sempre meno di catechesi e catechismo, e assai più che in passato di iniziazione cristiana, di comunicazione della fede, di evangelizzazione e missione, di catecumenato. Ai catecheti è chiesto, pertanto, di non ritirarsi sull'Aventino del progetto catechistico italiano, riducendolo pericolosamente a reliquia da museo, ma di accompagnare il loro costitutivo e costante investimento sulla formazione con un più nitido orientamento tra le parole d'ordine variamente in uso oggi nel contesto pastorale. La Chiesa italiana, in ciò, ha bisogno di

costruire effettivi spazi di dialogo, di sperimentazione di quella “pastorale integrata” che non può essere solamente una formula suggestiva. Già in sede di studio, di formulazione degli orientamenti, e poi di divulgazione e verifica, per comprendere appieno cosa contiene e dove conduce questo cambio di linguaggio, occorre una maggiore integrazione delle competenze, dei linguaggi, nella correttezza epistemologica ma anche nella fecondità della contaminazione interdisciplinare che non può mai mancare a chi non vuole discostarsi dall’incidenza effettiva nella prassi.

Tra i catecheti, non manca chi ripropone come più ricca ed evocativa l’espressione “educazione della fede”, per dire il *proprium* della formazione catechistica, non solamente per ricollegarsi idealmente al meglio del rinnovamento catechistico postconciliare, quanto per indicare proprio l’anello debole dell’attuazione di quelle intuizioni. Dove hanno praticamente fallito gli sforzi dei decenni scorsi per i catechismi e i catechisti se non nell’improbabile fatica di trasformare un’impianto e una mentalità dottrinali in una sensibilità e una competenza pedagogiche che non si improvvisano? L’obiettivo viene spostato perché errato o perché troppo discrepante rispetto alla situazione di partenza? In fondo nella realtà e nella logica dell’incarnazione, che la scelta educativa sia questione di fede è ben più che una mera questione di linguaggio!

c) In tema di formazione occorre ascoltare e confrontarsi con i tanti “laboratori formativi” di fatto diffusi nel panorama ecclesiale. Non si scandalizzino teorici e protagonisti della pastorale catechistica se chi di loro ha avuto anche altre esperienze di carattere formativo può segnalare che talvolta queste hanno compiuto o sorpassato certi traguardi ambiti dalla catechesi rinnovata. Mi riferisco, ad esempio, all’ambito della formazione vocazionale, alla vita consacrata, al sacerdozio, al matrimonio e alla famiglia. Dove in passato certa pedagogia rigidamente oggettiva e disciplinare, o moralistica e sentimentale, sembrava impenetrabile alle istanze e ai contributi delle moderne scienze della formazione, oggi esperti di teologia spirituale e di scienze psicopedagogiche dialogano e collaborano, propongono e attuano articolati modelli educativi. Il declino crescente dei Seminari minori (soprattutto in alcune zone del paese), l’affacciarsi di una vasta gamma di vocazioni adulte dai percorsi più eterogenei, l’allarme per le numerose crisi vocazionali anche a pochi anni dall’ordinazione o dalla professione religiosa (per non parlare dei matrimoni), hanno imposto tale risveglio.

Quando l’integrazione tra fede e vita va proposta e verificata nel farsi di una scelta definitiva per il Regno, le esigenze di un rapporto corretto tra oggettività e soggettività, in uno stile di autoformazione e di formazione permanente, non possono essere eluse, magari lungo le solite derive della sublimazione spiritualista o della sua versione più attivista e moralista. Psicologia e teologia devono veramente dialogare e dar luogo a una sinergia formativa la cui responsabilità viene assunta non da questo o quell’esperto, ma da coloro cui la comunità ecclesiale dà il ministero e la grazia dell’accompagnamento dei credenti in crescita, tanto in foro esterno quanto in foro interno.

Non è difficile immaginare la reciprocità che ci auspica di determinare tra la rinnovata formazione di credenti-pastori e la conseguente capacità di formare credenti-catechisti, per nuovi modelli di educazione alla fede, effettivamente radicati nel mistero di Dio e in quello dell’uomo. Si tratta di posizioni non solo elaborate da autorevoli studiosi, ma ormai ampiamente recepite anche in validi documenti magisteriali²⁴⁴ come *Nuove vocazioni per una nuova Europa*, *Linee comuni per la vita dei nostri seminari*, ecc.

d) A questo punto, e a mio avviso non prima, è evidente quanto tali prospettive di studio suppongano una riflessione sulla radicale questione epistemologica circa identità e ruolo della catechesi e della catechetica oggi, in un dialogo più coraggioso con teologia e scienze della formazione. In tal senso, è bene che la riflessione catechetica mantenga spazi di libertà ed autonomia rispetto ai progetti pastorali e ai documenti magisteriali, per esplorare nuove strade per il

²⁴⁴ Cfr. ad esempio: PONTIFICIA OPERA PER LE VOCAZIONI ECCLESIASTICHE, *Nuove vocazioni per una nuova Europa*, documento finale del congresso sulla vocazioni al sacerdozio e alla vita consacrata in Europa, 6 gennaio 1998; CEI COMMISSIONE EPISCOPALE PER IL CLERO, *Linee comuni per la vita dei nostri Seminari*, 25 aprile 1999.

futuro. Purtroppo, sembra che in qualche caso i centri di studio e ricerca più specializzati rischino di ripiegarsi sul glorioso passato da difendere o semplicemente fungano da prestatori d'opera per attrezzare gli orientamenti pastorali del momento. Un supplemento di coraggio e fantasia, di ascolto della realtà a vasto raggio, può indicare se e come fare catechesi e catechetica nella Chiesa del terzo millennio.

Abbiamo accennato, per provocazioni, a questioni che riguardano un livello che definiamo progettuale, in quanto non possono essere esaurite in ambito catechetico, ma chiamano a confronto e discernimento le diverse componenti della comunità ecclesiale, che non può più fare a meno di un organico progetto educativo e pastorale, facendo la necessaria fatica per darselo, e per rivederlo continuamente, in itinere.

2. In ordine al processo

La catechesi è e implica un processo educativo o formativo, da pensare e proporre secondo il paradigma simbolico proposto nella relazione del prof. Lipari. Di tali suggestioni, in gran parte riconoscibili anche all'interno della migliore tradizione catechistica, pare opportuno operare una lettura integrativa per non offuscare il patrimonio originale dell'educazione della fede, che è dono gratuito di Dio, che implica una presenza materna della Chiesa, che valorizza il ruolo della Parola di Dio e della grazia sacramentale.

Di quale processo formativo ci stiamo occupando? La domanda apre indubbiamente un legittimo dibattito tra posizioni più operative e prospettive più ampie e fondative, e conduce tutti a riconoscere che a tutti i livelli "è questione di processo": formazione dei credenti, formazione dei catechisti, formazione dei formatori, per le strette interazioni esistenti tra questi stessi livelli. Processo è tutto ciò che non è solo contenuto o istituzione, e che ha le caratteristiche della soggettività della persona o del gruppo, in evoluzione e in relazione. Assumendo un'ipotesi strutturale su cui esercitarsi, abbiamo evidenziato quattro elementi del processo, per riconsiderarli dal nostro punto di vista.

a) La posizione del soggetto: soggetto e non destinatario, proprio per stare nella logica di un processo in cui natura e grazia, persona e comunità, contenuto e relazione, interagiscono correttamente e con fecondità. Parlare di formazione, di educazione, più che di catechesi, deve poter finalmente assicurare una maggiore attenzione alla persona (ossia a ciascun bambino, adulto, handicappato, lontano..) nelle concrete coordinate della sua vicenda esistenziale (età, identità di genere, biografia personale, ecc.) in relazione a se stesso, agli altri, alla realtà, a Dio.

La diffusa sofferenza per una frammentazione esistenziale crescente, che fa già di un neonato innanzitutto un interlocutore del mercato nei suoi diversi comparti, chiede ai credenti che prendono coscienza della loro responsabilità educativa nei confronti di altri uomini di mettersi al servizio delle loro storie di vita. L'intenzionalità educativa, del genitore come del catechista, del presbitero come del formatore, si caratterizza proprio per il servizio alla crescita dell'altro nelle sue motivazioni, specie rispetto alla formazione e alle sue dinamiche, nel suo quadro di riferimento, ossia nel suo Io attuale.

Il soggetto della formazione cristiana è, inoltre, da accostare nella sua dignità teologica di figlio di Dio, che vive una concreta storia di salvezza in relazione al cammino di altre persone, di cui si faccia non solo un'analisi ma anche una sapiente lettura mistagogica. Perché il soggetto del processo, in fondo, è il mistero dell'uomo nel mistero di Dio.

a) Una tale consapevolezza della vita e della sua intrinseca componente formativa scatena in tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo, più o meno intenzionale e formalizzato, una mobilizzazione di energia. E' ciò che sempre avviene nel processo di apprendimento, in termini di disponibilità, creatività, ricerca, passione, predisposizioni... che fanno pensare opportunamente al

rapporto tra spirito umano e Spirito Santo, e giustificano una lettura spirituale, da calibrare attentamente per scongiurare i diversi possibili estremismi.

Non è da escludere che il drammatico scarto tra le risorse umane e di tempo messe in campo nella catechesi sistematica e l'insoddisfazione dilagante per la pochezza dei frutti anche solo in termini di conoscenza e pratica religiosa, denunci proprio un debito di energia spirituale, di vitalità interiore, dunque a sua volta di formazione, ma qualitativa più che quantitativa, incarnata nel vissuto del formatore prima e perché possa riversarsi nella vita dei soggetti cui egli si rivolge. Lo scriviamo pensando anche a quanto cresce la sfiducia e il disimpegno di tanti preti, soprattutto giovani, verso iniziative di formazione di educatori e catechisti in cui non sia messa al centro la maturazione spirituale della loro persona.

c) La componente emozionale, così rilevante nella cultura contemporanea, raccoglie sentimenti e gusti, di maggiore o minore piacevolezza, che vanno ascoltati e integrati, senza anestesie né rigonfiamenti. La pastorale, non solo giovanile, sembra essere spinta a diverse velocità, proprio in base alla pressione sulle dimensioni sensibili dell'affettività, delle relazioni, dell'emotività, dell'estetica. Si tratta di indulgenza nei confronti dei tratti dell'uomo postmoderno, o di riscoperta di tesori dimenticati e bisogni atrofizzati? Non sono mancati, d'altronde, negli ultimi anni richiami autorevoli e concrete esperienze di una via estetica alla fede, da studiare approfonditamente.

E' difficile immaginare un passaggio non troppo indolore da certe pratiche catechistiche, presenti non solo alla base ma anche in talune pubblicazioni, alla creazione di contesti educativi in cui saper far leva su tutti i registri della ricchezza antropologica, in cui mente, corpo e spirito possano crescere armonicamente, in verità e libertà. Probabilmente, il patto educativo che talvolta viene proposto al di fuori della comunità ecclesiale (a operatori del tempo libero, insegnanti, soggetti e istituzioni che a vario titolo si interessano delle nuove generazioni), va preceduto da un recupero umile e convinto dell'attenzione cristiana a tutto l'uomo, che anche le varie "pastorali" possono pericolosamente accostare a pezzi.

Un processo formativo che sappia valorizzare l'emotività si riconosce dalla gioia con cui viene vissuto, non una gioia esuberante ed esteriore, ma la gioia intima e vera che matura solo nel dramma del dialogo tra libertà e verità, nell'amore annunciato e sperimentato. La gioia con cui si sceglie di farsi soggetto di formazione, sempre.

d) Infine, evidentemente, il processo formativo deve mettere al centro il fattore relazionale: la concreta trama di rapporti con soggetti e oggetti, col messaggio, coi mediatori, con la persona stessa di Cristo, da cogliere nella effettiva significatività che tutto questo assume nella concretezza storica, magari anche attraverso momenti di necessaria conflittualità. E' la dimensione ecclesiale ad essere qui evocata come connotazione specifica di un processo originale di educazione della fede, in cui l'annuncio comporta la testimonianza e l'accoglienza del dono diviene fenomeno di corretta "ecclesiogenesi". Parafrasando un più noto ed autorevole detto teologico, possiamo dire che "la formazione fa la Chiesa, la Chiesa fa la formazione".

Più in concreto, si aprono qui le vie su cui costruire originali comunità di apprendimento e di ricerca, animate secondo il metodo e lo stile del lavoro in équipe, ove si valorizzano in rete competenze ed approcci diversi, magari in quella intergenerazionalità che pare oggi facilitata dai comportamenti correnti, esigita dalla delicatezza di alcuni snodi, sempre congruente all'identità e al mistero della comunità ecclesiale. Pastorale familiare e catechesi, animazione giovanile e vocazioni, formazione permanente del clero e luoghi di discernimento e orientamento pastorale: le connessioni appaiono evidenti ai lungimiranti, ma richiedono la fatica quotidiana di uno stile sinodale, che non sopporta di essere esaurito nel fasto di una celebrazione.

Questo stringato abbozzo di rilettura di alcuni elementi del più ampio processo formativo dovrebbe essere integrato dal versante propriamente catechistico, ma non ci sembra opportuno

indicare ora esplicitamente opportunità e modalità dell'educazione alla fede in tale prospettiva. Si finirebbe col cortocircuitare ancora una volta la sequenza progetto-processo, che qui è stata richiamata.

Se il timore di rinnovare radicalmente la teoria e la prassi catechistica è dovuto al rischio di passare dalla riscoperta della soggettività al soggettivismo, questo viene scongiurato promuovendo la persona come laboratorio di autoformazione alla luce di una corretta ed integrale antropologia cristiana. Accompagnare la maturazione esistenziale e spirituale di ogni essere umano creato a immagine di Dio in Cristo significa anche educarlo alla fede senza colmare frettolosamente e forzosamente i necessari spazi di libertà e di attesa, senza mettere il silenziatore alle domande e alla sofferenza. Questo differenzia quello cristiano da altri processi formativi.

Il progetto catechistico italiano. Verifica per una prospettiva

di Roberto Lombardi

Tra le attività pastorali poste in essere in questi ultimi quarant'anni da parte della Chiesa Italiana, stimolata dal Vaticano II, senz'altro preminente è l'impegno profuso per la catechesi considerata in questi anni volano per il rinnovamento della comunità cristiana.

Ripercorrere il rinnovamento catechistico italiano degli ultimi decenni non è fare della cronologia pastorale ma intende, sviluppando la memoria, scoprire la trama e l'ordito di un progetto per vivere e condividere le istanze del presente e aprirsi alla novità del futuro.

In questa breve esposizione cerchiamo di disegnare: il quadro storico-pastorale in cui è germinato il rinnovamento della catechesi; il quadro degli elementi istituzionali (i soggetti, gli strumenti, le strutture); quadro delle idee o dei principi-guida che hanno costituito le scelte fondanti e qualificanti il progetto catechistico italiano, una verifica per rilanciare il progetto arricchito di nuove sensibilità e prospettive in questo nostro mondo che cambia rapidamente²⁴⁵.

1. Il quadro storico-pastorale

Il Vaticano II non smorzò, anzi portò a maturazione i semi della tradizionale e capillare catechesi parrocchiale, contestualizzando questa eredità in un orizzonte teologico-pastorale rinnovato soprattutto sul versante della comunicazione della fede.

La Chiesa universale accolse l'auspicio del Concilio di definire la natura, le finalità e i metodi della catechesi. Così, a norma del decreto *Christus Dominus* (n. 44), la Sacra Congregazione del Clero preparò il *Direttorio Catechistico Generale*, approvato da Paolo VI nell'aprile 1971, successivamente rinnovato e pubblicato nel 1997 come *Direttorio Generale per la Catechesi*.

Ma furono soprattutto le Assemblee Sinodali che misero la catechesi al centro dell'interesse e dell'attività pastorale della Chiesa. Ci riferiamo al Sinodo dei vescovi sull'evangelizzazione celebrato nel 1974 a cui seguì l'esortazione apostolica *Evangelii Nuntiandi* (1975) di Paolo VI e a quello sulla catechesi del 1977 le cui indicazioni furono riprese nella *Catechesi Tradendae* (1979) di Giovanni Paolo II.

Le spinte pastorali dell'assise conciliare non trovarono impreparata la Conferenza Episcopale Italiana che decise di redigere un "documento di base" in cui fossero trattate le questioni preliminari e fissati i criteri fondamentali della catechesi. Venne così dato alle stampe il *Rinnovamento della Catechesi* (1970): un documento pedagogico-pastorale dal quale fiorirono i nuovi catechismi²⁴⁶.

Questo documento base dedicato alla catechesi è il primo testo pastorale della Chiesa italiana dopo il Concilio e presenta l'evangelizzazione-catechesi come "momento essenziale dell'attività pastorale" (RdC 142).

È il filo rosso della trama dei quattro piani pastorali che la CEI si è data in questi decenni.

- Il primo piano *Evangelizzazione e sacramenti* (1973) si schiera a favore di una profonda e articolata evangelizzazione a fronte di una superficiale sacramentalizzazione. Si riconosce il

²⁴⁵ Cf R. Lombardi, *Il movimento catechistico in Italia*, in A. Läßle, *Breve storia della catechesi*, Queriniana, Brescia 1985, pp. 239-283; G. Ronzoni, *Il progetto catechistico italiano*, LDC, Leumann 1997; D. Marin, *I convegni e i congressi catechistici in Italia*, LDC, Leumann 1998, pp. 63-104; C. Bissoli, *Il progetto pastorale e catechistico della Chiesa Italiana*, in Istituto di Catechetica (UPS), *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*, LDC, Leumann 2002, pp. 38-56.

²⁴⁶ Cf L. Guglielmoni, *Il rinnovamento catechistico in Italia a 25 anni dal "Documento di Base"*, LDC, Leumann 1995.

nuovo slancio catechistico come “principale impegno operativo della Chiesa in Italia” (n. 74) a cui si affidano anche altre urgenze pastorali quali l’ispirazione catecumenale di una catechesi permanente (CEI, *Rito dell’Iniziazione Cristiana degli Adulti* = RICA 1978); l’attenzione e la priorità alla catechesi degli adulti e l’individualizzazione di differenti cammini alla fede per diverse categorie di persone (cfr. n. 88). A questo piano e in questi anni corrisponde la pubblicazione del *Catechismo per la vita cristiana* (dal 1973 al 1982) nel quale, sebbene edito per la consultazione e sperimentazione, appare già nel titolo il passaggio da una catechesi prevalentemente dottrinale ad una vitale ed esperienziale.

- La verifica dei catechismi (1982-1987) avviene durante il piano *Comunione e Comunità* (1981) in cui la valorizzazione di tutti i doni all’interno della comunità cristiana spinge il rinnovamento catechistico alla formazione dei catechisti, ribadita e sollecitata attraverso due convegni svoltisi a Roma (1988 e 1992). Durante il primo, solennemente in piazza San Pietro, il Papa riaffida ai catechisti italiani il documento base del 1970, introdotto da una *Lettera di riconsegna* dei nostri vescovi, che viene a concludere il tempo della verifica dei catechismi iniziato nel 1984. Con il Convegno di Loreto (1985) la Chiesa italiana sottolinea il bisogno e quindi il conseguente impegno specifico per la pastorale giovanile²⁴⁷.
- Negli anni ’90, segnati da *Evangelizzazione e testimonianza della carità* (1990), viene coniugato l’annuncio soprattutto con il servizio nella missione. Nel Convegno di Palermo (1995)²⁴⁸ notevoli sono i fattori che danno nuova spinta alla catechesi, tra i quali menzioniamo: incentivare la nuova e radicale evangelizzazione non disdegnando di partire dal primo annuncio; ripensare l’iniziazione cristiana e la metodologia del catecumenato, producendo documenti in tal senso per gli adulti (1997) e per i ragazzi dai 7 ai 14 anni (1999). In questo decennio si attua, dopo la verifica, la stesura definitiva del *Catechismo della CEI per la vita cristiana* (1991-1997), con la pubblicazione di otto volumi, di cui cinque *Per l’iniziazione cristiana*. Viene inoltre lanciato il *Progetto Culturale orientato in senso cristiano*, come mediazione per la comunicazione della fede.
- Questo tema diventa caro e fondante il piano per il primo decennio del terzo millennio: *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia* (2001). Il documento si apre con la citazione di 1Gv 1,1-4: la stessa che compare sulla copertina del documento base. È un itinerario che va dall’ascolto alla condivisione per amore, sapendo discernere l’oggi di Dio nella nostra storia, attraverso le opportunità (il desiderio di autenticità, di prossimità, di ricerca di senso, dello sviluppo della scienza e della tecnica, della comunicazione sociale), senza tacere i rischi e i problemi (analfabetismo religioso, eclissi del senso morale, scarsa trasmissione della memoria storica, varie forme di idolatria) che oggi si incontrano nel nostro paese riguardo al compito della trasmissione della fede. Di fronte a ciò è richiesta una “conversione pastorale” (n. 46) che riscopra il giorno del Signore e la parrocchia, tempo e spazio per una comunità realmente eucaristica; una fede adulta e pensata; un’attenzione particolare ai giovani e alla famiglia oltre a una rinnovata attenzione a tutti i battezzati, aiutandoli a rivitalizzare la loro vita cristiana partendo da un vero e proprio primo annuncio del vangelo. A questa sensibilità corrisponde *L’iniziazione cristiana. 3. Orientamenti per il risveglio della fede e il completamento dell’iniziazione in età adulta* (2003): è un progetto catechistico-pastorale per i cosiddetti “ricomincianti”, per coloro cioè che dopo aver abbandonato la vita e la pratica cristiana, desiderano essere rievangelizzati per una scelta matura di fede. (Allegato n. 1)

²⁴⁷ Cf CEI, *Riconciliazione cristiana e città degli uomini*, Atti del II Convegno ecclesiale, Loreto 9-13 aprile 1985, AVE, Roma 1985.

²⁴⁸ Cf CEI, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia. Testi fondamentali del Convegno e Nota pastorale dei vescovi*, LEV, Città del Vaticano 1996.

2. Il quadro istituzionale

Si può ben chiamare “progetto” il movimento catechistico di questi ultimi anni proprio perché ne possiede gli elementi fondamentali: i contenuti oggettivi ben armonizzati in un intreccio equilibrato di idee e di soggetti responsabili, di elementi strutturali e di strumenti sempre più adeguati.

- Il testo ispiratore della catechesi italiana resta il RdC: frutto di uno studio (dal 1967) e di una elaborazione accurata, fedele al Concilio e ai contributi delle moderne scienze pedagogiche, è stato collegialmente approvato dalla CEI e vedeva la luce il 2 febbraio 1970. Secondo la *Presentazione* di mons. Carlo Colombo, il testo non è un catechismo né quindi una completa ed organica somma delle verità, né un direttorio, ma è una sintesi ordinata di principi teologico-spirituali, ispirati al Vaticano II e al magistero della Chiesa. Esso comprende 200 numeri, suddivisi in 10 capitoli che possono essere raggruppati in 4 nuclei tematici: le principali espressioni del ministero della Parola nella Chiesa (capp. 1-3); Cristo, il centro del messaggio della catechesi (capp. 4-5); le fonti e i soggetti (capp. 6-7); la catechesi nella Chiesa locale: ambiti pastorali, metodi, catechisti (capp. 8-10). Il 25 Aprile 1988, il documento venne riconsegnato, arricchito di una *Lettera dei vescovi per la ripresentazione*, in cui si ribadisce che per il catechista il documento base dovrebbe essere la carta di viaggio del cammino catechistico, la bussola e il punto di riferimento insostituibile per la catechesi. Esso deve avviare un processo di rinnovamento capace di incidere su tutta l'azione pastorale della comunità. La sua validità è attestata dalla sintonia con gli altri documenti del Magistero e con i progetti pastorali della CEI. Si ribadiscono le scelte avvenute 18 anni prima nel solco del Vaticano II e si stima come necessaria nella nostra società una nuova *implantatio evangelica*. I vescovi italiani colgono alcune sfide che provengono dal mondo alla catechesi. Tra quelle positive sono segnalate: una fede più personalizzata, la crescita del laicato, una maggior generosità nella crescita di un mondo nell'amore e nella pace. Tra quelle negative si evidenziano il soggettivismo della fede, le appartenenze parziali alla Chiesa, l'affermazione della cultura materialista ed edonista, l'attentato alla libertà dell'uomo.

Altri cambiamenti vengono identificati soprattutto nei comportamenti morali e nella proliferazione del religioso (il fenomeno delle sette, i vari riti, ecc.), forse nel vuoto della catechesi. C'è quindi la necessità di una catechesi all'interno di una pastorale organica: priorità della parola che sollecita un prima, il kerigma, che suscita la fede e apre ad un dopo, la celebrazione e la testimonianza; inoltre, in prospettiva missionaria: la centralità della catechesi degli adulti e la formazione dei catechisti.

La catechesi deve promuovere inoltre degli itinerari differenziati: per l'iniziazione cristiana; per la crescita e la maturazione; per la formazione sistematica e permanente.

Per il nostro tempo, la catechesi è chiamata ad accentuare alcune dimensioni: deve svolgersi in prospettiva di riconciliazione; con chiaro spessore culturale; sensibile ai grandi temi etici; aperta all'ecumenismo e alla mondialità. Una catechesi che si muove continuamente tra la fedeltà alla rivelazione e un'attenzione sempre viva alle esigenze dei destinatari, con una esposizione integra, sistematica, completa ed essenziale della fede.

Ma come dire la fede oggi? Ecco la preoccupazione di una valida ed efficace comunicazione a tutti nella catechesi che giustifica anche la pluralità dei catechismi. La lettera termina con alcune scelte pastorali qualificanti: la catechesi degli adulti (come vocazione e missione delle famiglie) e la formazione di movimenti dei catechisti nel segno della santità.

I vescovi offrono Maria come modello dei catechisti e di ogni cristiano perché lei ha creduto e ha servito la Parola.

A questa lettera segue il testo del RdC del tutto conforme a quello del 1970, che può essere letto, secondo noi, seguendo uno schema comunicativo. La catechesi è infatti una forma di comunicazione interpersonale. Ogni comunicazione ha sempre tre componenti essenziali: una

persona o soggetto che comunica, un oggetto o messaggio che viene comunicato, una persona o soggetto che riceve attivamente il messaggio.

Ora, i vari capitoli del RdC possono essere presentati appunto secondo le tre componenti della comunicazione: il soggetto che comunica il messaggio (capp. 1-2-3); l'oggetto o messaggio comunicato che è Gesù Cristo (capp. 4-5-6); il soggetto che attivamente riceve il messaggio (capp. 7-8-9). Il cap. 10 sui catechisti può considerarsi una sintesi concreta, incentrata sulla persona del comunicatore, di quanto detto nei nove capitoli precedenti (nn. 182-198).

Il n. 200, l'ultimo, racchiude la concezione ecclesiale della nuova catechesi: «l'esperienza catechistica moderna conferma ancora una volta che prima sono i catechisti e poi i catechismi; anzi, prima ancora sono le comunità ecclesiali». È la comunità cristiana il soggetto responsabile di cui i catechisti sono operatori qualificati che devono «ricentrarsi» sull'essenziale del messaggio catechistico che è la Parola di Dio, pienamente incarnata nel mistero di Cristo, espressa dalla Bibbia e annunciata dalla Chiesa e dalla sua tradizione. Obiettivo della catechesi non è più quindi lo spiegare il «catechismo della dottrina cristiana», ma accogliere il testo come mezzo «per la vita cristiana». Se la Parola è per la vita, è necessario mettere in correlazione la vita con la Parola. Siccome «la catechesi non è tutto, ma tutto nella chiesa ha bisogno di catechesi» (*Lettera per la riconsegna*, n. 6), oggi si percepisce necessario un ripensamento generale.

- Certamente l'elemento del progetto che ha assorbito più tempo ed energie è stato la pubblicazione del *Catechismo per la vita cristiana* in cui la catechesi da indifferenziata e dottrinale (cf catechismo di san Pio X) diviene attenta alla situazione dei destinatari e ai contenuti centrati su Gesù Cristo e presentati secondo una pedagogia della fede. (Allegato n. 2). La prima edizione «per la consultazione e la sperimentazione» (1973-1982) ebbe, a supporto un prezioso volumetto: *Itinerario per la vita cristiana* (1984)²⁴⁹, curato dall'UCN (Ufficio Catechistico Nazionale) che descriveva la trama del progetto catechistico dando una lettura trasversale dei catechismi. Dopo il periodo di verifica (1984-1987) venne l'edizione definitiva del *Catechismo della Conferenza Episcopale Italiana per la vita cristiana* aperta dal ripresentato *Il rinnovamento della catechesi* (1988) che entra nel quadro del progetto come «documento pastorale della catechesi», seguito dai catechismi. (Allegato n. 3). Spiccano alcune novità. La titolatura generale è autorevole: la CEI ne assume la paternità; ciascuno degli otto volumi ha un titolo proprio, colto tra le parole evangeliche di Gesù; l'ordine tradizionale è rovesciato, mettendo per primo il Catechismo degli adulti, poi il Catechismo dei giovani (2 voll.) e così via a scalare; gli ultimi cinque volumi dedicati alla minore età sono uniti da un sottotitolo del tutto nuovo: di «Catechismi per l'iniziazione cristiana» di cui uno propedeutico è per i bambini, due per i fanciulli e due per i ragazzi. I volumi sono stati accompagnati dalle *Note* a cura dell'UCN (per i fanciulli e i ragazzi nel 1991; per i bambini nel 1992; per gli adulti nel 1995 e per i giovani nel 2000)²⁵⁰.
- Il Progetto ancor prima che nei testi, ha avuto sempre un'attenzione particolare per coloro che, consapevoli della loro vocazione battesimale, hanno dedicato e offrono la loro opera di evangelizzazione, cioè i catechisti. Il Documento base dedica loro il cap. X qualificandoli come testimoni, insegnanti, educatori. Nel 1982 viene ribadito il concetto dalla Commissione competente della CEI in *La formazione dei catechisti nella comunità cristiana* nel trinomio essere, sapere e saper fare del catechista, come a dire che è chiamato ad essere persona di spiritualità, scienza, capacità pedagogico-comunicativa; si auspicano sia scuole di base che per animatori, in vista di una formazione più qualificata nell'acquisizione di competenze in ambito biblico-teologico, antropologico-culturale e metodologico-didattico. A cura dell'UCN escono nel

²⁴⁹ UCN, *Itinerario per la vita cristiana. Linee e contenuti del progetto catechistico italiano*, LDC, Leumann 1984.

²⁵⁰ Cf UCN, *Il catechismo per l'IC dei fanciulli e dei ragazzi; Il catechismo per l'IC dei bambini; La catechesi e il catechismo degli adulti; La catechesi e il catechismo dei giovani*.

1991 gli *Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti*. Dopo una prima parte tecnica, nella seconda vengono proposti sette itinerari per la formazione dei catechisti in sette aree differenziate e specialistiche, per lo più secondo l'età evolutiva dei catechizzandi. In questa stagione di entusiasmo e di reinizio si celebrano a Roma due Convegni catechistici nazionali. Nel 1988, *Catechisti per una Chiesa missionaria*, i cui temi sono la formazione e la missionarietà, durante il quale viene riconsegnato il RdC e nel 1992, *Testimoni del vangelo nella città degli uomini*, incentrato sulla catechesi degli adulti²⁵¹; due furono i poli di attenzione: la completezza del messaggio e l'oggettiva verità del vangelo vengono suffragate dalla ricerca di itinerari capaci di garantire un'assimilazione vitale del messaggio cristiano contenuto nei catechismi. Oggettività del messaggio e mediazione culturale per la sua comunicazione: dialettica che sempre attraversa il servizio e l'identità del catechista anche appena prima della pubblicazione del *Catechismo della Chiesa Cattolica* (1992).

- In questi anni l'UCN, acquisendo nuove sensibilità, apre nuovi settori che si interessano di ambiti specifici all'interno del Progetto. Sono "Catechesi e handicap" e "Apostolato biblico". In collaborazione con altri uffici: il "Servizio nazionale per il catecumenato" e la "Catechesi familiare". Da quello nazionale che si avvale di uno stampato, il *Notiziario*, si ramifica la costellazione degli UCD (Uffici Catechistici Diocesani), i cui direttori si ritrovano in un Convegno annuale sin dal 1965. A metà degli anni '70, ha giovato al Progetto il Gruppo Italiano Catecheti (GIC) che a fine del secolo scorso si è trasformato in associazione (AICa). Così non si possono dimenticare le iniziative di movimenti e associazioni (in modo particolare l'Azione Cattolica), nonché la promozione attuata dai Centri catechistici salesiano, paolino, dehoniano con le rispettive riviste: *Catechesi e Dossier catechista*, *Via, verità e vita con Catechisti parrocchiali*, ed *Evangelizzare*.

3. Il quadro delle idee

Alcune idee portanti del RdC possono cogliere l'intera trama esplicativa del Progetto Italiano che può essere ricondotto alle seguenti affermazioni. La catechesi è lo sviluppo dell'annuncio fondamentale della Parola di Dio, che ha le sue fonti nella bibbia, nella liturgia, nella tradizione della Chiesa. La catechesi, come annuncio approfondito del mistero di Cristo, è missione primaria della Chiesa che fa di Gesù Cristo il suo fondamentale messaggio. Essa è per tutti gli uomini, nelle concrete situazioni della vita: bambini, fanciulli, preadolescenti, giovani, adulti, disabili, anziani, adulti nella fede e principianti; in particolare, tutti i fedeli sono responsabili della catechesi essendo essa missione primaria della Chiesa. È catechista, nel senso globale del termine, tutta la Chiesa come popolo di Dio e comunità profetica, dal sommo pontefice ai vescovi, dai sacerdoti ai laici; è catechista il singolo credente che si assume il compito di educare alla fede i suoi fratelli, e lo sono le comunità cristiane, dalla famiglia, Chiesa domestica, alla parrocchia, ai gruppi ecclesiali. La catechesi, come ogni comunicazione umana di un messaggio comporta un metodo, che è la scelta delle vie più adatte per far giungere all'uomo la parola di Dio nel rispetto della sua originalità e delle sue esigenze sociali: la concezione più moderna e religiosa del metodo è annunciata come fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo.

La Chiesa italiana fu mobilitata dunque non solo per la pubblicazione dei catechismi, ma primariamente per cogliere in profondità e per far diventare operative nella prassi le linee del documento di base. Protagonisti di un grande rinnovamento della catechesi e di una svolta rivoluzionaria che non ha precedenti nella tradizione catechistica italiana, si andavano sempre più a sviluppare le linee e i contenuti del Progetto che l'UCN presentò nel volumetto *Itinerario per la vita cristiana* (1984). Le principali caratteristiche di questo Progetto sono riscontrabili in una catechesi

²⁵¹ Cf *Catechisti di qualità. Atti del I Convegno Nazionale dei Catechisti. Roma 23-25 aprile 1988*, Istituto Grafico Bertello, Borgo san Dalmazzo, 1988; UCN (ed.), *Voi siete il sale della terra. Atti del II Convegno Nazionale dei Catechisti. Roma 20-22 novembre 1992*, LDC, Leumann 1993.

di più ampio e vivo respiro; una catechesi con finalità e obiettivi ben definiti e di impostazione cristocentrica; una catechesi per la vita di fede della comunità che, nella fedeltà a Dio e all'uomo possa conformarsi alla pedagogia divina attraverso la *traditio* e la *redditio* per la memoria della fede.

Ma questo Progetto deve essere “riconsiderato”, auspicava mons. L. Chiarinelli nell'introdurre i lavori del 32° Convegno nazionale dei Direttori degli uffici catechistici, svoltosi a Collevaleza nel giugno del 1997, «sia per coglierne la organicità propositiva, sia per una appropriazione corale della comunità, sia per l'adeguata formazione dei catechisti, come pure – ed è realtà nuova e provocatoria – in ordine ai destinatari e al contesto socio-culturale»²⁵².

Questa riconsiderazione non pare contemplare cambi sostanziali del Progetto catechistico italiano in questo ultimo trentennio. Le grandi scelte di fondo vengono ripresentate dall'UCN in *Incontro ai catechismi. 1/ Itinerario per la vita cristiana* (2000) che offre una presentazione generale dei documenti che costituiscono l'ossatura del piano catechistico.

Abbiamo ripreso in gruppo alcune matrici che hanno presieduto al processo di rinnovamento catechistico, determinando anche un cambiamento di mentalità nella comunicazione della fede²⁵³.

La catechesi è azione pastorale di *tutta la comunità cristiana*, che ne costituisce il soggetto. Essa coinvolge la *totalità delle dimensioni costitutive della vita ecclesiale* (annuncio, liturgia, comunione e servizio); la sua finalità è di «nutrire e guidare la mentalità di fede» (RdC 38), che sviluppa atteggiamenti, cioè modi di essere e di fare che coinvolgono *tutta la psiche umana* (intelligenza, cuore, volontà) per arrivare alla meta desiderata che è «l'integrazione tra fede e vita» (RdC 52).

La catechesi raggiunge e si estende a *tutta la vita dell'uomo*; non quasi esclusivamente ai fanciulli, essa raggiunge l'uomo in tutte le età e in particolare l'adulto. In ogni età comunque l'uomo è chiamato all'incontro personale con il Cristo, centro della catechesi. Cristocentrismo significa che Cristo è il centro vivo della fede e dell'annuncio catechistico, oggetto e nucleo unificante del messaggio; ma anche che la meta principale dell'azione catechistica è il rapporto personale con il Risorto. Cuore della catechesi è *tutto il Cristo*: storico, mistico, eucaristico.

Nel Cristo vero uomo e vero Dio, nella sua incarnazione, trova la sua ragione il criterio metodologico espresso nella doppia fedeltà a Dio e all'uomo, capace di superare l'antinomia contenuto-metodo nella comunicazione della fede.

4. La verifica: le principali denunce

Si è concluso che queste idee e scelte, maturate sulle sollecitazioni del Vaticano II sono state sviluppate dentro un buon progetto catechistico, ma ora sembra datato o comunque non più adeguato a suscitare la domanda religiosa che pur alberga nel cuore dell'uomo.

In modo particolare, da parte dei componenti del gruppo, si è denunciato:

- **la distanza fra magistero e prassi.** Spesso il magistero catechistico prospetta elementi che la prassi ecclesiale fatica a mettere in atto; ciò indica che la riflessione anche magisteriale spesso propone percorsi che l'azione catechistica delle comunità cristiane non è in grado di affrontare in modo immediato. La prospettazione, per esempio, del “processo di evangelizzazione” (DGC 49) non trova riscontro ancora in cammini differenziati e commisurati al livello di fede delle persone, secondo cioè processi di apprendimento di vita cristiana e costruendo itinerari solamente secondo l'età o in vista dei sacramenti
- **l'insuccesso della prassi.** Si è notato soprattutto come non abbia funzionato il processo formativo, perché nonostante la conclamata attenzione agli adulti, si è continuato con un itinerario progressivo per età e in preparazione ai sacramenti. Il ripensare in questi ultimi anni l'iniziazione cristiana, più che invocare la necessaria evangelizzazione, ha provocato a volte

²⁵² *Introduzione*, in Quaderni CEI / UCN, n. 11 (1997), p. 5.

²⁵³ UCN, *Incontro ai catechismi. Itinerario per la vita cristiana*, LEV, Città del Vaticano 2000; G. Ronzoni, *op. cit.*, pp. 53-59.

l'enfaticizzazione dei sacramenti, magari presentati in modo ineccepibile, dentro cioè un unico grande sacramento dell'iniziazione cristiana (cfr. Battesimo-Cresima-Eucaristia nei nostri catechismi), ma effettivamente preparati e amministrati ancora secondo la posposizione operata da Pio X, allargando la frattura tra la preparazione catechistica e l'evento sacramentale, e tra questo e la vita cristiana. Così i sacramenti sono ritornati ad avere una forma quasi pervasiva rispetto alle altre mediazioni ecclesiali operando, dal punto di vista della catechesi, un ritorno noetico, cioè alla pura dottrina sia a livello epistemologico che pratico.

- **la fatica formativa.** Si è notato in questi ultimi anni non solo una flessione, ma una sorta di impasse e di allineamento su livelli minimali. C'è tuttavia ancora una disponibilità quantitativamente immensa di persone che all'interno della comunità cristiana si mette a disposizione per l'annuncio del Regno. I vescovi, come già nella lettera di ripresentazione (1988) del RdC, così pure nel documento dell'UCN del 1991 sottolineano la necessità di dover investire qualitativamente in formazione perché si avvii quel processo di cambiamento che porti la comunità cristiana ad essere luogo educante, capace di formare i suoi formatori. Un lungo percorso che coinvolge in primis i progetti educativi e i programmi scolastici dei seminari delle facoltà teologiche e degli istituti superiori di scienze religiose, che non sempre sono stati attenti alle istanze pastorali promosse dalle comunità.

A più di 30 anni dal Documento base, il bilancio sullo stato di salute della catechesi in Italia è preoccupante: tanti sussidi e soprattutto tante energie investite ma pochi risultati. Senza dubbio però, per quasi tutti i componenti del gruppo, non è stato un rinnovamento mancato se, oltre alla denuncia, c'è il coraggio, partendo dai punti fondamentali ed essenziali del progetto che si sono acquisiti, di guardare e prospettare il futuro.

5. La prospettiva: i punti di non ritorno

Si avverte dunque la necessità di nuove sfide decisive per il prossimo avvenire.

La denuncia di alcune situazioni che hanno edulcorato o non permesso appieno lo sviluppo del progetto, parte dalla memoria delle proposte pastorali dei vescovi italiani negli ultimi 30 anni che «hanno rimarcato con vigore la centralità dell'educazione alla fede e della sua comunicazione. A partire dal Concilio alcune scelte significative sono state compiute ad esempio con il Progetto catechistico e l'impegno per il rinnovamento liturgico, quindi con la sottolineatura della comunità quale soggetto dell'evangelizzazione e, infine, evidenziando il segno della carità come qualificante la missione cristiana. Non possiamo però ritenerci soddisfatti»²⁵⁴

Se comunicare il vangelo resta il compito primario della Chiesa, guardando al futuro i vescovi intravedono alcune decisioni di fondo in grado di qualificare il cammino ecclesiale. «In particolare: dare a tutta la vita quotidiana della Chiesa, anche attraverso mutamenti nella pastorale, una chiara *connotazione missionaria*; fondare tale scelta su un forte impegno in ordine alla *qualità formativa*, in senso spirituale, teologico, culturale, umano; favorire, in definitiva, una più adeguata ed efficace *comunicazione agli uomini*, in mezzo ai quali viviamo, del *mistero del Dio* vivente e vero, *fonte di gioia e di speranza* per l'umanità intera»²⁵⁵.

Si è quindi di fronte a punti fermi, a evidenze pastorali dalle quali resta imprescindibile partire per la costruzione di un rinnovato progetto di comunicazione della fede.

- **La scelta per l'evangelizzazione.** La chiesa esiste per evangelizzare: «è la missione essenziale della Chiesa... la grazia e la vocazione propria della Chiesa, la sua identità più profonda» (EN 14). Resta l'attività fondativa della comunità cristiana. Se manca la dimensione evangelizzatrice dell'evento Gesù Cristo si scade nella dottrina e dalla dottrina alla morale. La catechesi deve fare incontrare la Parola con la vita delle persone.

²⁵⁴ CEI, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia. Orientamenti pastorali dell'episcopato italiano per il primo decennio del 2000 (= CVMC)*, Roma 2001, n. 44.

²⁵⁵ *Ibidem*, n. 44.

Il DGC, partendo dall'estensione semantica e pratica già presente in EN, proclama l'evangelizzazione l'insieme di tutta la prassi ecclesiale (annuncio, celebrazione, testimonianza), finalizzata ad annunciare e testimoniare il Vangelo del Regno. Dentro questo processo globale di evangelizzazione (cf DGC 47-49) la catechesi costituisce un momento essenziale e significativo (cf DGC 63-64). «La catechesi situata all'interno della missione evangelizzatrice della Chiesa come "momento" essenziale della stessa, riceve dall'evangelizzazione un dinamismo missionario che la feconda interiormente e la configura nella sua identità» (DGC 59). Essa è sempre una forma di evangelizzazione e, se anche distinta dal primo annuncio del vangelo, ne assume comunque tutta la sua dimensione missionaria che rompe con una pastorale tradizionale, di conservazione, di regime di cristianità per una pastorale evangelizzatrice che, superando l'ecclesiocentrismo e la polarizzazione sacramentale si apre al mondo di oggi per la promozione di nuovi modelli di cristiano, di comunità, di Chiesa. La recente nota della CEI sull'iniziazione cristiana / 3 deve far riscoprire alle comunità cristiane la grinta e la gioia della nuova evangelizzazione, capace di stupire e di attirare. Il nostro progetto catechistico quindi va riproposto «orientandolo più esplicitamente nella prospettiva dell'evangelizzazione. Oggi questo progetto deve fra l'altro connotarsi anche in senso più culturale»²⁵⁶.

- **Per una catechesi matura e pensata.** È indispensabile ripensare il progetto catechistico sull'obiettivo del nuovo piano pastorale della CEI, la comunicazione della fede cioè in un mondo pluralista, complesso, che cambia vorticosamente. Nel contesto della post-modernità è quanto mai urgente, «compito assolutamente primario per la Chiesa»²⁵⁷, evangelizzare Gesù Cristo e comunicare la fede ad un mondo che cerca ragioni per gioire e sperare, riconsiderando anche la catechesi attraverso il "progetto culturale orientato in senso cristiano" che sembra faticare nell'inverare questo processo lievitando la prassi ecclesiale. «Tutte le Chiese particolari... devono prestare attenzione a questa conversione culturale, in modo che il Vangelo sia incarnato nel nostro tempo per ispirare la cultura e aprirla all'accoglienza integrale di tutto ciò che è autenticamente umano»²⁵⁸. Questa non è una scelta elitaria ma è condizione per aiutare le nostre comunità a maturare una fede adulta, pensata, capace di tenere insieme i vari aspetti della vita facendo unità di tutto in Cristo. Solo così i cristiani saranno in grado di inculturare la fede e la sequela del Signore nella ferialità della vita. Il cristianesimo si tramanda se l'annuncio è mediato culturalmente.
- **Per un nuovo paradigma di formazione.** Il progetto culturale senz'altro sarà di stimolo e di aiuto all'impegno formativo che è qualificante per il futuro. Non è più prorogabile la formazione adeguata dei catechisti in vista di una loro identità e figura, consone al mondo culturale e alle scelte del progetto²⁵⁹. L'entusiasmo della prima indagine (L. Soravito – C. Bissoli, 1983) si è andato evolvendo in una situazione di stasi e quasi di rassegnazione dei catechisti italiani (G. Morante, 1996). Oggi sempre per opera dell'UPS e a cura di G. Morante si stanno elaborando i dati di una terza inchiesta, svolta nel 2003 sui catechisti. Non poche diocesi si sono attivate, in questo senso, non solo per i corsi base ma anche per itinerari differenziati di formazione, in specie per i catechisti degli adulti. Un piano formativo che passi attraverso le scienze pedagogiche e della comunicazione e che non si accontenta di dare delle informazioni in più ma che è in grado di ristrutturare le persone attraverso l'apprendimento e l'acquisizione di

²⁵⁶ *Ibidem*, n. 50.

²⁵⁷ *Ibidem*, n. 4.

²⁵⁸ *Ibidem*, 50.

²⁵⁹ Cf C. Bissoli – J. Gevaert (a cura di), *La formazione dei catechisti*, LDC, Leumann 1998; R. Paganelli, *Formare i formatori dei catechisti. Valori e itinerari sottesi al processo formativo*, EDB, Bologna 2002; E. Biemmi, *Compagni di viaggio. Laboratori di formazione per animatori catechisti degli adulti e operatori pastorali*, EDB, Bologna 2003; G. Barbon, *Nuovi percorsi formativi nella catechesi*, EDB, Bologna 2003.

competenze che oggi vengono richieste anche ad un animatore della comunità cristiana. Una formazione che sa diventare tras-formazione.

- **Per una rinnovata iniziazione cristiana.** È necessario rileggere il progetto catechistico in termini di catecumenato e di iniziazione non tanto e solo ai sacramenti, ma alla vita cristiana! Le indicazioni del RICA (1978) infatti sono state rilanciate e approfondite dalle recenti tre *Note* del Consiglio permanente della CEI circa l'*Iniziazione cristiana*: 1. *Orientamenti per il catecumenato degli adulti* (1997); 2. *Orientamenti per l'iniziazione dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni* (1999); 3. *Orientamenti per il risveglio della fede e il completamento dell'iniziazione in età adulta* (2003) e dal recente Servizio Nazionale per il catecumenato. Questi documenti pastorali segnano un'evoluzione riguardo al Progetto realizzato con il titolo *Catechismo della CEI per la vita cristiana* perché, oltre allo schema impostato sulle fasce di età, evidenziano un altro criterio e quindi un ulteriore schema possibile basato sul diverso livello di fede dei soggetti-destinatari. Si tratta effettivamente di fare delle scelte in favore della catechesi degli adulti, non solo a parole, ma nei fatti, perché la comunità degli adulti sia in grado di trasmettere la fede alle nuove generazioni. Da ciò si deduce che l'iniziazione cristiana non coincide con la pura e semplice amministrazione dei sacramenti. Dai documenti si delinea invece un cammino in quattro tappe: precatecumenato, catecumenato vero e proprio, celebrazione dei sacramenti, tempo della mistagogia. Tutte queste quattro tappe fanno parte dell'iniziazione cristiana e sviluppano al loro interno le quattro vie o dimensioni della vita ecclesiale: conversione, catechesi, riti liturgici, testimonianza della vita; articolazioni differenti e al tempo stesso fondamentalmente interdipendenti (cf DGC 63-68). Alcune diocesi si sono già messe in questa prospettiva di rinnovamento iniziatico e pastorale²⁶⁰.
- **Per una conversione pastorale.** Come si evince dalle prospettive sopraelencate, non è solo questione di spostare alcune tessere di un mosaico, ma di una vera e propria conversione pastorale; non più un modello "catechismo", né solo cammini uguali per tutti ma itinerari differenziati di catechesi che permettano un'educazione cristiana di base e poi permanente della fede (cf DGC 69-72). Una conversione che porti la catechesi dentro la comunità cristiana e che ne coinvolga tutte le ministerialità. Una catechesi che, attraverso una indispensabile formazione, opera una scelta improrogabile per gli adulti e opti per la centralità della famiglia. In questa fase di transizione, non occorre smantellare tutto. A volte però necessita l'audacia che sa credere che anche questo nostro tempo sarà di chi saprà dargli la Speranza più grande.

Bibliografia

- R. Lombardi, *Il movimento catechistico in Italia (Appendice)* in A. Läßle, *Breve storia della catechesi*, Queriniana, Brescia 1985, pp. 239-283.
G. Ronzoni, *Il progetto catechistico italiano*, LDC, Leumann 1997.
UCN, *Incontro ai catechismi. 1. Itinerario per la vita cristiana; 2. Confronto sinottico*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2000.

²⁶⁰ Cf Diocesi di Brescia, *L'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi*, Brescia 2003.

DECENNIO	PIANO PASTORALE CEI	CONVEGNI ECCLESIALI	IMPRONTE CATECHISTICHE
1970-1980	Evangelizzazione sacramenti (1973)	Evangelizzazione e promozione umana (Roma 1976)	<ul style="list-style-type: none"> • CEI, Il rinnovamento della catechesi (= RdC) (1970) • CEI, Catechismo per la vita cristiana. Testi per la consultazione e la sperimentazione (1973-1982) • CEI, <i>Rito per l'iniziazione cristiana degli adulti (= RICA)</i> (1978) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Direttorio catechistico generale</i> (1971) - <i>Evangelii Nuntiandi</i> (1975) - <i>Catechesi Tradendae</i> (1979) </div>
1980-1990	Comunione e comunità (1981)	Riconciliazione cristiana e comunità degli uomini (Loreto 1985)	<ul style="list-style-type: none"> • CEI, <i>La formazione dei catechisti nella comunità cristiana</i> (1982) • UCN, <i>Itinerario per la vita cristiana</i> (1984) • <i>Catechisti per una chiesa missionaria</i> (I Convegno Catechistico Nazionale) (Roma 1988) • CEI, <i>Il RdC e lettera per la riconsegna</i> (1988)
1990-2000	Evangelizzazione e testimonianza della carità (1990)	«lo faccio nuove tutte le cose». Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia (Palermo 1995)	<ul style="list-style-type: none"> • UCN, <i>Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti</i> (1991) • <i>Testimoni del Vangelo nella città degli uomini</i> (II Convegno Catechistico Nazionale) (Roma 1992) • CEI, <i>La bibbia nella vita della Chiesa</i> (1995) • CEI, <i>Catechismo della CEI per la vita cristiana</i> (1991-1997) • CEI, <i>L'iniziazione cristiana.</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Orientamenti per il catecumenato degli adulti</i> (1997) 2. <i>Orientamenti per l'iniziazione dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni</i> (1999) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Catechismo della Chiesa Cattolica</i> (1992) </div>

			- <i>Direttorio generale per la catechesi (1997)</i>
2000-2010	Comunicare il Vangelo <i>in un mondo che cambia</i> (2001)	tema previsto: <i>La parrocchia</i> (Verona 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • UCN, <i>Incontro ai catechismi. 1. Itinerario per la vita cristiana; 2. Confronto sinottico</i> (2000) • CEI, <i>L'iniziazione cristiana. 3. Orientamenti per il risveglio della fede e il completamento dell'iniziazione in età adulta</i> (2003)

Allegato n. 2

IL PROGETTO CATECHISTICO ITALIANO

1. Fase della progettazione (1967-1972). Pubblicazione de *Il rinnovamento della catechesi* (1970) che sarà poi riconsegnato (1988).
2. Fase della prima redazione, 8 volumi “*ad experimentum*” (1973-1982).
3. Momento di verifica (1984-1987).
4. Fase della seconda redazione (dal 1988) e pubblicazione definitiva dei nuovi catechismi (1991-1997).

**Catechismo per la vita cristiana
(Catechismi ad experimentum)**

Catechismo dei bambini (1973)

Catechismo dei fanciulli

Io sono con voi

(1974)

Venite con me (1975)

Sarete miei testimoni (1976)

Catechismo dei giovani

Non di solo pane (1979)

Catechismo degli adulti

Signore, da chi andremo? (1981)

Catechismo dei ragazzi

Vi ho chiamati amici (1982)

Io ho scelto voi

(1982)

**Catechismo della CEI per la vita cristiana
(catechismi definitivi)**

Documento pastorale per la catechesi

Il rinnovamento della catechesi (1988)

Catechismo degli adulti

La verità vi farà liberi (1995)

Catechismo dei giovani

1/ *Io ho scelto voi* (1993)

2/ *Venite e vedrete* (1997)

Catechismo per l'iniziazione cristiana dei bambini

Lasciate che i bambini vengano a me (1992)

Catechismo per l'iniziazione cristiana dei fanciulli

Io sono con voi (1991)

Venite con me (1991)

Catechismo per l'iniziazione cristiana dei ragazzi

Sarete miei testimoni (1991)

Vi ho chiamati amici (1991)

CATECHISMO DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA PER LA VITA CRISTIANA

