



DIRE "FORMAZIONE" OGGI NELLA CHIESA. A 40 anni dal DB

Pio Zuppa

Grazie al documento pastorale *Il rinnovamento della catechesi* (RdC), comunemente detto anche "documento di base" (DB),¹ le Chiese in Italia continuano ad avere un quadro teorico di riferimento, davvero importante e di fondamentale rilevanza pratica, per l'innovazione e l'adeguamento della prassi ecclesiale ereditata ed in atto, riguardo alla trasmissione della fede "di genera-

«L'avvio alla nuova catechesi, di cui è ispiratore il DB, è stato il vettore che ha favorito in maniera determinante la penetrazione del Concilio nella Chiesa italiana».

zione in generazione". Si può senz'altro affermare che «l'avvio alla nuova catechesi, di cui è ispiratore il DB, è stato il vettore che ha favorito in maniera determinante la penetrazione del Concilio nella Chiesa italiana».² Ma a 40 anni, in considerazione della riflessione e della pratica messe in atto nel campo della formazione, come emerge dalla letteratura e dalle ricerche in pedagogia della formazione,³ che cosa si può proporre

quanto a completamento e ulteriore sviluppo? In che direzione sarà necessario orientare la ricerca catechetica e la sperimentazione in atto (laddove è in corso) all'interno delle comunità ecclesiali (come ad es. in considerazione del "primo annuncio" e del rinnovamento della prassi dell'iniziazione cristiana)?

Tra i possibili sviluppi mi piace immaginare – proprio nella linea di un allargamento dell'idea di formazione, a tutto campo, come peraltro viene suggerito nel recente documento decennale per le Chiese in Italia – tre praticabili istanze di ripensamento da assumere nella

prospettiva antropologico-esperienziale del DB (correlazione tra fede e vita):⁴

– da un lato e in primo luogo il superamento dell'impianto scolastico della trasmissione della fede (è l'istanza esigita oggi, sempre di più, anche per la formazione ecclesiale, dell'"oltre l'aula");

– dall'altro e in secondo luogo la declinazione di un'idea di formazione ampiamente collegata con tutto l'agire ecclesiale (è l'istanza propria del fare

formazione in ottica organizzativa);
– ma soprattutto e ancor più la riscoperta della “formatività” della vita (e

della propria esperienza di vita), quale istanza ultima e decisiva di ogni vero e autentico processo di apprendimento.

1. FORMARE “OLTRE L’AULA”

È da tutti riconosciuta la validità che, a tutt’oggi, mantiene la riflessione sviluppata dal DB su questo versante dell’“oltre”: oltre l’“aula” e oltre l’“ora” di catechismo/catechesi, inteso come punto di non ritorno nei confronti di una catechesi e di un catechismo concepiti unicamente come ammaestramento/indottrinamento di tipo scolastico. Anche se non mancano segni di «una critica sempre più serrata all’istanza antropologica che ha accompagnato per anni la catechesi post-conciliare», in questo contesto il vero problema resta quello di «come riproporre, in un eventuale nuovo DB, l’indicazione per una catechesi che non parli all’uomo “universale-astratto” ma si indirizzi alla concreta persona di oggi, mostrandogli la *significatività* della fede per la sua vita».⁵

In questa direzione, l’istanza dell’“oltre l’aula” diventa fondamentale, non tanto per decretare la fine della catechesi intesa come istruzione e addestramento alla vita cristiana, quanto e ancor più per favorire l’assunzione di quella prospettiva storico-salvifica che la deve caratterizzare profondamente all’interno della *traditio ecclesiae*, perché di generazione in generazione tutti siano raggiunti, sorpresi, spiazzati da un annuncio-catechesi capace di dare vita. Nella prima parte del capitolo V del RdC, tra i criteri formali enunciati «per l’esposizione dell’intero messaggio di Cristo» (nn. 74-80), emerge evidente l’apertura

attenta e chiara al compito *interpretativo* che la Chiesa è chiamata a svolgere nei confronti dei soggetti, quando annuncia attraverso la predicazione e la catechesi «l’oggettiva ricchezza della Rivelazione» (n. 74). Al centro infatti vi troviamo, in relazione al rinnovamento della catechesi, la difficile ma anche tanto ineludibile quanto attuale *questione ermeneutica*. L’educazione alla fede non può ridursi ad un’opera di mera trasmissione di con-

*Nel DB emerge evidente l’apertura
attenta e chiara al compito interpretativo
che la Chiesa è chiamata a svolgere
nei confronti dei soggetti.*

tenuti. È più di un insegnamento, come più recentemente ha ribadito il *Direttorio Generale per la Catechesi* (DGC, 1997); è «un apprendimento di tutta la vita cristiana, “un’iniziazione cristiana integrale” (CT 21). [...] Si tratta, infatti, di educare alla conoscenza e alla vita di fede, in maniera tale che tutto l’uomo, nelle sue esperienze più profonde, si senta fecondato dalla Parola di Dio» (DGC 67). D’altra parte è nella natura stessa della fede accogliere un dono che, in quanto tentativo di risposta e di scambio, eccede sempre e resta aperto a continue, ricorsive e permanenti attualizzazioni.

Su questo versante dell’“oltre” – oltre l’“aula” e oltre l’“ora” – resta a tutt’oggi qualificante e fortemente evocativa sul piano del cambiamento introdotto dal

DB l'affermazione contenuta nel n. 77: «Chiunque voglia fare all'uomo d'oggi un discorso efficace su Dio, deve muovere dai problemi umani e tenerli sempre presenti nell'espone il messaggio. È questa, del resto, esigenza intrinseca per ogni discorso cristiano su Dio. Il Dio della Rivelazione, infatti, è il "Dio con noi", il Dio che chiama, che salva e dà senso alla nostra vita; e la sua parola è destinata a irrompere nella storia, per rivelare a ogni uomo la sua vera vocazione e dargli modo di realizzarla». E nella stessa linea si muovono anche gli altri criteri formali indicati dal DB (nn. 74-80): in pratica nel cuore del rinnovamento è forte l'esigenza di (ri-)mettere al centro il soggetto, la persona. La preoccupazione di «offrire una presentazione completa dell'[...] "intero mistero di Cristo" (CD 12)» e la cura per l'«oggettiva ricchezza della Rivelazione» (n. 74) non escludono, nella comunicazione della fede e nell'accompagnamento educativo/catechistico contemporaneo, «la centralità della persona e della vita», come è stato ribadito nel Convegno ecclesiale di Verona e riproposto dai recenti orientamenti decennali.⁶ «La misura e il modo di questa pienezza – si afferma nel n. 75 del RdC – sono variabili e relativi alle attitudini e necessità di fede dei singoli cristiani e al contesto

di cultura e di vita in cui si trovano. La Chiesa ha sempre predicato con particolare sollecitudine quelle verità che, in un determinato contesto, possono essere integrate nel pensiero e nella vita dei vari ascoltatori, proponendole "secondo quanto conviene alla situazione e al dovere di stato di ciascuno"⁷».

Collocarsi all'interno di tale prospettiva e assumere un tale sorprendente "spiazzamento" implica *anche* per l'operatore pastorale includersi, in prima persona, nella costruzione di una storia che lo riguarda e produrre egli stesso, proprio a partire dal personale racconto e dall'interno del suo mondo, un sapere su di sé, sullo stile di relazione con gli altri e con l'ambiente. Detto altrimenti, si tratta di un percorso cognitivo e autoriflessivo, che ragiona dentro di sé sull'«intensità dei rapporti con sé, cioè delle forme nelle quali si è chiamati ad assumere se stessi come oggetto di conoscenza e campo d'azione, allo scopo di trasformarsi, correggersi, purificarsi, edificare la propria salvezza».⁸ Quel Sé che Jerome Bruner definisce «riflessività», ovvero «la nostra capacità di volgerci al passato e di modificare il presente alla luce di questo passato, o anche di modificare il passato alla luce del presente. Né passato né presente rimangono dunque immutabili di fronte a questa riflessività».⁹

2. DENTRO UNO STRETTO RAPPORTO CON COMUNITÀ/ORGANIZZAZIONE

Declinare (catecheticamente oltre che metodologicamente) lo stretto rapporto che può e deve intercorrere tra educazione alla fede, nel senso pregnante e rigoroso della *traditio fidei*, e istituzione ecclesiale-comunitaria per il futuro delle comunità cristiane d'Occidente (e

italiane in particolare) è urgente, più di quanto lo fosse stato nel precedente regime di cristianità, dove – per dirla con don Tonino Bello – tutto procedeva secondo la «parabola dell'unica tenda».¹⁰ Emblematico a riguardo resta il noto n. 200 del RdC: «La esperienza cate-

chistica moderna conferma ancora una volta che prima sono i catechisti e poi i catechismi; anzi, prima ancora, sono le comunità ecclesiali. Infatti [...] non è pensabile una buona catechesi senza la partecipazione dell'intera comunità».

Ad un primo e fondamentale livello la centralità ecclesiale inerente la trasmissione della fede s'invera nel rapporto poco assunto e spesso trascurato tra formazione e azione pastorale e soprattutto sul piano della complementarità che intercorre tra di loro: tutto l'agire pastorale di una comunità ha sempre una valenza (o meno) di tipo formativo e ogni azione formativa all'interno della comunità non può fare a meno – nell'ordine dell'efficacia – del supporto e delle implicanze legate all'agire pasto-

È urgente declinare lo stretto rapporto che deve intercorrere tra educazione alla fede e istituzione ecclesiale-comunitaria.

rale complessivo di una comunità. Da questo principale e peculiare punto di vista, l'urgenza del compito formativo è data dal fatto che essa tocca tutta la vita ecclesiale e non solo alcuni ambiti o aspetti di essa.

Invece, come emerge ogni qualvolta ci si confronta con la prassi pastorale vigente, «di fatto, nella pratica ecclesiale, è assente un'attenzione (critica) alla "cultura organizzativa". L'organizzazione è intesa, in via generale, come un mero contenitore di attività e di iniziative, la cui funzione è [e resta] – quando è presa in considerazione – di tipo giuridico o amministrativo». ¹¹ Anzi, in sostanza, si rileva la mancanza di un approccio che possa rivalutarla, in pieno, nelle pratiche di formazione all'interno delle comunità cristiane. Anche dal punto di vista della pedagogia della formazione

ecclesiale è auspicabile che ciò avvenga, come di fatto già avviene in ambito psicosociale e ultimamente all'interno della pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni.¹²

Ma perché e in che senso l'agire pastorale di una comunità condiziona e favorisce la realizzazione di un'eventuale vigorosa scelta formativa all'interno della Chiesa, oggi più di ieri? Fondamentalmente perché ne rappresenta, in modo ineludibile, il tessuto vivo e relazionale dentro cui accadono e si elaborano i processi tipici di un evento formativo.

L'agire pastorale di una comunità non è solo un insieme di attività e di iniziative più o meno ordinate tra di loro e più o meno collegate a una visione progettuale di Chiesa a servizio della grazia e del Regno. È un agire che comunica attraverso tutto ciò che si fa e si dice al suo interno. Sul piano mediazionale esso rappresenta quel "canale" attraverso cui avviene e passa il "flusso della comunicazione", svolgendo così un ruolo di primaria importanza, generalmente poco considerato e lasciato a se stesso. Ma è proprio a questo livello che si fonda e, al tempo stesso, s'innesta l'importanza di un'altra dimensione vitale dei gruppi e delle comunità di oggi: la *relazione*. Da questo punto di vista la prassi pastorale di una comunità s'impone e si declina, se interpretata in chiave comunicativa, come un fatto propriamente e intrinsecamente relazionale. Mettere al centro la relazione vuol dire – dentro una visione di comunità considerata come luogo ed esperienza di comunicazione e, a sua volta, pensata nell'unità intrinseca di annuncio-celebrazione-vita – interpretare l'azione formativa e pastorale, a sostegno della comunità e, ancor più, di un gruppo, come una *trama* di relazioni, che esige per sua natura di es-

sere messa in racconto, prima ancora che un'insieme più o meno coerente e coordinato di attività e di iniziative da progettare "razionalisticamente" nel corso di uno o più anni liturgico-ecclesiali.

Anche secondo una visione più recente di ecclesialità, intesa come «stile»,¹³ è possibile considerare il rapporto tra la formazione e l'azione pastorale in termini di condizione, di influenza reciproca e di contesto necessario. La formazione non è solo un'azione che si svolge dentro un contesto, ma è anche (e forse soprattutto) il contesto a far parte in modo integrante, quanto a forza di influenzamento e di cambiamento, del processo formativo. Detto diversamente, un ambiente organizzativo non è semplicemente un mezzo per offrire delle attività di apprendimento: ne fornisce anche l'*humus* contestuale che facilita o ostacola l'apprendimento, proprio nello spirito di Marshall McLuhan, secondo cui «the Medium is the Message».

La qualità e l'efficacia di un cambiamento/apprendimento che si attua in un'organizzazione è profondamente correlato al tipo di organizzazione. «Vi è, dunque, reciproca influenza tra il mondo dell'organizzazione e quello della formazione [...]; quest'ultima, infatti, trova nel primo l'alimentazione e perfino la sua stessa ragion d'essere. Al tempo stesso, però, anche l'azione formativa, in quanto capace di influenzare le risorse umane, incide direttamente o indirettamente sul modo di funzionare dell'organizzazione».¹⁴

Secondo questo orientamento, «l'idea di fondo è quella di ancorare la formazione ai contesti concreti nei quali (e per i quali) essa è attivata. E poiché [...] le organizzazioni sono il referente contestuale più rilevante delle azioni formative, gli sviluppi delle teorie e dei modelli organizzativi più significativi dal punto di vista della loro valenza applicativa diventano il punto di riferimento e lo sfondo a partire da cui si costituiscono le pratiche formative e i loro orientamenti teorici e di metodo».¹⁵

Sarebbe interessante, precisamente in quest'ottica di approccio e di ricerca, avviare anche in ambito teologico-pratico piste di elaborazione teorica e di azione concreta orientate a comprendere e a sperimentare la rilevanza operativa e trasformativa che un tale modello di azione formativa può rivestire e offrire, quanto ad efficacia e fattibilità, sul piano della prassi ecclesiale. E tutto ciò non solo per ragioni pedagogiche e psicosociali, pur evidenti e obiettive. Come ritiene Enzo Biemmi, «per la comunità ecclesiale la formazione è una questione teologica prima che un'esigenza pedagogica. Potremmo dire che la comunità cristiana viene costituita in comunità nella misura in cui si forma e si mantiene in forma. Infatti la formazione è lo spazio vitale che la comunità assicura al suo Signore, il Signore Risorto, perché continui in essa la sua presenza, continui a convocarla come comunità e plasmi costantemente il suo volto».¹⁶

3. TRA "RIFLESSIVITÀ" E COMUNITÀ DI PRATICA

Tra le prospettive che, attualmente, mostrano praticabilità e interesse, efficacia e innovazione, possono essere utilmente e creativamente prese in consi-

derazione due qualificate e discusse indicazioni di marcia, in ordine alla qualità della direzione di ricerca e di azione da prendere nelle attuali comu-

nità ecclesiali e verso cui procedere per implementare piccoli e saggi tentativi di recupero del rapporto tra azione pastorale e formazione. Si tratta di promuovere, da un lato, pratiche pastorali e formative centrate sulla *riflessività nell'azione* e, dall'altro, di avviarsi verso un lavoro di comunità che abbia come riferimento costante e vitale il *paradigma laboratoriale*, nella forma delle "comunità di pratica", che ultimamente si va declinando secondo prospettive alquanto innovative ed adeguate.

3.1. Riflessività nell'azione

Tra i modelli e metodi che tematizzano in modo innovativo e suggestivo la formazione strettamente legata alla prassi/pratica e la valorizzano in termini profondamente qualitativi (e non solo applicativamente), meritano attenzione studi e ricerche recenti condotte nell'ambito delle attività professionali e dell'apprendimento permanente orientati a promuovere la «riflessione nel corso dell'azione» (o, come la definiva già Donald A. Schön, «reflection-in-action»¹⁷). Detto altrimenti, si tratta di fare dell'azione e di tutto quello che avviene all'interno di un contesto ministeriale/professionale oggetto di apprendimento e di cambiamento,¹⁸ ovvero di favorire pratiche di riflessività capaci di abilitare i soggetti coinvolti nell'azione a pensare facendo e a fare pensando.

La prassi, o più genericamente il contesto di vita e di attività, non può rimanere solo il luogo di espletamento di un servizio ma deve diventare anche l'ambito attraverso il quale è possibile allargare e arricchire, quanto ad efficacia e qualità, il proprio bagaglio di conoscenze e di abilità (*know-how*): conoscenze non facilmente reperibili, se non mediante l'esperienza stessa della vita/professione, nel concreto dell'azione e

del ministero pastorale. Va riaffermato e recuperato il legame tra spiritualità e pastorale. Soprattutto va evitato il rischio della separazione/giustapposizione. La santità dei cristiani non è fuori dalla vita e dal ministero che svolgono. E la formazione è il processo attraverso il quale se ne prende consapevolezza.

Nei contesti della vita ecclesiale, specialmente per quanto concerne la cosiddetta formazione permanente o spirituale degli operatori pastorali e degli adulti, questa istanza della «riflessività in azione», così come l'attivazione di una «pratica riflessiva», non può che favorire ed accrescere quella sensibilità di cui tanto si avverte l'assenza e che tocca il delicato rapporto tra spiritualità e vita, due poli egualmente imprescindibili in ordine all'autenticità e al benessere interiore, ma di cui va «recuperato [proprio e soprattutto] il "paradigma della vita"». ¹⁹ Come ha ricordato il documento per il 40° del RdC: «Una comunicazione che si esaurisse nel solo processo di trasmissione produrrebbe cristiani "infanti", che "non parlano", "muti e invisibili", e alla fine perderebbe ogni rilevanza nella vita delle persone. Il cristiano è un testimone che, per rendere ragione della sua fede, non può limitarsi a compiere le opere dell'amore, ma deve anche *narrare* ciò che Dio ha fatto e sta facendo nella sua vita, e così suscitare negli altri la speranza e il desiderio di Gesù». ²⁰

3.2. Comunità di pratica

Portare la riflessione nella pratica esige, come si diceva in apertura, l'«oltre l'aula», attraverso l'apprendere proprio della e dalla (propria esperienza di) vita. Il tema della «comunità di pratica» (E. Wenger), «la cui influenza nel dibattito organizzativo degli ultimi anni ha contribuito non poco – scrive Domenico

Lipari – ad orientare una varietà di elaborazioni sul terreno del *knowledge management* e dello “sviluppo delle risorse umane”, è considerato, in proposito, un innovativo e interessante «punto di riferimento per approcci capaci di stimolare forme specifiche di riflessività e di apprendimento in azione».²¹

Come ritiene Luciano Meddi: «Si forma alla vita cristiana dentro una comunità che vive l’esperienza di fede nei suoi diversi aspetti. La comunità e la condivi-

Senza la partecipazione dentro e attraverso un contesto comunitario non è pensabile un corretto ed efficace processo trasformativo e apprenditivo.

sione della sua vita è la prima delle finalità da raggiungere. La mancanza di “comunità di pratica” è la causa maggiore del fallimento formativo delle nostre comunità parrocchiali».²² Senza la partecipazione dentro e attraverso un contesto comunitario e/o grupppale non è pensabile un corretto ed efficace processo trasformativo e apprenditivo; senza un’esplicitazione del compito formativo di una comunità e/o un’istituzione in genere, raramente è praticabile un cambiamento organizzativo significativo. È dalla *vision* che dipende la nascita e la continua tenuta in forma di una comunità (ecclesiale e non).²³ Se si perde la visione iniziale, al tempo stesso si indebolisce la comunità, l’organizzazione diventa vecchia, obsoleta, incapace di stare nella complessità e far fronte al nuovo che incalza.²⁴ La coniugazione sinergica e vitale del *divenire* della comunità con il processo dell’*apprendere* in una comunità è essenziale al mantenimento creativo della medesima visione ideale originaria e originante.

Il paradigma delle comunità di pratica, in questa direzione, può costituire un

valido orientamento operativo per ripensare in futuro, ma a cominciare dall’oggi, l’emergenza educativa segnalata un po’ ovunque negli attuali contesti ecclesiali.²⁵ Se da un lato è ed esprime qualcosa di più della semplice (e pur impegnativa) assunzione del modello pedagogico laboratoriale,²⁶ oggi tanto voluto e affermato, dall’altro fa dell’organizzazione stessa della comunità un valore e un modo di esistere (con tutto ciò che in essa avviene) capace di dare e trovare «senso e significato nell’organizzazione» (K. E. Weick).²⁷ Si tratta di trasformare l’organizzazione pastorale di una comunità in comunità di apprendimento, ovvero “comunità-laboratorio” fatte di ricerca e di azione, di vita e di nar-

razione della/sulla vita, di pratiche riflessive e pensiero organizzativo; comunità che si raccontano, in grado di permettere alla parola della grazia che salva di continuare a incarnarsi.

Una comunità ecclesiale, quando “entra in laboratorio”,²⁸ lo fa nella logica della «carnalità della grazia», come servizio alla grazia: «È una Chiesa che si allena a divenire tutta discepola e tutta profetica, una Chiesa che, nel rispetto dei differenti ministeri, assicura che ognuno dei suoi membri sia oggetto e soggetto attivo di formazione, e in particolare che i laici non siano solo “consumatori di senso”, ma “produttori di senso”, in forza del loro battesimo e del dono dello Spirito di cui sono destinatari. Questo non mette minimamente in discussione la funzione del ministero del Magistero. Ne valorizza invece fino in fondo il ruolo: un aiuto normativo al discernimento che tutta la comunità ecclesiale, senza deleghe, mette in atto per comprendere, vivere e annunciare il Vangelo di cui è costantemente soggetto gratuito».²⁹

4. FORMARE E FORMARSI DALLA/NELLA VITA

Sul versante più strettamente pedagogico, la prospettiva pastorale dentro cui si collocano le pratiche formative avviate riguardano, più in particolare, l'uso della narrazione nella prassi ecclesiale. In proposito non mancano qualificati riferimenti legati alla letteratura più recente, nei quali si comincia a intravedere un rapporto innovativo tra organizzazione e narrazione,³⁰ ma non ho avuto modo di addentrarmi in profondità, come avrei voluto e come l'oggetto d'indagine di per sé richiederebbe. Invece ho avuto l'opportunità di interessarmi alla narrazione soprattutto in rapporto ai processi formativi in ambito ecclesiale, dove in modo particolare tale approccio (e metodo) – proprio perché coinvolge e dà al “lettore/soggetto” e più ampiamente alla “comunità/gruppo” la possibilità di prendere la parola – può al tempo stesso favorire una “rifigurazione”, ovvero cambiamento/conversione, anche sul piano della vita e dell'azione.³¹

La formazione è un processo ricco e complesso, costituito da molteplici aspetti che non possono essere attivati né tanto meno esaurirsi in una sola pratica formativa. La complessità e pluralità degli aspetti della persona toccati dalla formazione fa sì che questa assume diverse funzioni: ora quella di comporre gli aspetti di contraddittorietà e di ambivalenza, ora di mettere in contatto parti di sé divise, ora di dare una forma all'uomo facendo i conti con la sua incompiutezza: quella forma che dipende dall'azione del soggetto stesso attraverso un'attività di costruzione permanente. La formazione è considerata da Bruner quasi come una storia di vita, un percorso biografico di chi la fa e la riceve, o la vicenda di un romanzo individuale che riguarda la spe-

cificità esistenziale del soggetto. Essa si iscrive sul piano della realtà fenomenologica dell'individuo, sia in funzione di esperienze legate agli eventi della vita nella loro concretezza spazio-temporale, sia nell'orizzonte di una formazione permanente, in quanto concerne una domanda esistenziale del soggetto che dura per tutta la vita e si realizza secondo una dinamica processuale complessa e polimorfa.³²

Naturalmente, tale concetto di formazione mette in crisi la situazione vigente, tanto in ambito ecclesiale che all'interno delle diverse istituzioni impegnate ad erogare servizi sociali e pubblici. A grandi linee è possibile identificare, tuttavia, un fondamentale passaggio che vede in gioco due modelli: dalla formazione come *in-formazione* alla formazione come *tras/formazione*, evoluzione, cambiamento. Una formazione che viene sempre più spesso definita *clinica*, ovvero personale, più profonda, che chiede di giocare nella soggettività con un atteggiamento di tipo ermeneutico-interpretativo riguardo a tutto ciò che avviene dentro e fuori di noi.³³ Una formazione che parte dalla vita e avviene dentro la vita, una sorta di “terza formazione” (rispetto a quella “scolastica” e a quella “professionale”),³⁴ in quanto essa abitua il soggetto che si mette in formazione a leggere in profondità e a ri-significare tutto ciò che passa nella propria interiorità, ad ascoltare se stessi e a saper-sì interpretare. Aiuta, inoltre, a ridurre, anzi ad azzerare, lo scarto tra vita e formazione: qui la vita stessa diventa fonte di formazione. In questo modello la formazione non si focalizza prima di tutto sui risultati da ottenere ma sui *processi*, ovvero imparare ad imparare; si situa, cioè, nella prospettiva di

un cambiamento qualitativo e nella linea di una nuova visione antropologica.

Anche in ambito ecclesiale, la formazione riguarda la vita stessa di ogni adulto battezzato e di tutto il popolo di Dio. È questa stessa vita che diventa “luogo” teologico di formazione e di azione pastorale. Il modo stesso con cui il popolo di Dio risponde, secondo il Vangelo, alle domande esistenziali, costituisce un modo personale ed originale per vivere da credenti e per attuare un’azione ecclesiale che tenga conto, in modo sinergico, delle scienze umane e dei saperi teologici. La formazione è non soltanto un indicatore di qualità della vita, una variabile indipendente e dipendente, utile a descrivere successi o insuccessi dell’adulità, una circostanza necessaria e, per taluni, anche esistenzialmente vitale, ma è tutto ciò che, giorno per giorno, ci costruisce, ci identifica ai nostri e agli altrui sguardi, ci ordina e “disordina”, spiazzando o, viceversa, dando nuove regole agli atti, alla mente, alle parole.³⁵ È ciò che, in termini sintetici, siamo soliti chiamare la “formatività” della vita.³⁶

Si tratta di un’urgenza particolarmente sottolineata e reclamata oggi, ma che non è dissimile da quella già K. Rahner, in senso kairologico, aveva formulato riguardo all’esigenza di un’azione pastorale mistagogica. «Non possiamo [...] nasconderci – scriveva Rahner – che oggi esistono moltissime [...] persone che trovano se stesse e Dio “nella vita” (come esse dicono) e non nel cerimoniale liturgico. [...] Dobbiamo riconoscere tranquillamente e disinvoltamente con loro che la grazia e l’incontro con Dio possono verificarsi e si verificano di fatto nella quotidianità della vita profana. Di fronte a questi individui bisogna [...] aprire una via di accesso alla profondità della loro propria esistenza [...]. Occorre [...] una mistagogia (se così possiamo dire) della vita quotidiana».³⁷

¹ Tra le rivisitazioni: R. PAGANELLI (ed.), *Visitare e riesprimere il Documento Base*, Bologna, Dehoniane 2010; G. ZIVIANI - G.C. BARBON (edd.), *La catechesi a un bivio? Atti del Convegno a 40 anni dal Documento Base (Padova, 8-9 maggio 2009)*, Padova, Messaggero 2010. Cf specialmente il documento CEI - COMMISSIONE EPISCOPALE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE, L’ANNUNCIO E LA CATECHESI, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana. Lettera alle comunità, ai presbiteri e ai catechisti nel quarantesimo del Documento di base “Il rinnovamento della catechesi”*, del 4 aprile 2010.

² È quanto afferma, ad es., Cesare Bissoli nell’ottica di una rilettura/riscrittura del RdC a 40 anni: L. SORAVITO DE FRANCESCHI - C. BISSOLI, *Riscriviamo il Documento di Base? Rilanciamo il sogno della catechesi. Tavola rotonda*, a cura di R. Paganelli, in G. ZIVIANI - G.C. BARBON (edd.), *La catechesi a un bivio?*, pp. 91-104, qui p. 97.

³ Ad es.: ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI (AICA), *Formazione e comunità cristiana. Un contributo al futuro itinerario*, a cura di L. Meddi, Roma, Urbaniana University Press 2006; *Autobiografia e formazione ecclesiale. Atti del Seminario di Studi in collaborazione con l’Associazione Italiana dei Catechisti (AICA) e la Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari (LUA)*, a cura di P. Zuppa e S. Ramirez, Roma, Vivere In 2006; AICA, *Catechesi e formazione. Verso quale formazione a servizio delle fede?*, a cura di S. Calabrese, Torino-Leumann, Elledici 2004.

⁴ E. BIEMMI, *La via italiana al cambiamento*, in G. ZIVIANI - G.C. BARBON (edd.), *La catechesi a un bivio?*, pp. 65-89, qui pp. 76-81.

⁵ G. BIANCARDI - U. MONTISCI, *Le fonti della catechesi*, in G. ZIVIANI - G.C. BARBON (edd.), *La catechesi a un bivio?*, pp. 165-184, qui pp. 182 e 184.

⁶ Cf S. CURRO, *Provocazioni per la catechesi e per la catechetica. Dall’ottica del Convegno Ecclesiale di Verona (2006)*, in AICA, *La catechesi eco della Parola e interprete di speranza. Educazione alla fede e questione ermeneutica*, a cura di Pio Zuppa, Città del Vaticano, Urbaniana University Press 2007, pp. 155-163 e ID., *Educazione e catechesi: un rapporto possibile e fecondo*, in *Rivista di Scienze Religiose* 24 (2010) 567-573.

⁷ S. TOMMASO, II-II, q. 2, a. 7; cf DV 19.

⁸ M. FOUCAULT, *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli 1993, p. 46.

⁹ J. BRUNER, *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Roma, Armando 1984, p. 108.

¹⁰ A. BELLO, *L’Italia terra di missione?*, in *Via Verità e Vita* 38 (1989) 124, 5-10, qui p. 5.

¹¹ M. LOBASCIO, *Formare alla comunità cristiana: dai “corsi di preparazione” alle “comunità di apprendimento”. L’esperienza-ricerca tra partecipanti ed esperti della terza sessione*, in U. MARGIOTTA - P. ZUPPA - S. CALABRESE (edd.), *Pietra che cammina. Diventare comunità oggi. Scienze umane e teologia pastorale in dialogo per una ricerca-azione nelle Chiese di Puglia*, Roma, VivereIn 2007, pp. 91-119, qui p. 98.

¹² Cf G. ALESSANDRINI, *Formazione e sviluppo organizzativo*, Roma, Carocci 2005 e ID. (ed.), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini e Associati 2004.

¹³ Cf C. THEOBALD, *Il cristianesimo come stile. La teologia nella post-modernità*, in *Il Regno-Attualità* 52 (2007) 490-501, qui p. 491.

¹⁴ S. CALABRESE, *Con-testi ecclesiali e formazione*, in AICA, *Catechesi e formazione*, pp. 91-112, qui pp. 92-93. Per una visione (e un'analisi) d'insieme del "sistema educativo ecclesiale" in atto, cf anche L. MEDDI, *Catechesi. Proposta e formazione della vita cristiana*, Padova, Messaggero 2004², pp. 197-222.

¹⁵ D. LIPARI, *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Milano, Guerini e Associati 2002, p. 15.

¹⁶ E. BIEMMI, *Qualità teologica della formazione e discepolato cristiano*, in U. MARGIOTTA - P. ZUPPA - S. CALABRESE (edd.), *Pietra che cammina*, pp. 276-284, qui p. 276.

¹⁷ Cf D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo 2006².

¹⁸ Cf M. PELLERÉY, *L'azione nel pensiero e nell'apprendimento e il valore della pratica nella formazione degli educatori*, in ID., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma, LAS 1998, pp. 87-102 e 139-161. Cf pure i contributi sviluppati nell'annata 2010 della rivista *Note di Pastorale Giovanile* all'interno della rubrica *Apprendere dall'esperienza*.

¹⁹ S. RAMIREZ, *Non c'è spiritualità senza formazione, non c'è formazione senza spiritualità. Esperienze in Puglia*, in http://www.istitutopastoralepugliese.org/documenti/Formazione_in_puglia.pdf.

²⁰ CEI - COMMISSIONE EPISCOPALE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE, L'ANNUNCIO E LA CATECHESI, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana* 17.

²¹ D. LIPARI, *Metodi della formazione "oltre l'aula": apprendere nelle comunità di pratica*, in ISFOL, *La riflessività nella formazione*, pp. 343-378, qui p. 343. Sulle comunità di pratica, tra i riferimenti più recenti, oltre al saggio di Lipari, cf anche G. ALESSANDRINI - M. BUCCOLO (edd.), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Lecce, Pensa MultiMedia 2010.

²² L. MEDDI, *Formazione degli adulti. Novità e "blocchi"*, in *Settimana* 40 (2007) 10, 8-9, qui p. 9.

²³ Cf P. M. ZULEHNER, *Teologia pastorale*, vol. 2: *Pastorale della comunità. Luoghi di prassi cristiana*, Brescia, Queriniana 1992, pp. 173-203.

²⁴ Cf ibidem, p. 181.

²⁵ Forse, anche in questa linea può essere accolto ma, di certo, ulteriormente approfondito l'orientamento posto a tema del cap. 4 dal recente documento progettuale della CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo* (nn. 35-51): *La Chiesa, comunità educante*.

²⁶ Cf G.C. BARBON - R. PAGANELLI, *La scelta di un modello*, in R. PAGANELLI (ed.), *Diventare cristiani. I passaggi della fede*, Bologna, Dehoniane 2007, pp. 9-23 e IDD., *Verso quale formazione a servizio della*

fede?, in AICA, *Catechesi e formazione*, pp. 17-38.

²⁷ Cf K.E. WEICK, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano, R. Cortina 1997.

²⁸ Cf A. BELLO, *Scritti di mons. Antonio Bello*, vol. 3: *Scritti mariani, Lettere ai catechisti, Visite pastorali, Preghiere*, Molfetta, Luce e Vita 1995, pp. 151-153.

²⁹ E. BIEMMI, *Qualità teologica della formazione e discepolato cristiano*, p. 284.

³⁰ Cf D. DEMETRIO - D. FABBRI - S. GHERARDI, *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, a cura di D. Demetrio, Roma, Carocci 2000⁴; B. CZARNIAWSKA, *Narrare l'organizzazione. La costruzione dell'identità istituzionale*, Torino, Edizioni di Comunità 2000; G.C. CORTESE, *L'organizzazione si racconta. Perché occuparsi di cose che effettivamente sono "tutte storie"*, Milano, Guerini e Associati 1999.

³¹ Su questo ho sviluppato una mia riflessione attraverso alcuni interventi su questa rivista: *Raccontarsi per raccontare. Verso "nuovi" orizzonti per la formazione e la catechesi ecclesiale*, in *Catechesi* 77 (2007-2008) 4, 26-41; 5, 56-69; 6, 15-25.

³² J. BRUNER, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri 1997, pp. 99-131: *L'autobiografia e il Sé*.

³³ Ci riferiamo a ciò che viene definito *clinica della formazione*. Questa si presenta «come scoperta, rispecchiamento, riconoscimento, rielaborazione, comprensione e riappropriazione di una specifica "latenza pedagogica" sempre presente e agente in qualsiasi processo di formazione; come rinvio reciprocamente costitutivo tra il "mondo della formazione", con i suoi livelli relativi alla progettazione e all'azione formativa, e il "mondo della vita", con la sua fenomenologia esistenziale (di inclusione irriducibile del soggetto) e la sua "materialità educativa"»: G. BERTOLINI - R. MASSA (edd.), *Clinica della formazione medica*, Milano, Franco Angeli 1997, p. 27.

³⁴ Cf G.P. QUAGLINO, *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Milano, R. Cortina 2011.

³⁵ Cf D. DEMETRIO, *Fare essere in formazione*, in *Adultià* 2 (1995) 7.

³⁶ M. LOBASCIO - P. ZUPPA, *Formarsi, ma come? Riflessioni dall'esperienza*, in *Rivista di Scienze Religiose* 20 (2006) 433-444, qui pp. 435-436.

³⁷ K. RAHNER, *Sulla teologia del culto divino*, in ID., *Sollecitudine per la Chiesa. Nuovi Saggi*, vol. 8, Roma, Paoline 1982, pp. 271-283, qui pp. 281-282. Cf anche V. ANGIULI, *La recezione del concilio vaticano II e la "svolta mistagogica" della pastorale. "Ut mysterium paschale vivendo exprimat"*, in *Orientamenti Pastoral* 55 (2007) 11, pp. 8-44, qui pp. 30-31: *Mistica come esperienza esistenziale-vitale del mistero di Cristo*.