

Formazione e comunità cristiana.

Coscienza del tema, analisi della situazione e prospettive fondative

Appunti per una riflessione in vista del congresso di Vitorchiano 25-26 settembre 2005

Meddi Luciano © 2005

Gentilissimi soci, cari amici,

come è nostro costume il cuore del prossimo convegno di Vitorchiano non sarà nelle relazioni ma nella interazione tra tutte le persone convenute. Certamente ci saranno interventi più articolati e preparati, ma al centro rimane l'ascolto reciproco e anche qualche piccolo dibattito.

Allo scopo di fornire una *sintesi* del lavoro svolto in questi anni dall'Associazione sul tema "formazione e catechesi" e anche per offrire una ipotesi di lavoro su cui discutere (ma non su cui incentrare la discussione!) mi permetto di inviarvi questa "relazione di base". Essa non verrà assolutamente pronunciata e tanto meno letta al convegno. Va intesa come "materiale di lavoro".

L'ipotesi su cui ragiono è l'analisi delle motivazioni per cui sia giunto il momento di riflettere in modo profondo e interdisciplinare sul tema formativo, sull'itinerario formativo della comunità cristiana, sulle sue implicanze teologico-pastorali e soprattutto epistemologiche, sulla condizione di fondo (una riconsiderazione del ruolo ecclesiale della struttura sacramentale), le agenzie e i soggetti formativi. Soprattutto sui concetti e le questioni basiche implicate nella assunzione della dimensione formativa.

SOMMARIO	1
1. la ricerca associativa	2
2. Sviluppo della ricerca	3
2.1. Impostazione della ricerca	3
2.2. Acquisizioni della ricerca	5
3. La riflessione associativa su formazione e catechesi	7
3.1. Una interpretazione del cammino svolto	8
3.2. Il cammino dei seminari.	11
3.3. Logiche, interrogativi e prospettive	15
4. Crisi della pastorale come crisi formativa	16
4.1. Ragioni dell'ipotesi	17
4.2. Autocoscienza del sistema educativo ecclesiale in Italia	19
4.3. Appunti per una riflessione teologico-pastorale	24
5. Per un adeguamento dei processi formativi nella comunità cristiana	26
5.1. Cosa comporta inserire nella pastorale il fattore formativo	27
5.2. Verso un accordo su "formativo"	31

1. la ricerca associativa

La ricerca dell'AICa sul tema della formazione è nata dalla osservazione che i risultati dell'azione catechistica sono inadeguati alle esigenze della chiesa italiana. In questo senso essa partecipa dello sforzo di comune comprensione per il **futuro della chiesa** italiana di questi anni. Le comunità cristiane sono, infatti, coinvolte in un cammino di ripensamento che ormai dura da 40 anni. Dietro l'impulso del Concilio esse cercano di comprendere quali svolte pastorali sono necessarie per ridare alla chiesa la possibilità di comunicare in modo significativo il Vangelo alle nuove generazioni. Occorre dire, tuttavia, che il tema della crisi del cristianesimo o, meglio, della analisi delle condizioni del suo futuro non è stata tematizzata all'interno della associazione. È da chiedersi se ne emergono comunque idee di fondo?

Se si fa riferimento ad alcuni contributi sulla situazione della catechesi¹ in Italia si può affermare che i catecheti sono consapevoli che la crisi esista e che coinvolga il "sistema catechesi" e in primo luogo gli operatori e gli strumenti. Tuttavia le analisi che vengono da queste indagini mettono in luce che tali questioni hanno importanza all'interno di una rilettura globale dell'agire pastorale e dello stesso modello di chiesa. Si sottolinea, cioè, che le difficoltà sono strategiche e non solo tattiche. Si sottolineano in modo particolare l'esigenza di una adeguata realtà di comunità cristiana e di un rinnovato linguaggio nella comunicazione del messaggio. È all'interno di questa prospettiva che i catecheti leggono il "loro" problema specifico: **lo studio e la sperimentazione di un modello catechistico più adeguato**. Più esattamente secondo alcuni catecheti l'inadeguatezza che si avverte riguarda piuttosto l'incapacità di raggiungere il *cuore, di integrare la fede nella vita*, e non solo la difficoltà di trasmissione delle nozioni catechistiche.

Questa analisi non coincide sempre con le analoghe osservazioni degli operatori pastorali per i quali sembrerebbe che il punto centrale sia la difficoltà a trasmettere e fare accettare culturalmente (socialmente) il messaggio. In modo particolare sembra poco riflettuta la posizione che vorrebbe attribuire la ragione principale del problema o alla perdita di trasmissione di "verità" o alle avverse condizioni sociali. Questo ha portato negli ultimi decenni alla semplificazione del problema che, in qualche caso, ha indotto gli operatori pastorali e alcune espressioni della cultura e pubblicistica cattolica a pensare che bastasse un semplice **ritorno alla dimensione magisteriale** e veritativa della catechesi (cioè al catechismo) o ad un solo impegno di salvaguardia degli spazi dei media cattolici per risolvere il problema².

In verità l'ipotesi su cui ci siamo mossi è che la crisi della comunicazione della fede, è soprattutto crisi di: *istituzione comunicativa, di significazione del messaggio, di processo formativo adottato, di qualificazione degli operatori*. Prendendo come punto di partenza l'analisi del processo

¹ Ricordo solamente alcune analisi: MEDDI L., *La catechesi come stella dei Magi? A quali condizioni pastorali la catechesi può realizzare i suoi scopi?*, in *Catechesi*, 2004-2005,74,2, 28-37; ALBERICH E., *Evangelizzazione e catechesi in un mondo che cambia*, in Istituto di Catechetica Facoltà di Scienze dell'Educazione. Università Salesiana - Roma, in *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*, Torino, Ldc, 2002, 17-38; COMBI E., *La questione catechetica*, in ANGELINI G.-VERGOTTINI M., in *Invito alla teologia. III- La teologia e la questione pastorale*, Milano, Glossa, 2002, 115-152; *La catechesi della chiesa in Italia verso il 2000*, in *Via, Verità e Vita*, 1999,48,174; ALBERICH E., *La catechesi alla fine di un secolo: crisi e speranze*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1999, 46, 1097-1108; BOLLIN A., *La catechesi in Europa e in Italia alle soglie del terzo millennio cristiano. (intervista a Cesare Bissoli, docente di catechetica all'Università Salesiana)*, in *Catechesi*, 1997,66,1, 4-9.

² "In realtà le spinte e le tendenze verso la secolarizzazione e anche la scristianizzazione operano a tutto campo e sono la causa principale che rende difficile la conservazione e la trasmissione della fede e della pratica di vita cristiana: siamo in presenza infatti di un agnosticismo diffuso, che fa leva sulla riduzione dell'intelligenza umana a semplice ragione calcolatrice e funzionale, non idonea a porsi le domande ultime, mentre una sorta di progressivo "alleggerimento" corrode i legami più sacri e gli affetti più degni dell'uomo, con risultati di sradicamento e di instabilità che compromettono già a livello umano il formarsi di solide personalità e di relazioni serie e profonde, e a maggior ragione contraddicono l'invito a farsi discepoli di Gesù Cristo". RUINI C., *Prolusione 51ª Assemblea Generale*, Roma, www.chiesacattolica.it, 2003, 19 maggio, n. 6.

formativo l'associazione lascia intendere che la crisi sia una crisi dei processi formativi all'interno della chiesa. In una parola: di incompiutezza del progetto più che di inadeguatezza dello stesso.

2. Sviluppo della ricerca

Possiamo dire che essa sia iniziata felicemente nel 30° di pubblicazione del DB *Il rinnovamento della catechesi*, documento programmatico dei vescovi italiani, pubblicato il 2 febbraio 1970, che ha influito nella realizzazione del Concilio Vaticano II in Italia. Una data, il trentennale, che in sostanza è passata sotto silenzio da parte dell'episcopato ma anche nella riflessione catechetica. L'input venne dal convegno di Anagni 1999 segnato dall'idea di un approfondimento in tale direzione e dalla intuizione di lavoro attraverso la metodologia dei "cantieri"³.

2.1. Impostazione della ricerca

Il convegno⁴ del 28-30 settembre 2000 ha voluto mettere insieme sia la riaffermazione della validità del Documento Base sia la presa d'atto della necessità di un ripensamento delle direzioni di attuazione del concilio nel campo della catechesi. Possiamo ora dire che la associazione in questi anni ha voluto sottolineare che *tale aggiornamento sia necessario e anche vada nella direzione di un maggiore utilizzo* dello stesso nella prospettiva dello sviluppo della potenzialità educativo-formativa della comunità. Ora possiamo meglio comprendere come quel convegno sia stato in qualche modo programmatico. Esso ha voluto dare risposta a 4 interrogativi: *quale è lo specifico della tradizione catechistica italiana? Quale sono state le opzioni di metodo? Quale è il nuovo contesto culturale entro cui si muove? Quale è il contesto religioso?*

Le risposte, anche se concentrate nel poco tempo, hanno segnato lo sviluppo della ricerca successiva. **Giuseppe Biancardi**⁵ con il suo intervento di taglio storico ha sottolineato che non è facile individuare lo specifico della catechesi italiana che emerge dal DB, nel panorama della storia della catechesi europea, e che tuttavia esso può essere delineato in una *visione ampia e armonica di catechesi e soprattutto nella sua capacità di "traduzione in termini pedagogici delle finalità" della catechesi stessa*. In altri termini nella ricerca delle possibilità di aiuto alla integrazione fede e vita.

Questo stesso obiettivo è indagato dalla relazione che risponde alla seconda domanda : quale è il modello di catechesi (metodologia catechistica) che ereditiamo dal DB ? **Giorgio Ronzoni**⁶ ci ha messo in guardia ricordandoci che il DB in buona sostanza non ha affrontato la "questione" del metodo. Questo ha prodotto sicuramente alcune conseguenze non desiderabili tra cui e soprattutto "il permanere, nella stragrande maggioranza dei casi, di metodi catechistici obsoleti, legati a una concezione di catechesi che il DB ha superato" (p. 34). Il motivo del non interesse è forse da cercare in una visione riduttiva della categoria *metodo*. Limitata solo alla semplice organizzazione sequenziale di interventi educativi (p. 37). Un discorso analogo va posto a riguardo del "modello"

³ Per una documentazione sui convegni dell'associazione cf. www.catechetica.it Per semplificare la lettura gli "atti" pubblicati saranno citati in questo modo: Meddi 2001 = MEDDI L. (a cura di), *Il Documento Base e il futuro della Catechesi in Italia*, Napoli, Luciano Editore, 2001; Meddi 2002 = MEDDI L. (a cura di), *Diventare cristiani. La catechesi come percorso formativo*, Napoli, Luciano Editore, 2002; Currò 2003 = CURRÒ S. (a cura di), *Alterità e catechesi*, Torino, Ldc, 2003; Calabrese 2004 = CALABRESE S. (a cura di), *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio della fede?*, Torino, Ldc, 2004.

⁴ MEDDI L., *Introduzione*, in Meddi 2001, 7-9.

⁵ BIANCARDI G., *Elementi di specificità e originalità nella visione di catechesi proposta dal DB*, in Meddi 2001, 11-28.

⁶ RONZONI G., *La metodologia catechistica che deriva da DB*, in Meddi 2001, 29-48.

catechistico adeguato alle intuizioni generali espresse da DB. Nel testo la parola 'organizzazione' catechistica è "addirittura" assente (p. 42).

Messe in chiaro le prime due domande riguardanti il problema formativo, il convegno ha provato a realizzare proiezioni su altri aspetti. Innanzitutto ha avvertito la necessità di operare una più approfondita indagine sulla realtà della **dimensione religiosa** della persona e delle culture.

Questo tema, a mio modo di vedere non ben delineato dalla Catechistica contemporanea, nasce dalla osservazione che la pastorale è tradizionalmente legata alla scelta di utilizzare la religiosità naturale presente nelle diverse culture e persone per operare una evangelizzazione e adesione al vangelo. Ma questo era reso possibile in occidente perché si viveva in un contesto uniforme di "religiosità" frutto delle progressive inculturazioni e/o contaminazioni tra messaggio biblico e religiosità greco-romana. Comunque si voglia valutare questa posizione storiografica rimane vero che tale presupposto dell'educazione religiosa cristiana era unico, definito, accettato, tradizionalmente verificato e trasmesso. Esso serviva ottimamente da base per il processo di iniziazione/socializzazione centrato sulla educazione della persona ai valori evangelici secondo il ritmo dei sacramenti e della liturgia domenicale.

Ora, appare chiaro come questo impianto stia subendo progressivamente significative modifiche. Sia in riferimento alla uniformità che alla incisività. L'uniformità è modificata dalla conoscenza e sperimentazione di altre forme di religiosità e spiritualità. L'incisività è messa in discussione dalle differenti possibilità di sperimentazione dei "benefit" che le persone desiderano ottenere dalla religione.

Il Convegno volle approfondire questa riflessione ponendosi queste domande: **quali sono i tratti delle nuove spiritualità?** cosa oggi si intende da parte della gente come spiritualità? come collegare il bisogno di spiritualità con l'annuncio del vangelo? quali possibili tratti comuni? quali tappe di un ipotetico viaggio dell'uomo moderno verso la maturità della sua dimensione spirituale?

La categoria utilizzata da **Marco Guzzi**⁷ nella sua lettura della spiritualità nel mondo contemporaneo è quella della *profezia*. La mancanza di una spiritualità profetica da parte del cristianesimo favorisce se non l'emergere, almeno il diffondersi di spiritualità di fatto fondamentalistiche e nichilistiche; spiritualità dettate "a livello psicologico dalla paura" e che mirano a bloccare il processo trasformativo in atto (p. 57). Il recupero di una spiritualità profetica, centrata sulla categoria di "Cristo Nascente" avrebbe lo scopo di riproporre in modo adeguato la proposta di formazione antropologica "cristiana". Per tale prospettiva l'autore si augura un modello di iniziazione che parta dal riconoscimento della atomizzazione reale vissuta dagli adulti, che sia vissuta in forme comunitarie, capace innanzitutto di creare capacità di "vuoto e di ascolto", di consapevolezza degli effetti autodistruttivi generati dalla cultura odierna, che aiuti la sperimentazione di nuovi stati di vita liberanti. **Una iniziazione "cristica", opera dello Spirito, come progetto del Padre.** Una iniziazione, se non vado errato, che sappia coniugare in modo creativo la dimensione teologica, antropologica e culturale.

Un secondo filone proposto dai cantieri è il tema **comunicazione come cultura e nella cultura**. La questione della comunicazione-cultura con il mondo moderno occidentale è molto avvertita. La catechesi può vantare un certo primato in tale indagine (accanto alla teologia) con le riflessioni di Bounique, Negri, Colomb, Milanesi, Fossion, Gevaert e tanti altri (anche con ipotesi "contestualizzate" come in alcuni convegni della Sicilia). Non ci sono solo i grandi teologi ma anche i catecheti a dire la propria opinione. Questo argomento tocca da vicino il *Progetto Culturale Italiano* e le future indicazioni del *Piano Pastorale* degli anni 2000-2010.

Tra le diverse indagini che si possono fare intorno alla/e cultura/e contemporanea/e il convegno ha voluto privilegiare quella di tipo **ermeneutico nella forma dell'incontro tra il pensiero filosofico e quello teologico**. Il motivo di questo "privilegio" sta nel fatto che il DB difetta di una tale analisi che si sviluppò successivamente e segnatamente a partire dal documento CEI *Vivere la*

⁷ GUZZI M., *Annunciare il Cristo nascente*, in Meddi 2001 53-62. L'autore ha già espresso le sue riflessioni in Guzzi M., *L'uomo nascente. La trasformazione personale alle soglie del nuovo millennio*, Red Pubblicazioni, 1997 e soprattutto nel manuale GUZZI M., *Darsi pace. Un manuale di liberazione interiore*, Milano, Paoline, 2004.

fede oggi del 1971. Più in dettaglio la questione suona così : quali sono le linee principali della riflessione moderna e post-moderna ? che rapporto hanno con la storia degli effetti della fede cristiana ? che rapporto stabiliscono con la fede e la possibilità di annuncio nel nostro tempo ? sono ostacolo o possibilità ?

L'input offerto da **Carmelo Dotolo**⁸ ha seguito questo movimento di pensiero: *le origini della contemporaneità sono segnate dalla necessità di una rottura antropologica del sapere*. Anche per questo, forse, la modernità nella sua ricerca di autofondazione del senso operò una rottura con la tradizione. Tuttavia non è rispettoso della storia e neppure utile ai fini della missione ritenere che la secolarizzazione della cultura non abbia una radice addirittura cristologica. **Il compito** dell'annuncio (e della teologia) in questo tempo post-moderno segnato dalle ferite della non compiuta modernità non sarà tanto quello di una riproposizione orgogliosa di modelli pre-moderni o ambigualmente rilette con il vocabolario della secolarizzazione, quanto quello più umile della offerta di senso che, come radice o paradigma, sappia realizzare nuove inculturazioni della fede.

2.2. Acquisizioni della ricerca

Nella **seconda tappa** (2001) si è dato luogo alla ricostruzione del modello formativo entro cui la catechesi si trova ad esistere. Esso appare un misto tra passato e futuro. Al passato appartiene l'idea di catechismo e della logica dei contenuti/dimensioni della catechesi. Al futuro la soluzione della **questione antropologica**.

L'area di indagine è stata quella dell'analisi del "fare i cristiani"⁹. L'accento della indagine venne posto sulla questione della "qualità" del processo formativo delle comunità. Si riesce ad educare i battezzati? Si formano persone adulte nella fede? Il sistema educativo funziona? L'ipotesi che si sottintendeva, quindi, è che una parte di responsabilità nel basso livello di maturità di fede delle comunità non dipenda soltanto dal contesto culturale, oppure dalla non sufficiente preparazione dei soggetti educativi, ma dall'insieme del processo messo in atto dalla comunità. Le direzioni della ricerca sono state molteplici e si sono espresse in alcune domande che hanno guidato la preparazione del convegno.

Quale *eredità* abbiamo? Nella storia della chiesa in che modo si è riusciti a fare i cristiani? Con quali modalità e scelte?

L'*identità* da mantenere. Cosa esattamente è ciò che costituisce l'essere cristiano. Ed è sempre lo stesso oppure abbiamo bisogno di ridefinire alcuni tratti della figura di adulto nella fede?

Il *collegamento con i processi umani*. Diventare cristiani corrisponde umanamente alla questione della progettualità o costruzione dell'esistenza personale e sociale. Dove si deve incidere per far accogliere e maturare la proposta evangelica? Quali sono le dimensioni umane da coinvolgere? Le attenzioni da avere nelle singole età? I collegamenti sociali da stabilire o da favorire?

Il *soggetto educativo*. Quale ambiente risulta essere vincente? Quali caratteristiche deve avere? Quali modalità essenziali deve realizzare e quali cambiamenti si intravedono? Quale distribuzione di compiti e quali strategie in rapporto alle altre agenzie formative?

I *percorsi*. Tenendo presenti le molteplicità dei destinatari sia in ordine all'età che alle situazioni spirituali e culturali, cosa sarà necessario raggiungere? Quale progressione è pensabile? Quali i momenti importanti? Gli snodi vincenti?

⁸ DOTOLO C., *L'annuncio nel contesto culturale della modernità e post-modernità*, in Meddi 2001, 63-74. La riflessione dell'autore si è sviluppata successivamente in *La relazione tra teologia e post-modernità: problemi e prospettive*, in Antonianum, 2001, 76,4, 651-685; *La proposta del vangelo tra globalizzazione e post-modernità*, in BALLAN R. (a cura), *Partire dal suo volto. Lettura missionaria della Novo Millennio Ineunte*, Bologna, Emi, 2002, 69-78; *L'alterità del Vangelo, profezia di senso in un mondo che cambia*, in SARTORIO U. (a cura), *Annunciare il Vangelo oggi: è possibile?*, Padova, Emp, 2004, 43-90. È inoltre coeditore di alcuni dei volumi di ricerca su "ridire il Credo" condotta in questi anni dalla SIRT Società Italiana per la Ricerca Teologica.

⁹ MEDDI L., *Introduzione*, in Meddi 2002, 10.

L'impressione di molti partecipanti al convegno fu che l'analisi appare ancora incerta. Non abbiamo strumenti adeguati per valutare il passato recente e spesso ancora pienamente attivo. Non sembrano esserci sperimentazioni sufficientemente vissute e analizzate per indicare un modello capace di orientare il futuro. Queste osservazioni sono valide ma forse eccessivamente dure. **Molte innovazioni sono ormai sperimentate e acquisite dalla riflessione catechetica per quanto concerne l'azione catechistica e il suo percorso formativo.** Tra le molte mi piace ricordare che è acquisita l'idea che il soggetto della educazione della fede e della formazione cristiana sia una comunità concreta articolata in una pluriformità di interventi e di azioni. E' acquisito che le finalità proprie della catechesi non si possano realizzare se non attraverso un metodo che metta in gioco il destinatario, ma anche che lo rispetti nel suo globale processo di costruzione di sé e della propria personalità, attraverso interventi dispiegati nel tempo e che lo rendano soggetto principale di apprendimento e di conquista culturale. E' ancora acquisito che la trasmissione del messaggio della fede deve avvenire attraverso la priorità della fonte biblica presentata attraverso il processo proprio dell'analisi storico-critica ma anche e soprattutto capace di esprimere significati per l'oggi in un corretto discernimento di attualizzazione. Attualizzazione che si apra e si confronti con i sistemi culturali propri di una società post-moderna e post-cristiana, guidata dalle istanze del "pensiero debole" in modo tale che risulti essere "messaggio significativo" e illuminante la vita.

Tralasciando per un momento l'analisi del tema "formazione" (verrà presentato più avanti) il volume degli *Atti* offrì una ricca ricostruzione dei modelli del passato e del presente e anche prospettive per il futuro¹⁰.

La **terza tappa** fu dedicata alla analisi del rapporto tra catechesi e alterità (2002)¹¹. Il tema di riflessione - *Alterità e catechesi o A partire dall'altro* – si è voluto collocare nell'ottica della ricerca di un dialogo profondo con la cultura, pensata profondamente come luogo ermeneutico dell'elaborazione stessa della proposta cristiana e segnata dal senso della centralità del soggetto, delle sue istanze e dei suoi processi di crescita¹².

La prima parte del volume degli *Atti* riporta le analisi di tipo fondativo sull'alterità in rapporto alla catechesi. *La fondazione* implica approfondimenti da prospettive diverse: quella filosofica (G. Cicchese), quella biblica (C. Di Sante), quella della cultura attuale con le provocazioni che pone alla catechesi e alle Chiese stesse (E. Genre), quella dell'inculturazione della proposta cristiana (L. Meddi), quella più direttamente catechetica (S. Currò). La seconda parte (*La mediazione pedagogica e catechetica*) mette in atto una riflessione orientata a verificare la possibilità che l'istanza dell'alterità ispiri davvero dei processi operativi. Il cammino parte dal recupero di alcune intuizioni significative del movimento antropologico nella catechesi (D. Marin) ma avverte anche la necessità di tentare una vera pedagogia dell'alterità (G. Barbon e R. Paganelli). La terza parte (*I laboratori di ricerca*) raccoglie più direttamente l'apporto del convegno. Si apre con la presentazione del tema (S. Currò), messa a disposizione dei convegnisti in preparazione al convegno stesso, e con l'introduzione ai lavori (L. Meddi). Seguono i contributi dei gruppi di studio, che sono stati intesi come laboratori e che hanno approfondito le dimensioni specifiche della questione: *l'istanza dell'alterità in rapporto alla comunità parrocchiale* (animatore del gruppo è stato G. Morante), in rapporto ai *nuovi luoghi e ai non-luoghi* (R. Dimonte), in rapporto alla *relazione educativa e alle nuove ministerialità* (C. Lavermicocca), in rapporto ai *nuovi modelli di comunità cristiana* (P. Zuppa – S. Calabrese), in rapporto al *processo formativo* (Z. Trenti – M.G. Pau). Segue in finale la conclusione (aperta) del convegno (G. Cocha).

¹⁰ Dobbiamo qui ricordare i saggi di: G. Cavallotto sul catecumenato antico, di G. Aranci sul modello tridentino, di M. Carminati sul modello "in forma di vera scuola" e le analisi prospettiche di C. De Souza. Circa le ipotesi per il futuro G. Florio considerò il tema della messianicità dell'annuncio prepasquale come cardine di un futuro Primo Annuncio; L. Meddi proponeva la categoria profezia dei segni dei tempi come identità di una catechesi adulta e di comunità adulte; A. Napoleoni rilanciava il tema del catecumenato dei ragazzi come principio organizzativo della catechesi nella iniziazione dei ragazzi.

¹¹ Il convegno aveva come tema: *A partire dall'altro. Luoghi e non luoghi, relazione educativa, modelli di comunità, processi... per una nuova catechesi.*

¹² CURRÒ S., *Prefazione*, in Currò 2003.

Durante il convegno emerse chiaramente che porre attenzione all'alterità non significa riprendere la questione della dimensione esperienziale della catechesi (non è solo questione di realizzare una "catechesi *attenta* all'altro"). E tanto meno di riprendere le discussioni sul rapporto tra ortodossia e ortoprassi (dimensione veritativa e metodo) di CT 22.30-31. Le riflessioni di S. Currò hanno spinto l'associazione a riflettere su una ipotesi precisa: "È pensabile che il terreno dell'altro diventi il principio della elaborazione stessa della proposta di fede? **È pensabile cioè che tale elaborazione sia non *in vista* dell'altro ma che sia compiuta proprio *dall'altro***? E che ne è, in quest'ottica, della fedeltà al Vangelo e al primato della Parola?". Ci spinge ad analizzare questa ipotesi la percezione che tale prospettiva sia capace di entrare in rapporto con il cuore degli esiti della modernità-post/modernità. Essa pone al centro della riflessione il "soggetto" che – abbandonato il ruolo non preciso di "destinatario" – viene guardato con la percezione che è *lui e solo lui l'attore*¹³ della accoglienza della Parola. La catechesi a partire dall'altro riflette seriamente sui "diritti culturali" del destinatario nella comunicazione della fede.

L'alterità dell'altro pone in giusto equilibrio, inoltre, la ricerca di questi anni condotta dalla catechetica italiana. Questa categoria ha bisogno di una indagine antropologica ben fondata e aperta al dialogo culturale per cogliere le chiavi di reciprocità autentica¹⁴. Ma ha bisogno anche di una *antropologia catechetica* e quindi *formativa* capace di sviluppare in termini pedagogici – cioè di incontro reale tra la soggettività e il Vangelo – le nuove intuizioni culturali. Tale esigenza è fortemente avvertita nell'uso delle categorie di formazione e comunicazione.

La **quarta tappa** del cammino ha affrontato direttamente il tema "catechesi e formazione" (2003). Nella *Prefazione* agli *Atti* S. Calabrese¹⁵ ricorda che l'elemento distintivo dell'appuntamento del congresso 2003 è stato il *punto interrogativo*. In questi anni la catechesi sta subendo i forti contraccolpi non solo degli esiti delle nuove frontiere della formazione, ma anche e soprattutto patisce il peso dei (suoi) risultati non soddisfacenti. Il punto di domanda, però, non è solo segno di una *crisi*, di una transizione che va vissuta fino in fondo, **ma anche *kairòs ecclesiale ed esistenziale***. Per questo ha usato la metafora dell' 'uscire' e 'cercare'. I cinque temi di ricerca e di approfondimento che il convegno ha affrontato rappresentano davvero le questioni future della catechesi¹⁶. (Le analisi in dettaglio dei contenuti sono riportate più avanti).

3. La riflessione associativa su formazione e catechesi

La descrizione del cammino svolto dall'Associazione in questo quadriennio ha lasciato intuire che i filoni di indagine sono stati molteplici. Alcuni solamente (e volutamente) abbozzati. Prendiamo come esempio il tema della "riscrittura" dei compiti della catechesi, dei suoi contenuti e

¹³ Su tale questione ricordo l'impostazione teologica fondamentale di Karl Rahner in *Uditori della Parola*, rielaborazione di J.B. Metz, Borla, Roma, 1977 e le riflessioni proposte da BISSOLI C., *L'uomo uditore della parola*, in ISTITUTO DI CATECHETICA UNIVERSITÀ SALESIANA / TRENTI Z.- PAJER F.- PRENNA L.-MORANTE G.- GALLO L., in Religio. Enciclopedia tematica della educazione religiosa. Catechesi-Scuola-Mass Media, Casale Monferrato, Piemme, 1998, 111-136.

¹⁴ Dobbiamo ricordare l'impegno svolto in questi anni da J. Gevaert e citare almeno: *Esperienza umana e annuncio cristiano. Presupposti critici per il discorso religioso con l'uomo d'oggi*, Elledici, Torino, 1975; *La dimensione esperienziale della catechesi*, Elledici, Torino, 1984; *Catechesi e cultura contemporanea*, Elledici, Torino, 1993.

¹⁵ In Calabrese 2004, 5-7.

¹⁶ *L'orizzonte antropologico della formazione cristiana* ha individuato 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* approfondisce i luoghi attraverso 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.

del modello organizzativo. Anche il tema “cultura” è spesso emerso, anche se non è stato riassunto in questa ricostruzione. Non sono mancati accenni alla questione ecclesiologica e al rapporto catechesi e comunità. Questo indica la consapevolezza della complessità della ricerca. Tuttavia il nostro interesse principale, il *focus* di indagine è stato il tema formativo. Di questo provo a dare una interpretazione del cammino e degli esiti.

3.1. Una interpretazione del cammino svolto

Rileggendo i contributi¹⁷ che le pubblicazioni associative hanno offerto in questi anni sul fenomeno formativo dentro il processo catechistico possiamo individuare alcuni temi e anche conclusioni di ricerca.

3.1.1. *Questioni fondative*

La riflessione di S. Currò¹⁸ sul rapporto tra catechesi e alterità ci ha aiutato a comprendere un tema di notevole importanza: **perché riflettere sulla importanza della formazione?** Questa opzione non nasce dalla sola questione della difficoltà che oggi la chiesa sperimenta nello sviluppare la sua missione. Non è solo una questione sociologica e tattica quella che muove la riflessione. Essa ha un fondamento più profondo e si radica nella percezione del valore che la affermazione della alterità ha per la teologia e pedagogia cristiana. Da una parte questa impostazione dà ragione del valore cristologico dell'assunzione dell'alterità come via ordinaria della incarnazione¹⁹. In modo indiretto tali affermazioni danno un giudizio critico della via della sola azione magisteriale e veritativa perchè questa scelta non riesce a dare ragione piena dell'incarnazione. Dall'altra permette di recuperare **il valore teologico della presenza di Dio nel mondo (cultura) e nelle persone**. Esse sono soggetti della ricerca e non solo destinatari di un messaggio. Come valutare, tuttavia, che “l'altro” si trova in un preciso contesto di post-modernità segnato da ambigua soggettività e reciprocità che può portare a non maturare una adeguata personalità?²⁰ E come coniugare l'accoglienza dell'altro e della sua soggettività con i valori della fede? Se questo può avvenire solo nel contesto relazionale e interpersonale della comunicazione è anche vero che ambedue i soggetti sono impegnati verso una **Alterità che trascende** le singole soggettività.

¹⁷ Da questa specifica prospettiva la ricerca dell'Associazione ha prodotto questi contributi nel volume di Meddi 2002: LIPARI D., *Il “processo formativo”*: senso di una espressione, 19-37; SCHETTINI B., *Apprendimento e cambiamento: crocevia dell'educazione e della catechesi in ogni età dell'uomo*, 39-52; nel volume di Currò 2003: BARBON GC.-PAGANELLI R., *La formazione dall'alterità. La riflessione formativa a partire dall'altro*, 109-121; nel volume di Calabrese, 2004: RUTA G., *Interrogazioni sulla formazione: rilancio della problematica e avvio alla ricerca di soluzioni*, 9-14; Barbon Gc.-Paganelli R., *Verso quale formazione a servizio della fede?*, 17-38; Lipari D., *È possibile formare*, 39-54; Currò S., *L'orizzonte antropologico della formazione cristiana*, 129-138. Notevoli altri contributi si interessano di aspetti particolari: il processo formativo, le dimensioni della formazione, la riconsiderazione della organizzazione della catechesi come formazione, la riqualificazione dei contesti e degli agenti; essi vengono presentati successivamente.

¹⁸ CURRÒ S., *A partire da...altro. Alla ricerca di un nuovo orizzonte della catechesi*, in Currò 2003, 69-89. Di questo autore anche *Quando Dio viene al soggetto. Il significato religioso del pensiero di Lévinas e la provocazione per la pedagogia religiosa*, Roma, Armando Editore, 2003; *Il pensiero di Lévinas e la pedagogia religiosa*, in 2004, 71-90; *Il dono e l'altro. In dialogo con Derrida, Lévinas e Marion*, Roma, Las, 2005.

¹⁹ MEDDI L., *Criteri e vie della missione delle comunità cristiane in un mondo che cambia*, Napoli, PFTIM Sez. S. Tommaso d'Aquino, 2005 (prossima pubblicazione). Il convegno della Facoltà Teologica di S. Tommaso - Napoli fu dedicato ad esplorare “povertà, solidarietà e alterità” come vie della comunicazione della fede.

²⁰ CURRÒ S., *L'orizzonte antropologico della formazione cristiana*, in Calabrese 2004, 129-138. Su questo anche gli interrogativi di GENRE E., *Il nostro mondo sfida la catechesi cristiana*, in Currò 2003, 35-49.

I contributi di D. **Lipari**²¹ hanno portato la Associazione a prendere coscienza di almeno due considerazioni. Ambedue riguardano la **questione epistemologica**. Si tratta di discutere se la formazione come scienza pedagogica trovi il suo oggetto formale nella definizione dei fini oppure nella analisi delle condizioni di possibilità del processo realizzativo. In ordine a tale scelta epistemologica si può parlare di *formazione* quando si opta decisamente per un impianto che venga definito *a partire dal modo di apprendere della persona*. Non dunque una impostazione che si configura a partire dall'oggettivo (contenuti o finalità) ma dalla struttura di autosviluppo: *competenze, motivazioni, condizioni psico-sociali*, etc.

La seconda considerazione riguarda il **modello formativo**. Tralasciando il modello funzionalista e "oggettivista" dei primi teorici della formazione, ma anche quello che semplicemente si occupa del processo e della sua funzionabilità, si dovrebbe approdare ad un modello formativo *organizzato fondamentalmente a partire dall'idea che la direzione della formazione nasce dalla interazione forte tra le istituzioni, i formatori e i destinatari*. Forse si potrebbe dire che in questo momento storico "formativo" è *lo studio del processo di comunicazione che rende possibile lo "svelamento" (heideggeriano) della finalità educativa*. Mentre si potrebbe temere una perdita di lucidità progettuale, si avrebbe il guadagno di una reale progressione trasformativa (formativa) dell'intera organizzazione (istituzione, formatori e destinatari). Come si intuisce la progettualità formativa viene a spostarsi non solo dalle finalità agli obiettivi, ma dall'istituzione alla relazione "artistica" tra formatore e soggetto.

A tale proposito G. **Ruta**²² indicava alcuni **interrogativi**: è possibile una autoformazione? Non c'è il rischio di un pratico annullamento della tradizione? Dove dovrebbe attingere l'apprendimento? Come sviluppare una vera comunicazione-interazione? Come far interagire la questione degli obiettivi con quella delle competenze? Come dialogare con prospettive formative intraecclesiali che riducono l'educativo alla semplice pedagogia comunicativa?

3.1.2. *Aspetti del rapporto Formazione e Catechesi*

In interazione con le sollecitazioni dei teorici della formazione sono derivati alcuni filoni di indagine che riguardano la catechesi.

A livello di *prospettive generali* B. **Schettini** invita a pensare l'opera catechistica nell'ottica della "pedagogia del corso di vita"²³ secondo la dinamica della cultura e delle condizioni soggettive e intersoggettive dell'apprendimento. Gc. **Barbon** e R. **Paganelli**²⁴ invitano la catechesi ad "abitare i non luoghi" cioè a farsi incontro all'altro nella sua specifica cultura. Per questi autori sembra che la svolta possa derivare dalla decisione di elaborare un *processo catechistico capace di leggere in profondità i bisogni formativi e di trasformarli in obiettivi adeguati*. Una catechesi chiaramente ridefinita dal modello comunicativo interpersonale è la sollecitazione, invece, che viene da M.G.

²¹ LIPARI D., *Il "processo formativo" : senso di una espressione*, in Meddi 2002, 19-37; ID., *È possibile formare?*, in Calabrese 2004, 39-54. Di questo autore cf. *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Milano, Guerini e Associati, 2002; *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro, 1995; *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni lavoro, 1987.

²² RUTA G., *Interrogazioni sulla formazione: rilancio della problematica e avvio alla ricerca di soluzioni*, in Calabrese 2004, 13-14.

²³ SCHETTINI B., *Apprendimento e cambiamento: crocevia dell'educazione e della catechesi in ogni età dell'uomo*, in Meddi 2002, 39-52. di questo autore vedi anche Schettini B. (a cura), *Le memorie dell'uomo. Il lavoro narrativo della mente tra retrospettiva, prospettività e autobiografia*, Milano, Angelo Guerini, 2004.

²⁴ Su questo punto cf. BARBON GC.-PAGANELLI R., *La formazione dall'alterità. La riflessione formativa a partire dall'altro*, in Currò 2003, 109-121. Cf. anche BARBON GC., *Nuovi processi formativi nella catechesi. Metodo e itinerari*, Bologna, Edb, 2003; PAGANELLI R., *Formare i formatori dei catechisti. Valori e itinerari sottesi al processo formativo*, Bologna, Edb, 2002.

Pau²⁵. La formazione sembra possibile, infatti, solo quando diventa autoformazione o comunicazione di un cammino comune. D'altra parte una istituzione non consapevole della realtà comunicativa rischia di bloccare il processo formativo stesso. Questo va inteso in senso semantico e strumentale²⁶.

Anche sul versante di una ricostruzione degli *elementi portanti una "metodologia catechistica"* giocata seriamente nel confronto con il tema formativo, l'associazione ha prodotto una serie di riflessioni. La catechesi come **organizzazione** richiederà un chiarimento sul rapporto istituzione e formazione. Una formazione che vuole essere incisiva (trasformativa) esige infatti un modello di chiesa adeguato. 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 comunica²⁷. L'alterità viene assunta da P. **Zuppa** come cifra (fondamento e progetto) per la progettualità della comunità cristiana e questo viene definito possibile se la comunità diventa "croce-via" dei percorsi di vita delle persone²⁸. Più in dettaglio G. **Morante**²⁹ riassume il lavoro di un gruppo di studio nella suggestione di una comunità non autoreferenziale, aperta alla reciprocità della relazione interpersonale le cui strutture catechistiche siano modellate ai tempi e ai livelli di fede dei destinatari.

La questione della località della catechesi è affrontata anche da R. **Dimonte**³⁰ che ricorda il rapporto tra "luogo di vita" e cultura. Certo non è facile capire in quali "luoghi" (oltre i tradizionali) si troverà ad agire la catechesi. Più importante è comprendere come l'esplosione di luoghi (di significato) in cui vive la persona comporta per la chiesa e la catechesi di andare oltre le categorie organizzative tradizionali.

Molto importante per l'insieme della riformulazione del modello potrà essere la **dinamica della narrazione e della (auto)biografia**. È un filone, questo, che ha coinvolto diversi soci nella loro ricerca. Ne ha tracciato una ricognizione iniziale, mostrando come il tema sia fondato teologicamente oltre che antropologicamente, P. **Zuppa**³¹ che sollecita indagini successive vista la fecondità delle prospettive.

Ha sintetizzato molti elementi portanti l'intervento di A. **Napolioni**³². In ordine al "progetto catechistico" si invita a non perdere il senso storico del "già" compiuto ma anche a coraggiose sperimentazioni. L'assunzione del "formativo" se collegato ad una più ragionata prospettiva di "pastorale integrata" porterebbe la situazione della comunicazione della fede fuori dalle secche della attuale situazione. Non sono fuori luogo a tale proposito le ricordate questioni epistemologiche. Nella logica del passaggio dalla catechesi ai laboratori formativi e quindi in ordine

²⁵ PAU M.G., *La formazione come comunicazione interpersonale*, in Calabrese 2004, 149-154. Cf. anche TRENTI Z.-PAU M.G., *Riadeguare il processo formativo nell'azione catechistica a partire dall'altro*, in Currò 2003, 179-186.

²⁶ Mi permetto un riferimento al mio, *Catechesi come comunicazione*, in CredeOggi, 2004,144,6, 75-79.

²⁷ CALABRESE S., *Con-testi ecclesiali e formazione*, in Calabrese 2004, 91-112. Egli afferma l'esistenza di tre prassi ecclesiali che danno vita a tre contesti ecclesiali e tre prassi formative (chiesa istituzione, chiesa comunione, chiesa servizio). 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.

²⁸ ZUPPA P., *Alterità e comunità cristiana*, in Currò 2003, 169-177. Su questo tema dello stesso autore: *Comunicazione e pastorale: orientamenti bibliografici*, in Rivista di Scienze Religiose, 1995,9,1, 205-219; *La Parrocchia: luogo di comunicazione della fede*, in Catechesi Missionaria, 2000, 16,2, 6-21; *Fare chiesa: ma come?*, in Orientamenti Pastoral, 2001, 49, 2, 47-60.

²⁹ MORANTE G., *Ri-comprendere la catechesi parrocchiale a partire dall'altro*, in Calabrese 2004, 149-156.

³⁰ DIMONTE R., *I non-luoghi ovvero i luoghi dell'altro*, in Currò 2003, 157-162.

³¹ ZUPPA P., *Raccontarsi. Narrazione e autobiografia come formazione: tra andragogia e mistagogia*, in Calabrese, 2004, 139-148. Vedi più avanti Zuppa P., *Comunità che (si) raccontano. Autobiografia e formazione ecclesiale: verso un nuovo orientamento teorico/pratico in teologia pastorale/scienze della formazione ecclesiale*, 2005, marzo, in www.catechetica.it.

³² NAPOLEONI A., *Riconsiderazione degli elementi strutturanti il processo formativo catechistico*, in Calabrese 2004, 155-160.

al processo catechistico sono importanti le questioni della “riposizione” del soggetto (già destinatario), della sua componente emotiva e relazionale.

Il “processo formativo” specifico della catechesi dovrà nutrirsi anche di una rinnovata *idea di formatore*. La ricognizione storica Gc. **Barbon** e R. **Paganelli**³³ ha messo in evidenza che la **formazione dei catechisti** proposta dalla Cei in questi anni ha difettato proprio di una riflessione organica sulle condizioni di realizzazione limitandosi solo a individuare le finalità globali della organizzazione. Le prospettive suggerite vanno nella direzione di rivedere le figure formative e soprattutto gli elementi che compongono il processo formativo: una adeguata analisi dei bisogni formativi, una chiara committenza, una serie di figure capaci di accompagnare il cammino formativo. Nuove **ministerialità catechistiche** sono richieste³⁴. Queste avranno il compito di ripensare il modello di relazione educativa che si stabilisce con i destinatari-soggetti della catechesi. (Sommessamente, ancora una volta, mi permetto di segnalare che avremmo bisogno soprattutto di una ministerialità catechistica *riconosciuta*).

3.2. Il cammino dei seminari.

Nel corso del 2004 l’associazione non ha tenuto il tradizionale convegno preferendo organizzare alcuni momenti di indagine particolare attraverso seminari di studio. Ne è risultato un percorso che ha permesso di approfondire aspetti tematici particolari già emersi in questi anni di ricerca. Tralasciando il criterio cronologico³⁵ e utilizzando un criterio tematico è possibile ricostruire i risultati di questo percorso in questo modo.

1. **Tutte le grandi tradizioni religiose**³⁶ a riguardo della trasmissione della cultura religiosa alle nuove generazioni si trovano nella stessa situazione. Le diverse forme della secolarizzazione e secolarismo legate anche alla globalizzazione economica e culturale in atto stanno **mettendo in crisi il tradizionale rapporto tra religione e cultura**. Soprattutto appare obsoleto il principio di continuità tra socializzazione culturale e socializzazione religiosa. O meglio: nel mentre che ancora resiste il rapporto tra forme rituali della iniziazione religiosa e i riti sociali, sempre più evidente appare la *separazione* e la *distanza* dei significati che questi si portano dentro. Il luogo primario di questo conflitto è la scuola, ma anche la famiglia, il gruppo dei pari e i mass-media. Unica eccezione sembra essere l’itinerario iniziatico delle diverse forme di Buddismo.

³³ BARBON GC.-PAGANELLI R., *Verso quale formazione a servizio della fede?*, in Calabrese 17-38.

³⁴ LAVERMICOCCA C., *Ridefinire la relazione educativa e le nuove ministerialità*, in Currò 2003, 163-168.

³⁵ I seminari hanno avuto come tema generale l’analisi del rapporto tra “formazione e catechesi”. Utilizzando alcune suggestioni emerse nel convegno di Vitorchiano 03, diversi soci si sono ritrovati per approfondire temi specifici: *La competenza formativa dei catechisti* (a cura di Gc. Barbon-R. Paganelli a Verona - 21 ottobre 2004), *Religioni e pratiche formative* (a cura di L. Meddi a Roma - 30 novembre 2004), *Dimensioni antropologiche della formazione* (a cura di S. Currò a Viterbo - 18 febbraio 2005), *(Auto)biografia e narrazione nella formazione ecclesiale* (a cura di P. Zuppa-S. Ramirez a Fasano (Br) - 12 marzo 2005), *Progetto Catechistico Italiano e Note per la Iniziazione Cristiana* (a cura di C. Sarnataro a S. Giorgio a Cremano (Na) 9 aprile 2005), *Comunicazione mass-mediale e formazione catechistica* (a cura di S. Teti a Roma il 15 aprile 2005).

³⁶ Riporto qui in estrema sintesi alcuni concetti del seminario tenuto il 30 novembre 2004: cf. MEDDI L., *Religioni e pratiche formative*, in Redemptoris Missio, 2004, 20,2, 3-28.

2. Risultati analoghi in **contesto europeo** sono stati individuati dal seminario di Viterbo³⁷. C. Nanni ha messo in evidenza come la soddisfazione del bisogno di relazione (uno dei bisogni radicali dell'esistenza, la cui assunzione ha portato la pedagogia del '900 a costruire modelli pedagogici che dessero importanza all'intersoggettività, al dialogo interpersonale e sociale, alla comunicazione) sia entrata in crisi. Questo sembra essere avvenuto a seguito della globalizzazione, dello sviluppo di nuove tecnologie e di nuovi quadri di valori (qualità della vita soggettiva, efficacia, produttività) e dell'evolversi del contesto in senso multiculturale e multireligioso, per cui emergono diversi tratti di individualismo. Alcuni fenomeni culturali attuali incidono in modo forte sull'educazione: il *divorzio tra potere e politica* (nel senso che il potere è sempre più fuori del controllo politico), che provoca un'atmosfera di ansietà e di allarme sociale; il *divorzio tra luoghi* (spazi umani abitati delimitati da confini, che permettono una vita intima, calore relazionale, comunicazione rituale di simboli, di storia, di memoria e di progettualità) e *non luoghi* (spazi senza identità, senza particolari richieste ma caratterizzati solo da prescrizioni astratte impersonali); il *divorzio tra tempo e spazio* (i nuovi mezzi di comunicazione sociale fanno perdere il senso della distanza/lontananza e la sua consistenza oggettiva e soggettiva); il *divorzio tra reale e virtuale* (si tende a vivere, pensare, relazionarsi, agire nella e dentro la rete virtuale); il *divorzio tra virtualità e valore* (la omogeneizzazione indifferenziata rischia di far perdere anche la base ontologica, il "fundamentum in re", la consistenza reale di ciò che vale e che ha senso nella vita e nelle relazioni). Si impongono *quattro emergenze* per un impegno auto-etero formativo: superare la soggettivizzazione ideale ed etica; superare una idea e pratica di relazione solo orizzontale, empirica, pubblica, interpersonale, recuperando anche quella verticale; superare l'enfasi sull'agire, fare, operare, avere, l'utile rispetto all'essere, alla contemplatività, al dono, al per-dono; superare il mito/ideologia del giovanilismo degli adulti (eterno Peter Pan), deleterio perché non fa godere del bello di ogni età e deleterio perché fa mancare modelli significativi di adultità ai giovani³⁸.

3. Il seminario di Verona³⁹ ha riflettuto sulla **situazione della catechesi** a partire dalla recente indagine sui catechisti parrocchiali⁴⁰. L'indagine conferma il *déplacement* della agenzia formativa ecclesiale di fronte a queste situazioni culturali nuove. La riflessione ha messo in evidenza carenze formative circa la competenza metodologica nella trasmissione dell'esperienza di fede alle giovani generazioni. In primo luogo, la catechesi è ancora e diffusamente di tipo "*trasmissivo orale*", fatta cioè a lezione frontale, con un testo da spiegare, a "ragazzi più o meno passivi" che accettano la catechesi parrocchiale per pagare lo scotto dell'ammissione al sacramento (Eucaristia o Confermazione). Non ha inciso più di tanto nella formazione metodologica dei catechisti la vasta documentazione magisteriale di questi ultimi anni, che ha ripetutamente indicato una **correzione di rotta**. In sintesi la catechesi ha ancora una connotazione "scolastica", con testo, insegnante e lezione settimanale. In secondo luogo rimane molto carente, nella comunità cristiana, la visione organica delle modalità culturali necessarie oggi della *traditio fidei* alle nuove generazioni. Gli educatori della fede (pastori, catechisti, genitori dei ragazzi) non hanno competenze specifiche per tramandare la loro esperienza di fede (ammesso che l'abbiano essi stessi!), come dimostra la prassi di tanti genitori che chiedono il sacramento per i figli in età evolutiva senza coinvolgersi essi stessi. Prendendo coscienza di questa realtà, bisognerà riflettere sulle specifiche esigenze formative, relative alla "*capacità comunicativa*" del catechista e della comunità in genere, per le implicanze

³⁷ I relatori della giornata (18 febbraio 2005) sono stati: il prof. Carlo Nanni (dell'Università Pontificia Salesiana di Roma), il prof. Domenico Lipari (Ricercatore del "Formez" e Docente dell'Università "La Sapienza" di Roma), la prof.ssa Paola Magna (Docente di psicologia della vita familiare a Firenze). Hanno guidato e coordinato i lavori i proff. Giorgio Casalegno, Salvatore Currò e Angelo Bissoni dell'Istituto Filosofico-Teologico. Le conclusioni sono state affidate al prof. Aurelio Rizzacasa, Docente all'Università di Perugia e all'Istituto Filosofico-Teologico Viterbese. Ha partecipato al convegno il Vescovo di Viterbo, mons. Lorenzo Chiarinelli.

³⁸ Più ampia documentazione in www.catechetica.it cf. sintesi Currò.

³⁹ 21 ottobre 2004; cf. l'intervento di G. Morante in www.catechetica.it.

⁴⁰ MORANTE G.-ORLANDO V., *Catechisti e catechesi all'inizio del terzo millennio. Indagine socio-religiosa delle Diocesi italiane*, Torino, Ldc, 2004.

pedagogiche relative al linguaggio e alla cultura, con cui ed entro cui sarà possibile incarnare nella vita la trasmissione del messaggio evangelico.

4. L'analisi dei soci a tale proposito si è spostata sul versante dell'attualità tentando di valutare se le **proposte messe in atto** per il rinnovamento ecclesiale siano adeguate. Il seminario di S. Giorgio al Cremano⁴¹ dal titolo *l'iniziazione cristiana: dal Catechismo Cei per la vita cristiana alle Note del Consiglio Episcopale Permanente "L'iniziazione cristiana"*, è stato dedicato alla analisi in profondità della dimensione catechistica della proposta di ristrutturazione. Il seminario ha voluto analizzare se nel modello proposto dalla "svolta iniziatica" ci siano davvero fattori di novità che possano far pensare ad un futuro "successo" del processo formativo. Il dubbio nasce dalla percezione che tale proposta sembra mettere in ombra l'acquisizione principale della pedagogia religiosa contemporanea richiesta proprio dallo sviluppo antropologico della coscienza degli individui. Sarebbe un ritorno all'oggettivo della fede che può essere inteso erroneamente come risolutivo nei confronti del soggettivismo culturale. In modo particolare le *Note* dedicate agli adulti non appaiono sempre coerenti con le riflessioni proprie della formazione degli adulti (andragogia) come oggi viene riflettuta. Questo giudizio non vuole "sacralizzare" i volumi del *Progetto Catechistico Italiano* e tanto meno il modello pedagogico sottinteso. Vogliono piuttosto spingere ad una riflessione più adeguata sulle cause reali della sua inadeguatezza senza aver fretta di un cambio che appare molto dubbio nelle sue finalità e reali possibilità di evangelizzazione⁴².

5. Sulla strada del *ripensamento del quadro formativo* della catechesi si sono incontrati diversi stimoli e riflessioni. Sulla base di una antropologia della reciprocità e continuando alcune considerazioni presentate anche nella nostra associazione, D. **Lipari**⁴³ ha proposto alcune riflessioni sullo stile formativo del **laboratorio**. La metafora del "laboratorio" esclude ogni analogia con la visione scienziata del laboratorio (con tutte le implicazioni ad essa associata: esperimento guidato da un osservatore esterno, reificazione del processo, oggettivazione, controllo, valutazione, ecc.); piuttosto recupera innanzitutto il senso etimologico di *laboratorio*. Non deve sfuggire - in questa lettura - il tratto irriducibilmente relazionale del lavorare: nessuno, lavorando, è mai solo, anche quando lavora individualmente. Da questo punto di vista il laboratorio è il luogo in cui, tra gli attori che lo costituiscono (essendo implicati in attività che li impegnano e li coinvolgono), si sviluppano esperienze concrete *tra eguali*; da queste esperienze tutti (ciascuno e l'insieme) apprendono facendo.

Emerge una configurazione del laboratorio come luogo dell'apprendimento collaborativo (si apprende, cioè, lavorando insieme) in cui prevale la dimensione plurale del *noi* e dell'*infra*. Il modello è quello cooperante dell'*accademia* (comunità di eguali interessati alla ricerca e alla conoscenza), opposto a quello gerarchico della trasmissione verticale del sapere da chi sa a chi deve imparare. Un punto di riferimento esemplare per una descrizione del laboratorio così concepito è costituito dalle esperienze e dagli studi sulle *comunità di pratica*. L'idea di *comunità di pratica* nasce (nei primi anni '90 del '900) nel campo degli studi organizzativi e costituisce uno degli sviluppi più interessanti delle elaborazioni legate al filone interpretativo che considera le organizzazioni come degli insiemi caratterizzati (tenuti insieme e il cui sviluppo è garantito) dalla loro intrinseca capacità di apprendimento. Ma cos'è la comunità di pratica? Come tematizzarla e definirla? *La comunità di pratica può essere interpretata come una aggregazione informale di*

⁴¹ Cf. MEDDI L., *Settimana* 2005, 39,16, 5; cf. www.catechetica.it.

⁴² Mi permetto un richiamo al mio *Il rinnovamento dell'Iniziazione Cristiana dei ragazzi: i punti discussi*, in *Orientamenti Pastoralis*, 2005, 53, 5-6, 92-123.

⁴³ *Lo stile formativo del laboratorio* in www.catechetica.it [seguo la ricostruzione di S. Currò che si trova nello stesso luogo]; cf. LIPARI D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Milano, Guerini e Associati, 2002; *L'azione formativa tra adattamento e apprendimento*, in *Catechesi*, 2003,72,6, 3-11. Su questo argomento cf. FORMEZ-LIPARI D. (coordinamento), *L'approccio-comunità. Esperienze di apprendimento collaborativo nei progetti del Formez*, Roma, Tipografia Atena, 2004 e LIPARI D.-VALENTINI P., *Pratiche di comunità di pratica*, in *Adultità*, 2004, 20, 100-109.

attori che, nell'organizzazione, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni nel cui ambito sviluppano solidarietà organizzativa sui problemi condividendo scopi, saperi pratici e linguaggi e generando, per questa via, forme di strutturazione dotate di tratti culturali peculiari e distintivi.

Le espansioni di significato e i tentativi di recupero in chiave applicativa dell'idea originaria di comunità di pratica muovono dalla cosiddetta *svolta* manageriale di Wenger (*Cultivating Communities of Practice*) seguita dalla proliferazione di quelle che si potrebbero chiamare "pratiche di comunità di pratica". La sfida pedagogica consiste nel dare risposta all'interrogativo se è possibile, partendo dal "modello idealtipico" (la comunità di pratica pura), costruire una comunità di pratica? In altri termini: a quali condizioni è possibile accedere da un'interpretazione pura della comunità (spontanea) alla possibilità di costruirle (attraverso una scelta)?

6. Un intero seminario è stato dedicato ad indagare un aspetto particolare della pratica formativa: l'uso della **comunicazione biografica e narrativa**⁴⁴, P. Zuppa vede nei modelli di formazione e comunicazione attenti ai vissuti, alle relazioni, ai "racconti di vita", cioè alle persone, alle loro esperienze e ai modi di dare loro parola, una grande possibilità per la pastorale missionaria. Si tratta di una opportunità che nasce dalla "svolta narrativa" nata già da qualche decennio all'interno della teologia dogmatica e biblica che, se accolta e ripensata metodologicamente in prospettiva biografica, rende le comunità e gli operatori pastorali capaci di una nuova competenza comunicativa e trasformativa. La *narratività* è strutturalmente composta da quattro aspetti. Essa è *interpretazione* (e non solo messaggio!) quindi è una precisa *attribuzione di senso*. Stabilisce *connessione* (fino a realizzare una/la trama degli avvenimenti) e quindi è portatrice di vera *azione e trasformazione*.

L'incontro tra pratica narrativa (e metodi autobiografici) e l'agire pastorale è davvero fecondo. Essa permette di rendere la persona capace di sviluppo, orientamento e progettazione della propria vita. È quindi importante a livello della costruzione della apertura del destinatario all'annuncio evangelico. In secondo luogo queste metodologie possono dare un contenuto adeguato al bisogno di **mistagogia** proprio del nostro tempo. Trasferito alla vita cristiana, l'approccio narrativo-autobiografico permette di avere strumenti e percorsi concreti per la catechesi post-battesimale soprattutto nel versante dell'accompagnamento verso la maturità di fede. Favorisce la profondizzazione nella propria esperienza di vita della formazione precedente; permette di sviluppare presso le comunità quella necessità di testimonianza spesso sottolineata (EN 41). In buona sostanza permette di realizzare l'ideale del rapporto conoscenza/esperienza o della integrazione fede/vita e fede/cultura. Ideali, quindi, di chiara trasformazione della propria esistenza.

7. Un ulteriore contributo su questo tema ha riguardato il tema della **comunicazione**. Il tema era già stato sottolineato da G. Morante nel seminario di Verona affermando che i catechisti vanno formati a leggere e comprendere le nuove sfide linguistiche. A tale proposito la prima realtà di cui bisogna prendere coscienza è che la chiesa oggi sta vivendo in una epoca di cambi e di nuove trasformazioni culturali. Una civiltà globale fatta di nuove visioni di vita quanto a valori e a sensibilità. Si sta evidenziando l'insorgere e il diffondersi, con accelerazioni inaspettate, di una globalizzazione che vuole "ripensare" in senso molto riduttivo (e lo sta facendo con una certa drasticità) questa realtà storica in evoluzione in tutte le sue componenti: *le persone* (l'uomo, la donna, la coppia, la famiglia, il tessuto sociale); *i valori* (giudizi etici e morali, relazioni con il creato e con la natura, la stessa esperienza religiosa, il progresso tecnologico, le ideologie e i sistemi politici ed economici); *la comunicazione* (la creazione di nuovi codici espressivi, che definiscono l'uso dei nuovi possibili linguaggi). Questo avviene a causa dell'incontenibile sviluppo delle

⁴⁴ (Auto)biografia e narrazione nella formazione ecclesiale e ZUPPA P., *Comunità che (si) raccontano. Autobiografia e formazione ecclesiale: verso un nuovo orientamento teorico/pratico in teologia pastorale/scienze della formazione ecclesiale* in www.catechetica.it. Nel seminario sono state presentate le relazioni dei proff. V.A. Baldassarre sul tema "vita come paradigma" e di B. Schettini che ha sottolineato maggiormente il tema della metodica della biografia. Cf. MEDDI L., *Formazione ecclesiale e (auto)biografia*, in *Settimana*, 2005, 39,13, 5.

tecnologie comunicative (che sopravanzano il valore della persona) e per la nascita di una nuova visione estetica che soggiace alle suddette mutate relazioni tra le persone e il mondo mediale.

Oggi si è sempre più circondati di immagini tecniche visive, sonore e multimediali che inesorabilmente stanno riducendo gli spazi della vita personale interiore, soprattutto dei ragazzi e dei giovani. Si delinea uno scenario collettivo pervasivo ed invadente che abbaglia e tenta, modifica e coinvolge, emoziona e condiziona psicologicamente, costringendo a modellarsi sugli schemi offerti ed accettati, senza responsabilità e coscienza critica. E questo sembra essere un processo irreversibile che si materializza di mezzi “elettronici” sempre più coinvolgenti ed universali, in cui l’uomo (e soprattutto il ragazzo) si immedesima, non esitando a sottomettersi alle sue obbligate logiche di sistema.

Proprio su questo compito della pastorale ha puntato il seminario *Comunicazione mass-mediale e formazione catechistica* (Roma il 15 aprile 2005)⁴⁵. Sul versante operativo ha relazionato R. **Giannatelli** mentre S. **Sassi** ha invitato in modo pressante a prendere sul serio il tema della inculturazione dei mezzi di comunicazione. Il primo passo dell’inculturazione del Vangelo riguarda l’atteggiamento mentale che abbandona qualsiasi tentazione di facile annessione o di una comprensione interessata, per studiare con tutte le metodologie adeguate alla fisionomia originale della comunicazione. Un secondo passo dell’inculturazione riguarda il contenuto della fede: *come annunciare la persona di Cristo in questa cultura?* Per rispondere a questa domanda fondamentale la comunità ecclesiale deve avere anzitutto la preoccupazione della tradizione, innestandosi nel senso dell’opera provvidenziale del Concilio Vaticano II. La Chiesa, che trova nell’evangelizzazione la sua ragion d’essere, sa di dover essere il ponte che collega la proposta perenne della salvezza in Cristo agli uomini di ogni tempo. Oggi gli ambiti della missione non hanno solo dimensioni geografiche, ma anche culturali ed esistenziali. La necessità di conservare intatto il “deposito della fede” va di pari passo con l’evidente esigenza di **farsi capire dal destinatario**. Il terzo passo dell’inculturazione nella comunicazione richiede di prendere in considerazione il modello comunicativo e pedagogico che si adotta nella proposta della persona di Cristo. Le diverse elaborazioni di modelli ecclesiologici, di fatto, suppongono differenti modelli comunicativi: un modello di Chiesa che accentua il ruolo della gerarchia, sarà vissuto nella pratica con un modello di comunicazione a senso unico.

3.3. Logiche, interrogativi e prospettive

Quale valutazione può essere offerta dopo questa rapida descrizione dei 4 anni di ricerca?

1. **Troppa analisi metodologica?** Si potrebbe sottolineare che la associazione e i soci abbiano dato per scontata l’analisi del punto di partenza della proposta di fondo: il dialogo tra catechesi e scienze della formazione. In effetti altre prospettive intraecclesiali sembrano essere più tiepide⁴⁶. Devo confermare questa ipotesi. Non tanto per il timore che una mancata riflessione “epistemologica” porti ad una eccessiva “fuga in avanti”. Piuttosto per il timore che si generi una eccessiva “fuga senza direzione”. Cosa significa esattamente collegare fede e formazione e soprattutto *perché* si deve operare tale collegamento? Cosa comporta, nella considerazione dell’antropologia teologica, l’inserimento del tema formativo? Non basta l’intuizione di una fondazione teologica della formazione come *necessità per una prassi pastorale* finalizzata alla piena evangelizzazione? Da questo punto di vista si potrebbe suggerire qualche progetto di tesi nell’ambito dei nostri istituti teologici.

⁴⁵ Cf. gli schemi delle relazioni in www.catechetica.it.

⁴⁶ Mi riferisco principalmente al volume AA. VV. *Il primato della formazione*, Milano, Glossa, 1997. Un commento in PREZZI L., *Formazione: un imperativo spuntato? Convegno della facoltà teologica dell'Italia settentrionale*, in *Il Regno-att.*, 1997,42,8, 209-211.

2. Credo si debba ulteriormente sviluppare la questione relativa a **quale formazione?**. In fondo il dibattito ha utilizzato prevalentemente la nozione di formazione *per la trasformazione*. Ma questa è una “*petitio principii*”. La questione non è invocare l’inserimento delle metodiche formative *perché* il processo catechistico e pastorale non raggiunge i suoi obiettivi. Infatti non ci troviamo nella condizione preconciliare dell’identificazione di formazione con istruzione. Il post-concilio *ha introdotto un percorso formativo*. Il problema è identificare quale sia la sua densità “formativa”. Questa questione è notevolissima! È davvero formativo il modello “formativo” introdotto dal Concilio per superare l’intellettualismo frutto dell’oggettivismo del Vaticano I? La facile identificazione fatta da *Lumen Gentium* tra la cristologia dei *misteria* e processo formativo è adeguata? Basta introdurre nello schema pastorale dei *tria munera* la dimensione comunitaria richiesta da Atti 2,42-46? Non sarebbe più significativo il ricorso a Ef. 4,11-15?⁴⁷

3. Anche la questione dell’ “**oggettivo formativo**” è stata trascurata. Tale problema si pone nel momento in cui si volesse prendere posizione tra una idea di formazione *per finalità specifiche* e formazione *per finalità aperte*. Tra formazione *a partire* dall’istituzione e formazione *a partire* dalla persona. Mi sembra di capire che gli autori che hanno maggiormente utilizzato l’opzione per una catechesi *trasformativa* in realtà si siano limitati a ricercare nell’ambito delle scienze della formazione la strumentazione che a loro parere renda l’azione catechistica più coinvolgente. Tralasciando il fatto che la questione era già stata risolta nella “crisi dell’attivismo”, il rischio di una nuova separazione tra finalità catechistiche e metodo è gravissima. Mi sento di dire che sia già in atto⁴⁸.

4. Molta riflessione è andata nella direzione del tema comunicazione (interpersonale) e **questione biografica-narrativa**. In verità il collegamento non è così evidente. *Narrazione* indica una modalità comunicativa dell’Istituzione e quindi un modello di evangelizzazione⁴⁹ mentre *(auto)biografia* sottolinea più la metodologia di autoconsapevolezza e presa di posizione verso il proprio progetto di vita. Questa seconda direttrice può andare incontro al pericolo della riduzione psicologica. È mia opinione che tale impostazione vada collegata all’intero processo di inculturazione della fede come espresso da T. Groome⁵⁰: nella interazione tra processo biografico e linguaggio religioso.

4. Crisi della pastorale come crisi formativa

Possiamo giungere all’interrogativo di fondo del presente testo. Sarebbe corretto affermare che un aspetto della attuale crisi pastorale sia dovuto al permanere di un modello formativo che, valido

⁴⁷ Ef 4,11 È lui che ha stabilito alcuni come apostoli, altri come profeti, altri come evangelisti, altri come pastori e maestri, 12 per rendere idonei i fratelli a compiere il ministero, al fine di edificare il corpo di Cristo, 13 finché arriviamo tutti all’unità della fede e della conoscenza del Figlio di Dio, allo stato di uomo perfetto, nella misura che conviene alla piena maturità di Cristo. 14 Questo affinché non siamo più come fanciulli sbalottati dalle onde e portati qua e là da qualsiasi vento di dottrina, secondo l’inganno degli uomini, con quella loro astuzia che tende a trarre nell’errore. 15 Al contrario, vivendo secondo la verità nella carità, cerchiamo di crescere in ogni cosa verso di lui, che è il capo, Cristo.

⁴⁸ Su questo MEDDI L., *Catechesi. Proposta e formazione della vita cristiana*, Padova, Emp, 2004, c. 5.

⁴⁹ TONELLI R.-GALLO L.A.-POLLO M., *Evangelizzare narrando*, in Note di Pastorale Giovanile, 1992,26,3, 23-36; IDD., *Narrare per aiutare a vivere. Narrazione e pastorale giovanile*, Torino, Ldc, 1992; cf. TONELLI R., *La narrazione nella catechesi e nella pastorale giovanile*, Torino, Ldc, 2002; MOLARI C., *Il linguaggio della catechesi. Problemi e prospettive*, Roma, EP, 1986.

⁵⁰ GROOME T.H., *Christian religious education. Sharing our story and vision*, United Kingdom, HarperCollins Publishers Ltd., 1980 ripreso da FOSSION A., *La catéchèse dans le champ de la communication. Ses enjeux pour l’inculturation de la foi*, Paris, Cerf, 1990 (c. 13).

nel passato, nel tempo presente non sembra adeguato alle sfide e capace di realizzare il suo obiettivo? Si potrebbe affermare che ci troviamo di fronte ad una crisi pastorale intesa come “crisi formativa”? Sia ben chiaro che uso il termine “crisi formativa” in riferimento non solo alla catechesi ma soprattutto all’insieme della dimensione formativa che è propria della chiesa. Questo è il motivo per cui l’associazione è giunta alla conclusione che si doveva coinvolgere nella ricerca l’insieme dell’universo teologico pastorale. La crisi è, infatti, dell’agire pastorale *in quanto* si presenta come dimensione che fa crescere la comunità. Non è crisi dell’uno e dell’altro degli elementi che compongono l’agire pastorale quanto dell’insieme. Ogni dimensione della pastorale troverà, sicuramente, il proprio segmento di problemi, ma può essere utile vedere l’insieme dell’*output* pastorale.

Alla base sarà necessario approfondire la questione se sia possibile definire con il termine “formazione” quel segmento della pastorale che si occupa della “autorealizzazione della chiesa”⁵¹ in vista della sua competenza missionaria. In effetti non avremmo molte “teologie pastorali” che potrebbero aiutare questa ricerca. Quando viene affrontato il tema esso viene utilizzato in senso strumentale⁵². Si potrà richiamare l’importante testo di Efesini 4,11-15 sul compito formativo proprio della “ministerialità” pastorale. Al cuore della indagine troveremo la discussione se la chiesa possieda un “suo” sistema educativo (che ora chiamo SEE = sistema educativo ecclesiale⁵³) e quindi quale sia il rapporto con la “scienza della formazione”. È questo il nodo teologico pastorale centrale? Sembra di sì.

4.1. Ragioni dell’ipotesi

Affermare la possibilità che esista una crisi del SEE significa riflettere su alcuni elementi che non vengono evidenziati nella riflessione pastorale di questi ultimi anni. Se affrontiamo il problema attraverso gli strumenti **dell’analisi di qualità** propria del *management* (la chiesa infatti va pensata da questo punto di vista come una organizzazione che progetta il suo futuro a partire dalla sua *mission*)⁵⁴ la questione della difficoltà della missione della chiesa in Occidente va posta in termini di analisi dell’*output* del suo sistema. Significa affermare che le analisi che mettono l’accento sul contesto culturale oppure sulla avversità sociale sono analisi che pur vere nel loro contenuto non raggiungono il cuore del problema. È come dire che le difficoltà di una organizzazione dipendono solo dalle condizioni del mercato. Questo ha senso solo se si ritiene di poter agire in un regime di monopolio. Ma in fondo è proprio questa una delle ragioni della attuale crisi: il non prendere sul serio da parte di alcuni settori del mondo cattolico della fine del monopolio del mercato religioso in Italia (e nell’occidente).

Se la crisi (uso il termine nel senso di *crisi per il futuro*) della chiesa va intesa come **crisi di organizzazione** della sua missione allora si aprono diverse possibilità di analisi. La crisi si può identificare nel prodotto offerto (non) più adatto alle esigenze dei destinatari; oppure al marketing per cui il prodotto non appare per il valore intrinseco che possiede; oppure è una crisi di produzione per cui il prodotto originario viene realizzato secondo specifiche che lo snaturalizzano; oppure di costi di produzione per cui il prodotto, pur ripetuto valido, non può essere acquistato.

⁵¹ È la famosa definizione di pastorale data da RAHNER K. in *Fondamenti della teologia pastorale*, Roma-Brescia, Herder-Morcelliana, 1969, 9.

⁵² Così anche nel recente CONGREGAZIONE DEI VESCOVI, *Direttorio per il ministero pastorale dei Vescovi “Apostolorum successores”*, Città del Vaticano, Lev, 2004 e CENTRO ORIENTAMENTO PASTORALE, *La formazione nella comunità cristiana. 52 settimana nazionale di aggiornamento pastorale*, Bologna, Edb, 2002.

⁵³ MEDDI L., *Catechesi. Proposta e formazione della vita cristiana*, Padova, Emp, 2004, c. 6.

⁵⁴ PATTISON S., *Management and Pastoral Theology*, in WOODWARD J.-PATTISON S. (edited by), *The Blackwell reader in Pastoral and Practical Theology*, Bodmin - UK, Blackwell Publishers, 2000, 272-293; FIORENTINI G.-SLAVAZZA S., *La Chiesa come “azienda non profit”. Gestione e Marketing*, Milano, Egea, 1998; MULLER A., *La direzione della comunità parrocchiale*, in KLOSTERMANN F.-GREINACHER N.-MULLER A.-VOLKL R., *La chiesa locale. Diocesi, parrocchie, gruppi comunitari*, Roma-Brescia, Herder-Morcelliana, 1973, 200-250.

Sicuramente la crisi attuale è *trasversale* e riguarda ciascuno di questi elementi. Tuttavia è utile mettere l'accento su un aspetto particolare. La *mission* che la missione ecclesiale persegue è duplice. Da una parte essa evangelizza ovvero propone una serie di iniziative con le quali offre una visione del mondo migliore e maggiormente salvifica delle altre. Da questo punto di vista il compito del superamento della crisi consiste nella capacità di riorganizzare la missione come un marketing più efficace. Qui il problema sarà girato alla teologia che deve studiare la "rilettura" del prodotto più adeguato. In altri termini non può esserci una adeguata rievangelizzazione se non nella linea di una evangelizzazione "nuova". Non è infatti solo questione di "slancio missionario".

Ma la missione ecclesiale consiste anche nella **edificazione della comunità**. Quando una persona "mossa dallo Spirito" si sente attratta alla vita cristiana allora la comunità è chiamata a *generare figli cioè discepoli in un preciso contesto per una precisa missione*. Da questo punto di vista una analisi adeguata si deve interrogare proprio su questo aspetto: perché la *mozione* dello Spirito non produce cristiani e comunità adulte nella vita cristiana? Perché il processo di produzione (la formazione) nella comunità si è bloccato? Dove si pone il blocco? La risposta che stiamo assumendo come **ipotesi** è che il "modello di produzione" non sia adeguato alla presa di coscienza del destinatario dell'azione pastorale perché è tutto centrato sull'obiettivo di mantenere la correttezza (ortodossia) dell'informazione piuttosto che sulla relazione che si deve stabilire al fine di *interiorizzare il messaggio stesso*. La finalità (prodotto) della interiorizzazione e trasformazione (assimilazione di competenze) dovrebbe essere oggi la logica da assumere nella preoccupazione di riadeguare il sistema formativo ecclesiale.

Sicuramente siamo tutti disposti a rispondere che sia il *medium* comunicativo "chiesa" a non essere adeguato. *Ma qui è il punto*. Quando affermiamo di essere disposti a modificare il modo di essere comunicativi della chiesa intendiamo che dobbiamo solamente trovare modalità di comunicazione *diverse*? Questo modo di pensare il problema non tiene conto che la comunicazione avviene tra soggetti di pari dignità. Il cosiddetto "destinatario" della azione pastorale è una *persona*. È la persona che è chiamata a prendere posizione nel primo annuncio; è la persona che – analogamente – deve crescere nella proposta cristiana. Il soggetto della crescita o della non crescita è la persona.

L'intero rapporto tra proposta e accoglienza si gioca all'interno della dinamica della identità personale (si comprende che qui non vogliamo discutere se l'identità si costruisce nella relazione o nell'autoaffermazione). Questa realtà è stata accentuata con lo **sviluppo antropologico della modernità** come si è delineata in occidente. Il processo di crescita della persona umana ha maturato una coscienza di soggettività e di libertà individuale che non può più essere disconosciuta.

Il passaggio, da quanto detto, al termine "formazione" è facile. Questo termine sta assumendo nella chiesa uno spessore notevole. Esso viene a significare appunto, un nuovo rapporto tra la Chiesa Madre e gli iniziati-discepoli. È attraverso la formazione che, in questo contesto di pluralità e soggettività, è possibile "orientare" la libertà delle persone perché giungano alla adesione al Vangelo e ridefiniscano la propria esistenza secondo l'esperienza cristiana.

La formazione va compresa dunque come **via/strumento di evangelizzazione e crescita** della comunità? A che punto è la riflessione italiana sul rapporto formazione e teologia (pastorale)? e cosa comporta pensare la formazione non solo come mezzo didattico ma come "via" della pastorale? Per diversi motivi siamo costretti a riflettere su questo argomento in modo approssimativo e per rapidi accenni.

4.2. Autocoscienza del sistema educativo ecclesiale in Italia

In verità una tale analisi dovrebbe includere il tema più vasto del rapporto tra Teologia e Scienze umane⁵⁵. Tema che, mi sembra, non abbia raggiunto una chiarificazione adeguata. Si deve inoltre tener presente che la mia competenza può limitarsi solo alla conoscenza della bibliografia pastorale e catechetica. Sarà quindi necessario verificare e integrare alcuni dei passaggi proposti.

4.2.1. Specificità di un sistema educativo ecclesiale italiano?

È possibile sostenere che la chiesa *italiana* possiede un sistema educativo suo proprio (SEE)? Forse sì. Accanto agli itinerari che appartengono alla chiesa universale (anno liturgico e Lezionario, modello catecumenale di iniziazione cristiana del Rica, indicazioni Teologico-pastorali dei *Prenotanda* dei vari Rituali, il Catechismo della Chiesa Cattolica e il suo Compendio) la chiesa italiana possiede di suo oltre alcune specifiche attuazioni (il *Progetto Catechistico Italiano*, le *traduzioni e adattamenti dei Libri Liturgici*) anche alcune prospettive recenti⁵⁶. Vanno segnalate le due direttrici dell'Apostolato biblico con le diverse proposte di *Lectio Divina* (a cui va collegato il magistero del Card. Martini a Milano⁵⁷) e soprattutto il lavoro per un **Progetto Culturale**.

Tale tentativo pastorale mi sembra esemplare per indicare la prospettiva "differente" a quella qui rintracciata. Esso muove dalla idea che di fronte alla progressiva scristianizzazione e la "deriva" della religiosità si richiede una "pastorale" capace di recuperare la centralità di Cristo e della antropologia cristiana (Ruini 1996, 15) nella interpretazione della vita, scelte e quotidianità dei cristiani ma anche di influenzare la vita sociale del Paese⁵⁸. In questa prospettiva non si ha interesse a comprendere la realtà della persona per dialogare con essa, ma al solo scopo di migliorare il *medium* comunicativo della istituzione Chiesa. Ne è prova la quasi assenza nei volumi redatti in

⁵⁵ Su questo aspetto vanno ricordati: *Teologia e psicologia*, in *Teologia*, 2003, 28,3; CALTAGIRONE C., *Scienze e teologia*, Bologna, Edb, 2002; CAPRARO G., *Sociologia e teologia per il progetto, la prassi e la valutazione pastorale*, in *CredeOggi*, 1995, 90, 6, 88-106; DE MARCO P., *Teologia e Scienze Socio-antropologiche*, in *Ati- Associazione Teologica Italiana, Teologia e istanze del sapere oggi in Italia*, Padova, Emp, 1991, 128-140; PRINI P., *La teologia pastorale come offerta di senso alle scienze dell'uomo*, in MARINELLI F. (a cura), in *La teologia pastorale. Natura e compiti*, Bologna, Dehoniane, 1990, 167-170; FUCALI S., *Teologia pastorale e scienze umane in dialogo*, in *Marinelli 1990*, 171-184; SANNA I., *Scienze umane e scienze teologiche. Fondamenti di un rapporto*, in SCABINI P. (a cura), *Scienze umane e scienze religiose*, Roma, Edr, 1989, 25-82; MONDIN B., *Scienze umane e teologia*, Roma, Pontificia Università Urbaniana, 1988; GUTIERREZ G., *Teologia e scienze sociali*, in *Il Regno-doc...*, 1984,19, 620-628.

⁵⁶ Ad una osservazione attenta e approfondita apparirà chiaro che l'insieme degli itinerari, pur avendo un incontestabile valore in sé, appaiono oggi slegati tra loro, con ripetizioni circa i destinatari e gli obiettivi. L'insieme soffre quindi di non coordinamento e centralità del destinatario. Il difetto maggiore sembra essere che l'insieme degli itinerari non sviluppano sufficientemente la natura missionaria della chiesa. Essi sono rivolti (non tutti e non tutti allo stesso modo! Cf. gli itinerari collegati all'Oica) ai credenti e non prevedono il momento della evangelizzazione o rievangelizzazione. Facilmente si potrebbe mettere in evidenza che essi dipendono quasi tutti dalle finalità della riforma liturgica e da Sacrosanctum Concilium e in qualche modo (anche il progetto catechistico) si pensano come applicazione di essa. Questo a maggiore ragione se si collegano al Progetto Catechistico Italiano.

⁵⁷ Esempio la ricostruzione di MODENA D., *Carlo Maria Martini. Custode del Mistero nel cuore della storia*, Milano, Paoline, 2005. Del magistero di questo testimone va anche ricordato che ha dedicato parte del Piano Pastorale al tema educativo: cf. *Itinerari educativi. Seconda lettera per il programma pastorale "educare"*, Milano, Centro Ambrosiano di Documentazione e Studi Religiosi, 1988.

⁵⁸ RUINI C., *Per un progetto culturale orientato in senso cristiano*, Casale Monferrato, Piemme, 1996. Questo comporta una attenta analisi dei processi culturali in atto soprattutto in riferimento al rapporto tra libertà e verità. Si tratta di risanare e far progredire la cultura della soggettività e della libertà facendo valere al suo interno il legame tra verità e libertà, soggetto e oggetto. In questo modo si potrà ricostruire il difficile rapporto tra cristianesimo e modernità e postmodernità. Idee simili nel suo ultimo *Nuovi segni dei tempi. le sorti della fede nell'età dei mutamenti*, Milano, Mondadori, 2005.

occasione dei diversi *Forum* della tematica educazione-formazione⁵⁹ mentre molto frequente è il tema della comunicazione.

4.2.2. *Il riferimento alla formazione nella riflessione italiana*

Si potrebbe documentare che il primo e vero scontro sul valore e possibilità di un utilizzo non solo strumentale della formazione sia avvenuto con il tentativo di giustificare l'introduzione dei metodi attivi tratti dalla pedagogia della "scuola nuova". Lo scontro avvenne soprattutto nel campo catechetico. Si possono ricordare i tentativi fatti da G. **Nosengo** di fondare la necessità di uno stretto rapporto tra pedagogia e istruzione religiosa⁶⁰. L'esito è conosciuto: riaffermazione della tradizionale impostazione "magisteriale" della formazione religiosa (cioè il catechismo di Pio X) e qualche concessione alla metodologia induttiva. Va fatto notare peraltro che la ragione della disputa consisteva nello spessore "teologico" che la scelta avrebbe comportato.

A distanza di anni appare chiaro che su questo punto il **Concilio** non ebbe una felice *receptio*. Ho già segnalato⁶¹ come l'impianto formativo della Chiesa Italiana elaborato con il Documento Base non abbia tenuto conto di luoghi conciliari determinanti come l'utilizzo di *Gaudium et Spes* e del documento sul ripristino del catecumenato nella iniziazione cristiana (AG 14). Ora va anche ricordato che l'applicazione del documento nella prassi catechistica e pastorale ha troppo spesso disatteso il n. 30 che, citando *Gravissimum Educationis* 4, definisce la catechesi come l'istituzione formativa propria della chiesa. Essa è finalizzata all'itinerario della fede e quindi alla invocazione o riscoperta del battesimo fino alla pienezza della vita cristiana, alla maturità di fede, alla abilitazione della vita teologale, alla partecipazione della vita liturgica.

In realtà questo aspetto andrà ripensato attentamente nel prossimo futuro in ordine al tema della "istituzione formativa" ecclesiale. Che significa affermare che alla catechesi è affidato (dal Concilio) l'incarico ordinario della formazione dei cristiani? Per la catechesi significa sicuramente ripensare la sua natura epistemologica e andare oltre⁶². Ma per il rapporto tra catechesi e altre dimensioni della teologia pastorale?

Il lavoro più compiuto e interessante sul tema "educazione e pastorale" mi sembra quello di G. **Grosso**. Egli riflette sul tema di una possibile "teologia dell'educazione" fondata sulla ipotesi della stretta relazione tra maturità umana e maturità di fede⁶³. Il suo ragionamento⁶⁴ si sviluppa in questi

⁵⁹ Mi sembra di poter segnalare solamente RIGHETTO R., *La grande sfida dell'educazione*, in SERVIZIO NAZIONALE PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, in *Libertà della fede e mutamenti culturali. III Forum del Progetto Culturale*, Bologna, Edb, 2000, 159-161. L'autore è un giornalista e presenta il tema della formazione alla comunicazione mass-mediale.

⁶⁰ NOSENKO G., *L'attivismo nell'insegnamento religioso della scuola media*, Milano, Ipl, 1937; Id., *Formazione Cristocentrica*, Roma, Ave, 1941. Cf. MEDDI L., *Integrazione fede e vita. Origine, sviluppo e prospettive di una intuizione di metodologia catechistica italiana*, Torino, Ldc, 1995, c. 3 e CAVALLOTTO G., *L'educazione della fede: una catechesi cristocentrica e attiva*, in ID., (a cura), *Prima la persona. Gesualdo Nosengo: una vita al servizio dell'educazione*, Città del Vaticano, Urbaniana University Press, 2000, 149-257. Vedi anche PRELLEZO J.M., *Attivismo*, in GEVAERT J. (a cura di), *Dizionario di Catechetica*, Torino, Ldc, 1986, 56-58.

⁶¹ MEDDI L., *Il rinnovamento della catechesi: riscriverlo per rilanciarlo?*, in *Itinerarium*, 2000,8,16, 15-43; anche in Meddi 2001, 79-103.

⁶² MEDDI L., *La catechesi oltre. Il servizio catechistico nella prospettiva missionaria ed evangelizzatrice*, in *Euntes Docete n.s.*, 2002,40,2, 113-141. Testo anche in www.catechetica.it.

⁶³ GROppo G., *La catechesi nell'opera pastorale e educativa della chiesa (cap I e II del RdC)*, IN FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE DELLA UNIVERSITÀ SALESIANA DI ROMA, *Il rinnovamento della catechesi Italia*, Zurich, Pas, 1970, 25-38; *Educazione cristiana e catechesi*, Torino, Ldc, 1972; *Scienze dell'educazione - teologia pastorale - catechetica*, in GIANNATELLI R. (ED.), *I rapporti tra pastorale - catechesi - educazione e scienze relative (Seminario di studio del 20 marzo 1982)*, Roma, Ups, 1982, 41-46; *Teologia dell'educazione. Origine, identità, compiti*, Roma, Las, 1991 (è la riflessione più compiuta anche dal punto di vista storico). Su questo argomento si deve vedere anche BISSOLI C., *Bibbia e Educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, Roma, Las, 1981 e

termini: l'esperienza cristiana (kerigma) consiste nella *conversione* e ha bisogno di continua acculturazione. Questo processo di salvezza implica necessariamente processi di liberazione. La salvezza infatti è integrale: è comunitaria, riguarda tutto l'uomo, si attua fin da ora, è strutturata come dono e impegno. Il **processo di conversione** cristiana, tuttavia, è complesso: esso è strutturalmente formato da dono e impegno. Per questo occorre notare che dal punto di vista psichico è un itinerario allo stesso tempo *esistenziale e noetico*; riguarda la dimensione sacrale e profana. Tale processo avviene attraverso un cammino ed è per questo che la *missione evangelizzatrice richiede sempre una azione educativa* che è mediazione di crescita e maturazione.

Porre l'obiettivo della pastorale nella conversione cristiana *come risposta* dell'uomo comporta prendere coscienza che essa si realizza nella libertà; e che tale obiettivo è soggetto alle vicissitudini della libertà; è soggetta ai processi di crescita o involuzione della persona e della società. Se, poi, il vertice della conversione è la maturità cristiana (santità che si può esprimere anche come sequela o imitazione) allora sarà importante distinguere che questa espressione comporta una duplice dimensione: escatologica e terrena. Il cristiano, come *imago Dei et Christi*, cresce nella fede per cui "il processo di conversione,..., diviene un processo di assimilazione dell'immagine perfetta di Dio che è Cristo, processo il cui termine è principalmente escatologico. Il cristiano è perfetta immagine di Cristo, raggiunge la sua pienezza solo nel mondo definitivo della resurrezione". Tutto l'impianto salvifico è comandato dalla legge del progressivo arricchimento o acquisto progressivo o di tale crescita. *L'aner teleios* di Paolo rappresenta il punto di arrivo, la santità è una meta escatologica è una dimensione oggettiva a cui va collegata una dimensione etica, culturale, soggettiva.

Se è da sottolineare che la maturazione cristiana implica quella umana, si deve anche considerare che non si realizza in due processi ma in un unico processo esistenziale. Il processo di conversione diviene esistenzialmente anche un processo di maturazione umana non nel senso della teoria della maturità umana raggiunta una volta per tutte ma nella prospettiva della maturità in continua evoluzione, a tappe. La maturità varia secondo le età e le strutture psichiche e le culture. È evidente come si debba delineare un eventuale processo formativo (Groppo 1988, 155-180).

Credo che si debba dare atto a G. **Angelini**⁶⁵ di aver ripreso il tentativo di una riflessione organica sul rapporto formazione e pastorale. Egli riconosce che il tema delle formazione sta diventando il tema principale dell'azione pastorale. Tra le numerose affermazioni che si potrebbero commentare sottolineo come l'A. ritiene che il ricorso alla formazione sia reso *necessario dalla nuova situazione in cui la Chiesa si trova a realizzare la sua missione*: essa non può più far conto di una sufficiente socializzazione del suo annuncio (14-16). Tuttavia la presa di coscienza che la chiesa si debba occupare di formazione non ha provocato una seria riflessione sulle sue **condizioni**. Ne è prova la facile accettazione del termine formazione al posto di educazione (16-17). Con questa espressione – mi sembra di capire – l'A. intende sottolineare che la questione su cui riflettere sia non tanto la qualità della pratica formativa quanto il *rapporto tra oggettivo-soggettivo nella*

TONELLI R., *Educazione/Pastorale*, in MIDALI M. - TONELLI R. (a cura di), in *Dizionario di Pastorale Giovanile*, Torino, Ldc, 1989, 290-297 (in verità tutta la proposta di Tonelli è basata sul non scindibile binomio educazione-evangelizzazione).

⁶⁴ Seguo le sue riflessioni espresse in *Educazione e pastorale: rapporti - tensioni - distanze - convergenze*, in Vecchi J.-Prellezo J.M., *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, Roma, Editrice Sdb, 1988, 151-195 e anticipate anche in *Evangelizzazione e educazione*, in VECCHI J.-PRELLEZO J.M., *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, Las, 1984, 38-49.

⁶⁵ ANGELINI G., *Introduzione: Primato della formazione: ragioni e problemi di un assioma della pastorale recente*, in AA. VV. in *Il primato della formazione*, Milano, Glossa, 1997, 7-22. Il testo riporta gli atti del convegno della Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale tenuto nel febbraio 1997 organizzato in tre movimenti: le motivazioni sociali dell'insorgere del tema formazione, le forme nella pratica pastorale: catechesi, spiritualità, il formativo può essere inteso come criterio sintetico del giudizio pastorale? Angelini si era occupato di questo tema già in *Educazione: questione cristiana e questione civile*, in CAPRIOLI A.-VACCARO L. (a cura), *Educazione*, Brescia, Morcelliana, 1991, 13-30 e in *L'educazione tra derive civili e cultura diffusa*, in AA. VV., *Educare nella società complessa*, Brescia, La scuola, 1991, 19-38.

*formazione della coscienza*⁶⁶. Prospettiva, questa, che appare a prima vista in dissonanza con molta riflessione contemporanea. Di fatto il volume sembra affidare il compito formativo nella comunità cristiana alla Catechesi e alla Spiritualità⁶⁷ (che sarebbe un ampliamento del dettato conciliare) ma nessuno dei due contributi tematizza la “questione formativa” come *questione* teologico-pastorale.

Un tentativo organico di far dialogare pastorale e pedagogia viene da A. Fallico⁶⁸. Il voluminoso e provocatorio testo (nello stesso titolo riesce ad unire quattro termini significativi: pastorale, pedagogia, itinerario, formazione!) in realtà riesce solo a lanciare l'avvertimento che nel prossimo futuro si dovrà intendere il “cuore” della definizione di (teologia) pastorale proprio a partire dai processi formativi. Difficilmente, tuttavia, si riesce ad individuare nel testo una adeguata teoria della relazione e neppure un serrato dialogo tra dimensioni della pastorale e agire pedagogico⁶⁹.

In altro settore della vita ecclesiale, invece, il termine comincia ad assumere un significato specifico. È l'ambito del rapporto **spiritualità-vita consacrata** e formazione. Si dovrebbe meglio studiare le indicazioni che vengono dal Magistero in questo settore. In modo particolare andrebbe recuperata la riflessione proposta nel cap. V di *Pastores dabo vobis*.

La *spiritualità* sta riflettendo su questo argomento. Da una parte essa continua nel binomio Spiritualità *attraverso* la dimensione sacramentale (è questo il senso di espressioni come *spiritualità eucaristica?*)⁷⁰, dall'altro si avventura verso territori nuovi: spiritualità *attraverso* la psicologia, spiritualità *come* psicologia. Significativo è l'inserimento delle riflessioni di R. Zavalloni già nel Nuovo Dizionario di Spiritualità⁷¹. Più recentemente autori e correnti utilizzano sempre più questo binomio⁷². La tesi di fondo mi sembra duplice: *la psicologia aiuta la spiritualità nella sua realizzazione e la spiritualità è una specifica forma (cristiana) di psicologia (cioè cura dell'anima)*.

Quando la spiritualità si coniuga con la formazione della vita religiosa allora il contatto con i temi psico-formativi diventano più espliciti. Essi fanno chiaro riferimento all'importanza della “scienza della formazione” per la realizzazione degli obiettivi specifici della identità religiosa: per la formazione nel noviziato e per la vita permanente degli aderenti degli Istituti. Su questo aderisce anche *Vita Consacrata* (nn. 65-68)⁷³.

⁶⁶ Questa tesi nel volume viene da AMBROSIO G., *Formazione e socializzazione: crisi del soggetto nella società complessa*, 25-48 e da MARGARITTI A., *Primato della formazione e questione antropologica*, 67-100. Ulteriori riflessioni in ANGELINI G., *Agire pastorale e sapere teologico*, in ANGELINI G.-VERGOTTINI M., *Invito alla teologia. III- La teologia e la questione pastorale*, Milano, Glossa, 2002, 3-45.

⁶⁷ SEVESO B., *La catechesi: istruzione e formazione*, 103-143; STANCAL C., *La formazione "spirituale": le sue ragioni e i suoi problemi*, 145-171.

⁶⁸ FALLICO A., *Pedagogia Pastorale. Questa sconosciuta. Itinerario di formazione per operatori pastorali presbiteri, religiosi e laici*, Catania, Chiesa-Mondo, 2000.

⁶⁹ La separazione tra la prima parte (*Quale pedagogia*) e la terza (*Quale pedagogia pastorale?* I. Identità e Compiti; II. Itinerari e Ambiti) del volume è abbastanza evidente. Nella parte operativa il *pedagogico* si riduce spesso a poco più di enunciazione di buon senso.

⁷⁰ Ne è chiara ricostruzione la voce *Teologia Spirituale* di Castellano Cervera J. in CANOBBIO G.-CODA P. (edd.), *La teologia del XX secolo. Un bilancio 3. Prospettive pratiche*, Roma, Città Nuova, 2003, 195-321. Mi sembra questo l'esito di una ricerca di indubbio valore come è la ricostruzione storica del congresso del 2000 realizzato dal Teresianum di Roma: AA. VV. *La teologia spirituale. Atti del congresso internazionale OCD. Roma 24-29 aprile 2000*, Roma, Edizioni OCD-Edizioni del Teresianum, 2001. Cf. CASTELLANO C.J., *L'iniziazione cristiana e il cammino spirituale dei cristiani*, in Meddi 2002, 75-84.

⁷¹ ZAVALLONI R., *Maturità spirituale*, in De Fiore S.-Goffi T. (a cura), *Nuovo dizionario di Spiritualità*, Roma, EP, 1979, 932-947. Di questo autore *Le strutture umane della vita spirituale*, Brescia, Morcelliana, 1971; *La personalità in prospettiva religiosa*, Brescia, La Scuola, 1987.

⁷² MARTINEZ J.M.-MARTINEZ VILA P., *Abbà, Padre. Teologia e psicologia della preghiera*, Roma [Barcelona], Edizioni GBU [Libros CLIE], 1998 [1990]; GOYA B., *Psicologia e vita spirituale. Sinfonia a due mani*, Bologna, Edb, 2000; GRÜN A., *La cura dell'anima. L'esperienza di Dio tra fede e psicologia*. Intervista di J. Paulas e J. Šebek, Milano [Dacice], Paoline, 2004 [2002]. Un ottimo esempio è l'itinerario proposto da GUZZI M., *Darsi pace. Un manuale di liberazione interiore*, Milano, Paoline, 2004; cf. anche DE MELLO A., *Sādhana. Un cammino verso Dio*, Roma, Elp, 1980. Più in generale CARGNONI C.-GENTILI A.-REGAZZONI M.-ZOVATTO P., *Storia della spiritualità italiana*, Roma, Città Nuova, 2002.

⁷³ Cf. la collana *Religiosi ieri, oggi e domani* della San Paolo.

Indubbiamente quando si pensa al rapporto tra **teologia morale** e scienze umane sovviene sempre un senso di incertezza e di squilibrio semantico. Fanno sempre discutere le pubblicazioni che descrivono il rapporto nella prospettiva della “definizione” della identità della morale o del grado di coscienza dell’atto morale⁷⁴, ma è incerto anche il rapporto tra teologia morale e processo formativo⁷⁵. Sembra che il loro rapporto sia *bloccato* da un invisibile muro che non permetta un fruttuoso dialogo tra le due discipline pur avendo in comune una chiara tematica: *la opzione fondamentale come centro organizzativo della personalità*⁷⁶. Anche se in modo “complesso” va in questa direzione anche il tentativo di fondare la morale sul tema (tomista) delle virtù⁷⁷. Virtù infatti è termine antico per parlare dello *psicologico* “atteggiamento”.

Cosa sta succedendo nella riflessione della **Teologia Liturgica**?⁷⁸ Perché il rapporto con le scienze umane in tutto il secolo passato è stato così conflittuale? Certamente è in atto un notevole ripensamento del rapporto tra evento salvifico e la persona. Ne consegue una ricerca epistemologica che, seppure non affronti il tema della formazione, è tuttavia serrato nel confronto tra antropologia e teologia⁷⁹. Anzi si discute proprio sulle modalità attraverso cui il Rito possa veicolare tale evento nella persona⁸⁰ a pensare che sia proprio la “qualità della soggettività della persona” il medium più importante⁸⁰.

Per il resto credo sia davvero arduo tentare di individuare scritti di pastorale dedicati espressamente a questo tema. Certamente le bibliografie sono ricche del termine “formazione-educazione”. Fino agli inizi degli anni ’80, tuttavia, il termine significava semplicemente “informazione” oppure indicava gli scopi della spiritualità. Successivamente i termini sono usati per indicare le mete di intervento in singoli settori della pastorale oppure le abilitazioni da conseguire. Ma raramente gli autori si preoccupano di tematizzare gli aspetti semantici delle parole. **L’impressione che se ne ricava è che si usino i termini come semplici sinonimi di “pedagogizzazione dell’azione pastorale”**. In buona sostanza si riflette meglio sugli scopi e i metodi, ma non sulla natura del rapporto tra pastorale e formazione.

Mi sembra di comprendere, tuttavia, che diverse dimensioni della pastorale stiano, ciascuna dal proprio punto di vista, lavorando all’ipotesi del ripensamento del SEE. Sono segnali interessanti le provocazioni che vengono da Uffici della Cei. La **Caritas** Italiana ha riflettuto sulla dimensione formativa sua propria⁸¹. Il primo articolo del suo Statuto delineandone gli scopi ne richiama immediatamente la dimensione⁸² e questo significa che la chiesa ritiene di realizzare la sua missione

⁷⁴ Solo ultimamente: DREWERMANN E., *Psicanalisi e teologia morale*, Brescia [Mainz], Queriniana [Matthias-Grünewald-Verlag], 1992 [1982-1984].

⁷⁵ MANENTI A.-BRESCIANI C., *Psicologia e sviluppo morale della persona*, Bologna, Edb, 1993; GATTI G., *Educazione morale etica cristiana*, Torino, Ldc, 1985; ARTO A., *Crescita e maturazione morale*, Roma, Las, 1984.

⁷⁶ Nella ricostruzione storica Groppo 1991 fa notare che ad un certo punto la *Teologia dell’educazione* per avere un suo spessore epistemologico venne proposto di inserirla all’interno della Teologia Morale (p. 79).

⁷⁷ CARLOTTI P. (a cura)-UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, Facoltà di Teologia Istituto di Teologia Dogmatica., *Quale filosofia in teologia morale? Problemi, prospettive e proposte*. Roma, Las, 2003. Sulla ricostruzione della vicenda della teologia morale nel XX secolo: PETRÀ B., *Teologia Morale*, in CANOBIO G.-CODA P. (edd.), *La teologia del XX secolo. Un bilancio 3. Prospettive pratiche*, Roma, Città Nuova, 2003, 97-193.

⁷⁸ GRILLO A., *Liturgia e Sacramenti*, in CANOBIO G.-CODA P. (EDD.), *LA TEOLOGIA DEL XX SECOLO. UN BILANCIO 2. PROSPETTIVE SISTEMATICHE*, Roma, Città Nuova, 2003, 411-481. cf. anche *Eucaristia, celebrazione dei sacramenti e percorsi di primo annuncio. Da una "pratica senza fede" ad una fede che si nutre della pratica rituale*, in *Orientamenti Pastoral*, 2003, 51, 11, 86-95. Di altra prospettiva UBBIALI S., *Sacramentaria e sacramento* in *Teologia*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2002, 1388-1413 e 1423-1438. Cf. *Il sacramento e la fede*, in *La Scuola Cattolica*, 1999, 127, 2/3, 313-344.

⁷⁹ BONACCORSO G., *La liturgia e la fede. La teologia e l’antropologia del rito*, Padova, Emp, 2004 (parte seconda).

⁸⁰ SOVERNIGO G., *Rito e persona. Simbolismo e celebrazione liturgica: aspetti psicologici*, Padova, Emp, 1998.

⁸¹ PRENNA L., *La solidarietà voluta. Formazione di base del volontariato*, Roma, Città nuova editrice, 1995; <http://www.db.caritas.glauco.it/caritastest/temi/Formazione/Formazione.html> ;

⁸² Articolo 1: Natura: La Caritas Italiana è l’organismo pastorale costituito dalla Conferenza Episcopale Italiana al fine di promuovere, anche in collaborazione con altri organismi, la testimonianza della carità della comunità ecclesiale

attraverso la funzione pedagogica della caritas ma anche che la caritas, che è una dimensione della missione della chiesa, si può realizzare attraverso la dimensione pedagogica.

Non meno interessante è l'esperienza condotta in questi anni dall'Ufficio Nazionale per la Pastorale della Famiglia proprio sul versante formativo.

Diverse sembrano essere le conclusioni da trarre dall'analisi dei processi formativi presenti nelle comunità e movimenti⁸³. Alcuni hanno posto (prima di altri) il rischio educativo alla base della loro azione missionaria. Sembra inoltre che il loro "successo" derivi proprio dalla opposizione alla dinamica antropologica⁸⁴. Tuttavia non sarebbe difficile mostrare come, al contrario, derivi anche dallo stravolgimento della psicologia e della pratica comunicativa.

4.3. Appunti per una riflessione teologico-pastorale

La radice comune di tutte queste ricerche si trova nel cammino che in questi anni ha fatto in Italia il ricorso alla Psicologia della Religione e delle Esperienze religiose⁸⁵. Per giustificare tale ricorso sono stati determinanti gli sforzi degli Istituti di Psicologia delle Università Salesiana e Gregoriana. Alla base troviamo la rilettura di Freud fatta in chiave religiosa da A. Vergote e l'inserimento in ambito italiano delle riflessioni di W.G. Allport su religione e teoria della personalità⁸⁶. Attualmente un certo gruppo di autori porta avanti in numerosi studi queste riflessioni. Mi sembra significativo ricordare qui tutto il lavoro espresso nella collana "Psicologia e Formazione" curata da A. Cencini e A. Manenti per le Edizioni Dehoniane⁸⁷.

Le motivazioni portate per il "necessario" rapporto ed espresse in questi autori possono essere importanti per la comprensione del nostro tema. Le posizioni della "scuola della Gregoriana" vengono riassunte in modo sintetico in un articolo del 1987⁸⁸ in cui la fondazione si realizza a partire da una rilettura dei testi conciliari della antropologia fenomenica di *Gaudium et Spes*. Altri autori pongono la motivazione sulla necessità della "integrazione della personalità" per ottenere

italiana, in forme consone ai tempi e ai bisogni, in vista dello sviluppo integrale dell'uomo, della giustizia sociale e della pace, con particolare attenzione agli ultimi e con prevalente funzione pedagogica. Cf. http://www.db.caritas.glauco.it/caritastest/conosciamoci/statuto/statuto_it.html#Indice.

⁸³ PONTIFICIO CONSIGLIO PER I LAICI, *Associazioni internazionali dei fedeli. repertorio*, Città del Vaticano, Ldv, 2004; CASTELLANO J., *Carismi per il terzo millennio. I movimenti ecclesiali e le nuove comunità*, Roma, Edizioni Ocd, 2001; BRODOLONI Pg., *La pedagogia della fede nei movimenti ecclesiali*, in *CredeOggi*, 1983,17,5, 83-96.

⁸⁴ Si differenzia da questo atteggiamento tutta la tradizione dell'Azione Cattolica e dei suoi progetti. Cf. il recente ACI, *Perché sia formato Cristo in voi. Progetto formativo*, Roma Ave, 2004.

⁸⁵ L'associazione ha riflettuto su questo con alcuni contributi: SOVERNIGO G., *Lo sviluppo della dimensione religiosa*, in 2002, 65-74; TRENTI Z., *La dimensione religiosa dell'esistenza e le sue forme*, in Meddi 2002, 55-64; LAVERMICOCCA C., *Educare alla fede. le problematiche psico-pedagogiche dell'educazione religiosa*, in *Calabrese* 2004, 113-126.

⁸⁶ Non è possibile mettere in una nota i riferimenti bibliografici. Preferisco solo segnalare per la loro antichità: NEGRI GC., *La psicologia e l'insegnamento religioso*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1958,5,5, 771-796; ID., *Psicopedagogia religiosa*, in *Ivi*, 861-870; e GODIN A., *Le mete della catechesi nelle varie tappe dello sviluppo*, in *Le mete della catechesi. Atti del 2° convegno "Amici di catechesi"*, Torino, Ldc, 1961, 105-134. Grande influenza ebbe il testo di MILANESI GC-ALETTI M., *Psicologia della religione*, Torino, Ldc, 1977. Mi sembra significativo anche il contributo di ARTO A., *Lo studio della psicologia*, in LORIZIO G.-GALANTINO N. (edd.), *Metodologia teologica. Avviamento allo studio e alla ricerca pluridisciplinari*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1994, 109-130. Un punto di sintesi della situazione in ALETTI M. & DE NARDI F. *Psicoanalisi e religione. Nuove prospettive clinico-ermeneutiche*, Torino, Centro Scientifico Editoriale, 2002 e *Teologia e psicologia*, in *Teologia*, 2003, 28,3.

⁸⁷ Tra questi i volumi più fondativi sono: CENCINI A.-MANENTI A., *Psicologia e formazione. Strutture e dinamiche*, Bologna, Edb, 1985; i tre volumi sulla Antropologia della vocazione cristiana (Rulla, 1987; Rulla-Imoda-Ridick 2001³; Rulla 1998); IMODA F. (a cura), *Antropologia interdisciplinare e formazione*, Bologna, Edb, 2001. Una Riflessione globale dal punto di vista fondativi e operativo in SOVERNIGO G., *Educare alla fede. Come elaborare un progetto*, Bologna, Edb, 1995.

⁸⁸ RULLA L.M.-IMODA F.-RIDICK J., *Antropologia della vocazione cristiana: aspetti conciliari e postconciliari*, in LATOURELLE R. (a cura di), in Vaticano II. Bilancio e prospettive venticinque anni dopo. II, Assisi, Cittadella, 1987, 952-1000. Vedi l'importante rilettura in 2001.

l'obiettivo della maturità di fede (o santità) voluto dal Concilio⁸⁹. Nella prospettiva degli autori della "scuola Salesiana" l'accento invece viene posto sul rapporto tra conversione e psicologia che esige un adeguato coinvolgimento della persona, ma anche nel rapporto tra evangelizzazione ed educazione come applicazione del più vasto tema evangelizzazione e promozione umana (l'educazione contenuto della promozione e compito della evangelizzazione).

Dunque per raggiungere la "statura di Cristo" occorre rivolgersi alle scienze umane?

Abbiamo visto che la teologia pastorale dal Concilio in poi ricorre sempre più alle conquiste delle Scienze della Formazione. C'è un uso *mediale* da tutti valorizzato per il quale il rapporto viene a stringersi a livello di migliore conoscenza del destinatario del processo pastorale e migliore comunicazione dell'oggetto specifico della esperienza cristiana (insegnamento, interiorizzazione, spiritualità, decisione di vita etc.). Tutto questo, tuttavia, porta alla **questione di fondo**: *perché è necessario tale rapporto?* Mi sembra di percepire un certo disagio ad affrontare tale questione. Disagio che si trasforma in silenzio teoretico. Mi sembra che si debba affrontare più apertamente la questione del "perché" progressivamente molte scienze che compongono l'agire pastorale stiano volgendo le spalle alla tradizione formativa ecclesiale per interagire con le scienze umane.

Ma quel è l'impianto formativo tradizionale? Come avviene nella persona, nella comprensione tradizionale della chiesa, il passaggio dall'*indicativo* annunciato dalla fede e l'*imperativo* esigito dalla coerenza di vita cristiana? *Non è questo tradizionalmente tutto il vasto campo della "pastorale dei sacramenti"?*⁹⁰ Ma si può così facilmente continuare a pensare (e a vivere pastoralmente) che il compito della "sacramentaria" sia realizzare il ponte tra Dono e Persona? Certo in questa direzione sembra andare la lezione del primo E. Schillebeeckx⁹¹ ma è proprio questa lezione fondata sul concetto di "relazione" che introduce una categoria che, se pur profondamente biblica, ha un suo spessore solo se analizzata nell'impianto delle scienze antropologiche. In ogni caso relazione non include immediatamente il concetto di *trasformazione*.

Si potrebbe utilizzare anche per la sacramentaria il concetto di "**attestazione**" della Parola di Dio come viene utilizzato dalla teologia della rivelazione?⁹² Si potrebbe concludere che il compito della *Struttura Sacramentale* sia quello di "attestare" (con il linguaggio rituale) il dono salvifico dello Spirito frutto del Mistero Pasquale come "memoriale perenne"? Se così fosse **rimarrebbe da indagare come avviene l'interiorizzazione** di tale dono e di come la persona possa degnamente accoglierlo e renderlo fruttuoso. In questo modo la "pastorale dei sacramenti" si troverebbe nella stessa situazione in cui si è trovata la "pastorale catechistica" che si è dovuta attrezzare degli strumenti specifici per la interiorizzazione del messaggio⁹³. Spetta alla teologia valutare questa ipotesi.

A me spetta considerare la "opportunità" di tale prospettiva. Cosa comporta e quali vantaggi avrebbe la pastorale da una ricollocazione semantica della pastorale sacramentale?

⁸⁹ Cencini-Manenti 1985, *Introduzione*, 7-9. Cf. anche CANTELM T.-LASELVA P.-PALUZZI S., *Psicologia e teologia in dialogo. Aspetti tematici per la pastorale odierna*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2004, cc.1-2. Questi autori invitano *Psicanalisi e Teologia* a superare la "rivalità professionale sulla cura d'anime" (p. 10).

⁹⁰ La affermazione di una pedagogia cristiana a *partire dai sacramenti* è alla base anche di riflessioni recenti: cf. CAPRIOLI A., *Prassi ordinaria di iniziazione cristiana e immagine di Chiesa*, in *Rivista di Teologia dell'Evangelizzazione*, 2003,7,14, 407-420 [soprattutto l'affermazione: "a decidere ultimamente non possono essere le scienze umane; nè criteri pastorali non fondati sulla verità stessa dei sacramenti", 417]. In verità nella chiesa è sempre stata affermata la via della "spiritualità" che sembra riferirsi ad un altro *mysterium* per attingere al dinamismo della grazia. Anche questo va valutato nella discussione in atto.

⁹¹ SCHILLEBEECKX E., *I sacramenti punti di incontro con Dio*, Brescia [Einsiedeln], Queriniana [Benziger], 1966 [1957]; e *Cristo sacramento dell'incontro con Dio*, Roma [Bilthoven], EP [Nelissen], 1974 [1960].

⁹² È forse questo il significato del tentativo epistemologico (linguisticamente complicato) della citata ricerca di ricerca di S. Ubbiali?

⁹³ Cf. il mio *Il processo di interiorizzazione della fede*, in *Note di Pastorale Giovanile*, 1998,32,8, 33-52.

In primo luogo la “pastorale dei sacramenti” potrebbe decollare! Potrebbe cioè uscire dalle secche della pratica pastorale che si limita alla sola questione della “spiegazione” dei riti. Questo potrebbe favorire anche il modello di interazione tra Catechesi e Liturgia. Né è un esempio la sterile discussione che sta avvenendo in riferimento alla Iniziazione Cristiana⁹⁴. Lo (storico) litigio infatti riguarda proprio la *dimensione formativa* che ciascuna delle due dimensioni pastorali crede di avere.

In secondo luogo potrebbe decollare nella chiesa una riflessione seria sulla identità, i compiti, gli obiettivi, gli strumenti e le risorse, di una vera pedagogia cristiana⁹⁵. Non si possono infatti definire veramente le finalità di una azione formativa (cristiana) se non si esce dalla impressione di diminuire o annullare il valore salvifico dei sacramenti! Ma se fosse possibile scindere la “comunicazione dei misteri” dalla loro necessaria pedagogia di accoglienza, allora la teologia pastorale potrebbe elaborare una adeguata **teoria dell’itinerario formativo**⁹⁶. Potrebbe superare la dissociazione tra Catechesi e Sacramenti come si è delineata nella pastorale post-tridentina. Certamente si dovrebbe anche riflettere sulla **agenzia ecclesiale** che potrebbe sostenere questo compito. Solo questo può risolvere la questione dell’apporto che le molteplici prassi (e riflessioni teologiche) dovranno e potranno dare.

5. Per un adeguamento dei processi formativi nella comunità cristiana

Con le ultime riflessioni giungo **all’impianto ideologico del convegno**. Esso ha come scopo quello di *verificare la possibilità (futura) di un confronto serrato sul fatto educativo tra alcune delle agenzie ecclesiali che si occupano di formazione*. Alla base ci dovrà essere un reciproco **scambio** sulla idea di formazione e su come questa viene utilizzata nella personale esperienza e nella rispettiva scienza. Per questo, qui di seguito, provo a descrivere una possibile piattaforma riflessiva⁹⁷.

⁹⁴ Cf. l’intero Dossier “Diventare Cristiani. Verifica e studio sui punti nodali dell’iniziazione cristiana” (atti del convegno organizzato da S. Giusti a Montecatini, 22 gennaio 2005,) su Orientamenti Pastoralisti 2005, 53,5-6, 55-127.

⁹⁵ È straordinario il numero dei richiami dei lemmi educare-formare presenti *solo* nell’indice di un volume dell’*Hanbuch* diretto da K. Rahner: PADBERG R.-NASTAINCZYK W.-ESSER K.-WEBER L.M.-STENGER H.-KLOSTERMANN F.-PÖGGELER F.-SCHERER R., *La pedagogia della fede. Iniziazione e crescita nei sacramenti e nella fede*, Roma-Brescia, Herder-Morcelliana, 1971 [1968]. Bisognerà riprendere, inoltre, l’intervento di LÖHRER M., *La celebrazione del mistero della chiesa: teologia del culto e liturgia della chiesa*, in RAHNER K.-SCHURR V.-PADBERG R.-LÖRER M.-VÖLKL R., *Funzioni della chiesa. Programma di una comunità cristiana*, Roma-Brescia, Herder-Morcelliana, 1971[1968], 115-164. Cf. CAFFARRA C., *L’educazione: una sfida urgente*, Bologna, Edb, 2004; MAGGI D., *Educazione e pastorale. Una scelta di Chiesa*, Torino, Ldc, 2003; BIANCARDI G., *Percorso storico della formazione cristiana dal Concilio di Trento ad oggi*, in Catechesi, 2002, 71, 2, 12-33; FESTUGIÈRE M., *La liturgia cattolica*, Padova, Emp, 2002; BINZ A.-SALMANN S., *Formazione cristiana degli adulti. Riflessioni e strumenti*, Torino, Ldc, 2001; GROppo G., *Educazione cristiana*, in Dizionario di omiletica, 1998, 419-425; e *Antropologia pedagogica*, in Dizionario di Scienze dell’Educazione, 1997, 799-801; MONTAN A., *L’educazione cattolica (cann. 793-821)*, in GRUPPO ITALIANO DOCENTI DI DIRITTO CANONICO (a cura), *La funzione di insegnare della chiesa. XIX Incontro di studio Passo della Mendola - Trento 29 giugno-3 luglio 1992*, Milano, Glossa, 1994, 65-96; GROppo G.-UBERTALLI G.A., *L’educazione cristiana: natura e fine*, in GALLI N. (ed.), *L’educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, 25-62.

⁹⁶ Sulle motivazioni a sostegno della necessità di incentrare gli sforzi di una futura teoria pedagogica della vita cristiana cf. il mio *Catechesi e pluralismo. La necessità di vie plurali nella comunicazione del messaggio*, in Euntes Docete n.s., 2005, 58,1, 165-212 [qui parte IV].

⁹⁷ Riporto qui una parte del più ampio *Missione e pratica formativa. Punti fermi e aspetti da approfondire*, in Redemptoris Missio, 2005, 21,1, 5-31.

5.1. Cosa comporta inserire nella pastorale il fattore formativo

“L’istanza formativa” è esplosa nelle nostre società⁹⁸. Nata per esigenza di ottimizzare i processi di produzione, questa scienza si sta affermando in ogni settore dell’agire umano come elemento determinante. Come già affermava il Concilio (*Gravissimum Educationis*, Proemio), viviamo in un tempo in cui si rende possibile ad ogni persona la appropriazione dello sviluppo sociale. L’azione formativa ha lo **scopo** esattamente di favorire nelle persone e istituzioni lo sviluppo delle attitudini proprie a realizzare compiutamente il proprio ruolo.

Tuttavia mentre da una parte avvertiamo la diffusione (e diffusività) del termine, dall’altra constatiamo anche la *discussione* che esso suscita. La pluralità dei termini con cui si tenta di descrivere questo fenomeno umano ne lascia intendere la complessità. Il termine “formazione”⁹⁹ viene utilizzato sia come termine collettivo (in questo caso si intende descrivere l’insieme degli elementi messi in campo da una società o gruppo umano al fine di assicurare lo sviluppo della persona – sarebbe più opportuno chiamare questo *sistema formativo*) sia in senso particolare (indicando le azioni specifiche che permettono in una persona e gruppo umano lo sviluppo delle abilità proprie all’esercizio di un ruolo). Il *processo-sistema* si compone quindi di dimensioni e agenzie specifiche. A diverso titolo famiglia, scuola, società, mass-media, gruppo dei pari, agiscono sugli individui e la società al fine di spingerli alla **costruzione integrale** di se stessi. Si parla quindi di allevamento, socializzazione, istruzione, iniziazione, formazione ed educazione intendendo l’insieme delle *finalità ed attività* con cui una persona raggiunge la sua identità espressa in un preciso progetto di vita.

Un elemento comune a tutte le definizioni del complesso termine “formazione” è lo spostamento di attenzione, il cambio di **focus**, del processo pedagogico¹⁰⁰. Mentre ancora in un recente passato l’azione pedagogica consisteva essenzialmente nello studio delle modalità attraverso cui il pedagogo, l’insegnante, trasmetteva il sapere (la scienza, la tradizione) oggi l’accento viene posto sulla modalità attraverso cui l’educando perviene alla propria maturità. L’accento viene messo non tanto sulla trasmissione, ma sulla *appropriazione*. Si riassume questo passaggio con lo slogan: *dall’insegnamento all’apprendimento*. Ovviamente questa impostazione non annulla il valore dell’”oggetto” formativo. Questo viene discusso dalle scienze opportune. Viene solamente riequilibrato il rapporto con il “soggetto”, la persona. È simbolico, infatti, che la terminologia all’interno delle Scienze della Formazione abbia fatto chiaramente la scelta di parlare di *soggetti della formazione* e non più di *destinatari della formazione*.

Questa scelta di fondo, questo cambio di paradigma (usando il linguaggio di Thomas Kuhn), mi sembra di comprendere porti al suo interno alcune domande oggetto di ulteriori discussioni e queste interessano direttamente la formazione nella pastorale.

1. Formazione e questione antropologica

La prima discussione si sviluppa attorno al rapporto educazione/formazione e persona. Esiste una discussione sulla liceità/opportunità di “formare” nel senso di dare una forma ad una persona. In questo senso sarebbe equivalente a socializzare (e anche privare di libertà). La discussione verte sul fatto che mentre una certa filosofia (dell’educazione) parte dal principio della possibile definizione

⁹⁸ CHIOSSO G., *Teorie dell’educazione e della formazione*, Città di castello, Mondadori, 2004; MARGIOTTA U. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Roma, Armando Editore (Armando Armando), 1998: AA. VV. *Il primato della formazione*, Milano, Glossa, 1997; AIF, *Professione formazione*, Milano, FrancoAngeli, 1995; NANNI C., *Educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma, Las, 1990.

⁹⁹ SIRIGNANO F.M., *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, Napoli, Liguori, 2003; NANNI C., *Formazione*, in PRELLEZO J.M.-NANNI C.-MALIZIA G. (a cura di), in *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, Torino, Ldc-Sei, 1997, 432-434. cf. anche il suo *Educazione*, 340; MANZONI P., *La definizione di formazione*, in AIF, 1995, 47-60.

¹⁰⁰ LIPARI D., *È possibile formare?*, in *Calabrese* 2004, 39-54; SCHETTINI B., *Apprendimento e cambiamento: crocevia dell’educazione e della catechesi in ogni età dell’uomo*, in *Meddi* 2002, 39-52.

del genere umano, per altri autori l'identità non precede ma segue ed esprime il corso della biografia della persona¹⁰¹. L'identità di una persona la si può scoprire solo nel momento della sua morte e va pensata come sintesi delle diverse esperienze condotte. Ne consegue una pedagogia che non indica una meta (neppure di "genere") **ma permette a ciascuno il proprio autorealizzarsi**. Al di là della complessità del possibile valore di una "pedagogia per obiettivi"¹⁰², il termine formazione, in questo contesto, viene utilizzato in un senso più modesto. Formazione è il percorso pedagogico per il quale una persona conquista una competenza, diviene abile a svolgere un compito. *Competenza e compito* dicono riferimento ad una progettualità discussa insieme e insieme decisa. Non dice quindi riferimento ad un modello pre-costituito ma neppure ad una forma di autoipotesi (autocostruzione).

2. Persona umana e formazione

Un secondo tema si riscontra nella riflessione contemporanea sulla formazione: la reinterpretazione della formazione *a partire dalla analisi della struttura propria della persona umana*. In effetti questo tema occupa la maggior parte delle riflessioni e pubblicazioni. In prima istanza potrebbe apparire come un approccio solamente funzionale, ma in realtà pone la questione della relazione profonda tra obiettivi e modalità realizzative.

Secondo questa ricerca la **qualità** dell'intervento educativo è possibile solo in riferimento alla strutturazione della personalità. In primo luogo si affronta la questione del rapporto tra formazione e apprendimento all'interno della persona umana. L'intervento educativo ha delle *chances* di realizzazione nella misura in cui segue il modo attraverso cui la persona costruisce se stessa. Questa riflessione si sostanzia poi di alcuni temi: la questione dei livelli di conoscenza e di adeguamento del campo percettivo della persona (cf. J. Piaget), la questione della motivazione di apprendimento (cf. A. Maslow) e delle fasi di apprendimento (cf. le ricerche sulla organizzazione della didattica contemporanea, p.e. B. S. Bloom e R.M Gagné - L.J Briggs)¹⁰³.

In realtà il rapporto tra formare e sviluppo della persona non può non fare *riferimento anche alla questione più ampia della costruzione della personalità e la maturazione dell'individuo e dell'acquisizione di un personale progetto di vita* (cf. W.G. Allport, J. Nuttin) e da questo deriva lo stretto rapporto tra educazione/formazione e pedagogia dello sviluppo umano (cf. L.Rulla, F.Imoda, A. Cencini, A. Manenti, A. Arto, M. Pellerey).

E' proprio la questione del progetto o orientamento di vita **il luogo della sintesi pedagogica**. La metodologia che ne consegue viene ordinata rispetto a questo obiettivo che rende l'universo della trasmissione culturale funzionale a questo scopo. Se proprio non si vuole accogliere una pedagogia degli obiettivi bisognerà riconoscere che il processo formativo parte dalla definizione almeno degli *atteggiamenti*. Avere "atteggiamenti" come compito formativo è tuttavia altra cosa dall'identificare la formazione con una "costruzione della forma" (*bildung*) socialmente prestabilita. In questa linea mi sembra vadano le intenzioni dei due Rapporti Unisco¹⁰⁴.

La dimensione evolutiva della formazione va affrontata, inoltre, anche dal punto di vista della *analisi psico-sociale*. Si parla infatti di condizione post-moderna anche per indicare che gli esiti della socializzazione (primaria e secondaria) non favoriscono l'affermazione di processi formativi

¹⁰¹ NANNI C., *Educazione, socializzazione, inculturazione*, in Orientamenti Pedagogici, 1978,25,4, 651-655; MARGARITTI A., *Primato della formazione e questione antropologica*, in *Il primato...*, 67-100; ANGELINI G., *Ripresa teorica*, in *Il primato...*, 175-209; NANNI C., *Antropologia pedagogica*, in Dizionario di Scienze dell'Educazione... ,73-76; PELLEREY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma, Las, 1998; CURRÒ S., *L'orizzonte antropologico della formazione cristiana*, in Calabrese 2004, 129-138.

¹⁰² Pellerey 1998.

¹⁰³ ROTONDI M.G. (a cura di), *Le discipline tradizionali alla base del sapere della formazione*, in Aif 1995, 87-121.

¹⁰⁴ FAURE E. (ed.), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando, 1973; DELORS J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando Editore, 1999².

adeguati. Si parla di “frammentazione” dell’io o di “io debole” frutto della “modernità liquida (Z. Bauman)”¹⁰⁵ per indicare che i livelli di “personalità” propri della persona occidentale, sono inferiori alla necessità. L’orientamento di sé infatti suppone lo sviluppo della capacità di auto-orientamento.

3. Il contesto socio-culturale

Un terzo elemento di discussione viene sollevato dalla riflessione pedagogica: il rapporto tra processo formativo e dimensione sociale della persona. L’orientamento della persona e quindi il consenso sulle finalità formative, ma anche le reinterpretazioni soggettive delle stesse, è determinato infatti dal **processo sociale della formazione della conoscenza** (P. L. Berger.-Th Luckmann). La costruzione della rappresentazione viene innanzitutto realizzata all’interno della socializzazione primaria. Di questo aspetto è responsabile la famiglia. Successivamente la rappresentazione viene mutuata all’interno dalla dinamica dei gruppi primari¹⁰⁶. Questo rapporto appare sempre più importante nella cosiddetta “società complessa” nella quale sempre più hanno valore i gruppi sociali a forte rapporto interpersonale. Questa costruzione incide innanzitutto sulla *costruzione del campo percettivo della persona* e quindi della personale definizione dei valori. Il rapporto tra valore e formazione è determinante non solo per la definizione delle finalità formative, ma anche per la formazione della motivazione. Un obiettivo formativo non condiviso dai gruppi sociali è più difficile da raggiungere, nel processo formativo, rispetto a quelli condivisi.

In questo contesto si parla anche di **inculturazione**. La cultura (aziendale, sociale, religiosa, etc...) è proprio l’insieme degli orizzonti formativi che vengono proposti alle nuove generazioni. Essa viene interiorizzata attraverso le diverse agenzie formative e sociali. Tuttavia elementi nuovi costringono a riadeguare queste osservazioni. Lo sviluppo enorme dei mass-media ha modificato in parte il panorama della *tradizionale trasmissione culturale*. La cultura della comunicazione mass-mediale incide sia nella diffusione e interiorizzazione dei valori presenti in una cultura che nella *produzione* di “nuovi” valori. Essa stessa diventa una cultura, una proposta di valori¹⁰⁷. La cultura è presente nello sfondo delle personali biografie dei soggetti formativi. Questo comporta che il processo formativo avvenga come percorso di **conoscenza di sé e riprogettazione di sé**. In questo modo la formazione viene ad essere collegata con la pragmatica della comunicazione¹⁰⁸.

4. I soggetti della formazione

Un quarto dibattito sottolinea gli **aspetti politici** della formazione. In una società “semplice”, quella nella quale i rapporti sociali sono ben definiti e “condivisi”, anche la *relazione educativa* è ben definita. Essa si realizza nella nota figura dell’asimmetria comunicativa per cui si accetta che formazione equivalga al rapporto “one-down”. Non così in una situazione di società (e cultura) complessa. Il riconoscimento della autorità formativa è collegato al riconoscimento della “autorità” sociale. Anzi lo precede. In quanto una persona/istituzione è riconosciuta significativa, viene anche accolta come formatrice.

¹⁰⁵ NANNI C. (a cura), *Cultura, educazione, formazione. Oggi, tra Francia e Italia*, Roma, Las, 2002.

¹⁰⁶ GALLINO L., *Educazione, sociologia della*, in ID., *Dizionario di Sociologia*, Torino, Utet, 2004, 269-277; vedi anche *Sociale Formazione*, ivi, 308.

¹⁰⁷ Cf. RM 37; *Comunicare la fede, comunicare nella fede*, in *CredereOggi*, 2004,144,6; *L'uomo nel sistema delle comunicazioni e del mercato globale*, in SERVIZIO NAZIONALE PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Il futuro dell'uomo. Fede cristiana e antropologia*, Bologna, Edb, 2002, 159-267; PARÉ J., *Défis à la Mission du troisième millénaire*, [Montreal], Missionnaires de la Consolata, 2002, c. 5; *Missione e linguaggio*, in *Ad Gentes*, 2000, 4, 2.

¹⁰⁸ WATZLAWICK P.-BEAVIN J.-JAKSON D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971; FRANTA H.-SALONIA G., *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, Roma, Las, 1981; PAU M.G., *La formazione come...*, 149-154. ZUPPA P., *Raccontarsi...*,139-148.

Ne conseguono due direzioni. Nella prima si mette l'accento sul fatto che il processo formativo *include* il formatore e anzi modifica il formatore. O meglio: si realizza un processo formativo quando il formatore si lascia modificare dallo stesso processo. Questo perchè solo così si entra nel ruolo formativo e si può incidere veramente. Solo così si può essere formatori *autentici*. Questa espressione di facile intuizione rimane, invece, complicata se il formatore è una "istituzione" con una sua assicurata tradizione formativa.

La seconda conseguenza riguarda il **momento decisionale**. Chi decide gli obiettivi del processo formativo? Si arriva a distinguere tra la decisione e la conduzione formativa. Se rimane al formatore il compito di *trainer* e quindi "essere autorità" nel momento della esecuzione del programma formativo, non sembra appartenere più al formatore, invece, il momento decisionale. Nella progettazione formativa viene superato l'assolutismo istituzionale per entrare in una fase di *democraticità dell'analisi delle finalità formative* (o parte di esse). Più in concreto si ritiene opportuno individuare gli agenti decisionali. Essi sono almeno 3: le istituzioni, i soggetti, i formatori. *L'interazione* tra i tre agenti permette una progettazione condivisa e quindi favorisce il successo formativo. Si parla a tale proposito di "contrattazione formativa".

5. La circolarità del processo formativo

Queste analisi portano alla conclusione che il processo formativo è costituito dalla interazione tra i tre soggetti agenti che lo compongono: l'istituzione, il destinatario della formazione, il formatore¹⁰⁹. Compito della istituzione (organizzazione) è quello di fornire al processo formativo le finalità specifiche che le risorse umane in quanto esecutori devono acquisire per la realizzazione della attività propria. Questo avviene declinando le competenze che derivano dalla attività di cui si occupa l'organizzazione. Compito del destinatario (soggetto) è quello di individuare la dimensione personale da sviluppare per essere capace di svolgere la missione che viene affidata. La lista di tali competenze comprende aspetti propri all'individuo (elementi della personalità), aspetti legati alla motivazione, aspetti legati alle abilità circa il lavoro specifico. Compito del formatore è curare l'apprendimento delle competenze. **Si tratta di realizzare una trasformazione attraverso un percorso che sappia unire le finalità dell'organizzazione e la realtà del destinatario.**

A questa impostazione corrisponde ovviamente anche la necessità, da parte del formatore, di individuare il modello più adatto per realizzare una interazione adeguata tra le tre dimensioni. Si può parlare a tale proposito di "logica formativa"¹¹⁰ cioè dell'analisi dei modelli che nel tempo si sono sviluppati per realizzare pienamente le finalità formative. A tale proposito sembra esserci un consenso su un modello capace di far interagire tutto il sistema "uomo"¹¹¹ e a *partire* dal sistema uomo.

6. Questioni e modelli interdisciplinari

La ri-composizione dei diversi aspetti che costituiscono una azione formativa richiede una decisione previa sui **rapporti epistemologici** delle discipline sottese. La dimensione antropologica e valoriale, la dimensione psico-sociale, le dimensioni pedagogica, didattica e comunicativa rimandano, infatti, ad una serie di scienze che hanno loro finalità e metodologie. Mettere insieme queste discipline chiama in causa la questione epistemologica del processo formativo. Questo interrogativo si accentua se pensiamo che il processo formativo è essenzialmente un processo "pratico" e come tale appartiene alla sapienza più che alla scienza. La natura del "giudizio formativo" ovvero delle categorie che guidano il momento decisionale è, in verità, ancora poco sviluppato e studiato.

¹⁰⁹ QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1985.

¹¹⁰ Lipari 2002 [*Logiche...*].

¹¹¹ POLLO M., *Animazione culturale*, Torino, Ldc, 2002

Si intravede che la Scienza della Formazione sta andando verso una immagine forte del **ruolo del formatore**. Questo comporta l'idea di *affidare* a tale figura il compito maggiore nella relazione ternaria di cui si parlava precedentemente. Evidentemente questo mette in discussione una visione "tradizionale" di relazione tra organizzazione e formazione (Lipari 2002, *Logiche...*) per la quale l'istituzione, in qualche modo, stabiliva gli obiettivi formativi e il formatore ne organizzava la realizzazione. Non è più adeguato neppure il "riequilibrio" tra istituzione e destinatario (soggetto) formativo che si è tentato con la via della *analisi dei bisogni formativi*. Lo spostamento al modello centrato sulla interazione vede il formatore in prima linea ma questo pone il problema del rapporto tra successo formativo e analisi delle finalità della formazione.

Queste domande e dubbi sono ancora più evidenti se le pensiamo già riferiti al tema oggetto specifico di questa analisi: la formazione *nella pastorale*. Appare subito chiaro infatti che due elementi di natura epistemologica sono messi in discussione. In primo luogo il primato rivendicato dalla teologia (pastorale) nei confronti delle scienze "altre" (sociali o umane). In base a questo primato le scienze teologiche ritengono di poter **stabilire autonomamente le finalità del processo**. Rivendicano alla istituzione "Chiesa" il diritto-dovere di stabilire le finalità formative e in questo modo ritengono che il ruolo delle scienze formative siano solo "ausiliarie" alle scienze teologiche¹¹². Ritengono inoltre di possedere di per sé l'energia o il *vettore* del processo stesso (la questione della dimensione sacramentale a cui si è fatto cenno) mentre l'esperienza moderna crede di trovare in se stessa e nel rapporto *motivazione-accompagnamento* il "motore" del successo formativo.

In verità questa impostazione sembra essere destinata ad essere ridiscussa. Questa impressione è aumentata dalla constatazione che in recenti pubblicazioni il tema formativo viene sempre più tenuto presente. Attenzione confermata dall'aumento dei percorsi accademici dediti alla "formazione dei formatori". Un fondamento si potrà trovare in recenti documenti che fanno sempre più riferimento all'importanza delle scienze umane nella formazione dei sacerdoti e dei religiosi.

5.2. Verso un accordo su "formativo"

Al congresso di Vitorchiano 05 abbiamo desiderato invitare alcuni **rappresentanti della riflessione teologico-pastorale in Italia e anche amici esperti del fattore formativo**. Lo scopo dell'incontro sarà principalmente dialogare con essi.

Nella presentazione del convegno¹¹³ viene scritto:

"Il compito della catechesi oggi in Italia si configura sempre più come momento specifico tra la (futura) pastorale della Nuova Evangelizzazione e la Missione ordinaria delle comunità. All'interno di questo compito, inoltre, essa collabora in modo determinante alla proposta e realizzazione della iniziazione cristiana. In questo modo essa scopre nella "qualità" della dimensione formativa il suo compito principale.

Tuttavia la comunità cristiana possiede numerosi percorsi formativi al suo interno. Questi rimandano a dimensioni dell'agire pastorale, ad agenzie, istituzioni e centri di ricerca teologica, definite. Con queste, in un prossimo futuro, la catechesi dovrà e vorrà entrare in profonda interazione in nome della pastorale d'insieme o pastorale integrata e in nome dell'unità del destinatario, come ci insegna il DB 159 (cf. Dgc 1997, 272-273). **Forse si potrebbe formulare l'ipotesi di ripensamento globale del momento iniziatico-formativo-educativo da affidare ad una istituzione che faccia del momento iniziale della formazione della vita cristiana il suo compito centrale** (cf. Dgc 1997, 274-278).

¹¹² Questa è la dizione utilizzata nei programmi universitari ecclesiali a partire da *Sapientia Christiana* 1981, art.72.

¹¹³ Cf. www.catechetica.it.

In ogni caso l'istanza di una pastorale integrata chiede alla catechesi e alle altre istituzioni formative di comunicarsi reciprocamente gli obiettivi e le scelte di metodo fondamentali che ciascuno persegue.

Diversi docenti e cultori della scienza teologica e formativa hanno dato la loro disponibilità. Di questo siamo davvero *grati* e anche *riconoscenti*. Ancora di più perché hanno dato la disponibilità a riflettere in modo *scritto* al tema proposto.

Con lo scopo di poter guidare la comunicazione e la ricerca a tutti sono state proposte le medesime piste di riflessione¹¹⁴:

“il nostro interesse è confrontarci sul tema della formazione. Questo termine viene usato in diversi contesti e sarebbe facile mostrare come la Chiesa Italiana presenta diversi percorsi formativi con differenti approcci. Inoltre – e questo sembra essere il punto più in discussione – questo comporta a livello epistemologico uno studio del rapporto tra Scienze Teologiche e Scienze della Formazione. Quindi il nostro interrogativo si riformula in questo modo: *quale uso della scienza formativa la vostra disciplina teologica (o attività pastorale) sta sviluppando in questi anni? Che problemi? Che risposte? In buona sostanza: che modello?*

L'invito, quindi, si concretizza nel confronto tra i diversi usi delle Scienze Formative e più in dettaglio su:

- quale riflessione formativa è in atto nella sua realtà?
- Quale modello formativo state utilizzando (obiettivi, modalità, agenti, risorse, etc.)?
- Quali risultati ha prodotto (a livello di riflessione o di attività)?”

Ci sono quindi tutte le premesse perché il convegno associativo '05 sia davvero un momento di riflessione preziosa. È questo l'augurio che ci scambiamo volentieri.

Luciano Meddi
Presidente AICa
lmeddi@bottoni.com

¹¹⁴ Dalla *Lettera di invito*.