Catechesi

maggio giugno 2010 - 2011

80° ANNIVERSARIO

5

A CURA
DEL CENTRO
EVANGELIZZAZIONE
E CATECHESI
DON BOSCO

CEC

EDITORIALE
«PROIETTARSI VERSO L'ESTERNO»

IL TEMA I
IL DOCUMENTO BASE 40 ANNI DOPO / 5
- DA PERSONA A PERSONA: IL VOLTO "UMANO DELLA CATECHESI"
  (A. Napolioni)

IL TEMA II
DIO OGGI COME ANNUNCIARLO / 4
- COSTRUIRE IL VOLTO DI DIO A SCUOLA
  (R. Romio)

IL TEMA III
FAMIGLIA E COMUNICAZIONE DELLA FEDE
- LA FAMIGLIA OGGI IN ITALIA. ELEMENTI CRITICI E OPPORTUNITÀ EDUCATIVE PER COMUNICARE LA FEDE
  (R. Mion)
- RELAZIONALITÀ FAMILIARE, PROCESSI EDUCATIVI E COMUNICAZIONE DELLA FEDE
  (G. Quinzi)
- FORMAZIONE DELLA FAMIGLIA PER LA COMUNICAZIONE DELLA FEDE
  (J. Vallabaraj)

LIBRI

editrice ELLEDICI

Poste Italiane s.p.a. - Spedizione in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 1, D.C.B. TO - n. 2 /2011 - Tassa Pagata/Taxe Perçue /Economy/C - Anno 2010-2011



Catechesi

maggio - giugno 2010 - 2011
ANNO 80°

A cura
del Centro Evangelizzazione
e Catechesi Don Bosco (CEC)

DIRETTORE
Giuseppe Biancardi

VICEDIRETTORE
Salvatore Barbetta

tel. 011.95.52.111 - fax 011.95.72.900
e-mail: catechesi@elledici.org

REDAZIONE
A. Bozzolo, G. Ciravegna, U. De Vanna, M. Filippi,
A. Fontana, A. Martelli

ABBONAMENTO 2010-2011
(6 NUMERI DI 80 pp.)
Italia: **€ 27,00**
numero singolo: **€ 6,50**
estero: **€ 37,00**

MODALITÀ DI ABBONAMENTO
• CCP n. 32691107 intestato a
Catechesi Elledici - 10096 Leumann TORINO
• on line: www.elledici.org/riviste
• carta di credito (Mastercard, Visa, CartaSi)
• telefonando a 011.95.52.164

CONTROLLO E VERIFICA ABBONAMENTO
www.elledici.org/riviste

UFFICIO ABBONAMENTI
tel. 011.95.52.164/165
fax 011.95.74.048
e-mail: abbonamenti@elledici.org

RESPONSABILE
Umberto De Vanna

Registrazione Tribunale di Torino
(14-2-1949) n. 390

STAMPA
S.G.S. Torino

Associata all'Unione Stampa
Periodica Italiana (USPI)

1 EDITORIALE
«Proiettarsi verso l'esterno»

2 IL TEMA I
Il Documento Base 40 anni dopo / 5

3 Da persona a persona:
il volto "umano della catechesi"
A. Napolioni

20 IL TEMA II
Dio oggi: come annunciarlo? / 4

21 Costruire il volto di Dio a scuola
R. Romio

35 IL TEMA III
Famiglia e comunicazione della fede

36 La famiglia oggi in Italia.
Elementi critici e opportunità educative
per comunicare la fede
R. Mion

53 Relazionalità familiare, processi educativi
e comunicazione della fede
G. Quinzi

64 Formazione della famiglia
per la comunicazione della fede
J. Vallabaraj

79 LIBRI



«PROIETTARSI VERSO L'ESTERNO»

È convinzione ormai assodata nelle Chiese dell'Occidente post-cristiano che si debba tornare decisamente ad un primo annuncio della fede cristiana. Tale crescente consapevolezza va di pari passo con la realistica constatazione che però la comunità credente è, nel suo complesso, impreparata al compito. Come Chiesa abbiamo a disposizione un plurisecolare e collaudato sistema catechistico volto, almeno a livello teorico, alla cura della *maturazione* della fede, mentre siamo lontanissimi dal possedere qualcosa di analogo che ci guidi nella *proposta* di fede all'uomo secolarizzato dei nostri giorni. A quanto pare, secoli di società cristiana, ove la presenza della fede nelle persone era data per scontata, ci hanno fatto scordare come "si fa" primo annuncio. Il risultato di questo lungo periodo di *societas christiana* è una Chiesa che molte volte sembra limitarsi ad attendere sulla soglia che gli uomini le si accostino, cioè una Chiesa autoreferenziale, incapace di uscire da sé per andare incontro alle persone.

È quanto ha sottolineato qualche mese fa Susanna Tamaro in un suo pensoso intervento: «La Chiesa – nonostante i molti dibattiti tra laici e credenti – continua a essere autoreferenziale, a respingere chi è in ricerca e a diffidare profondamente di chi ha fatto un percorso spirituale diverso. Come mi disse un giorno un prete irritato – al quale stavo spiegando il sentito e tardivo riavvicinamento alla fede di un'amica di cui avrebbe dopo poco celebrato il funerale – "gli ultimi mesi non contano niente, bisogna stare da sempre nella Chiesa"… Malgrado tutti i discorsi sull'apertura, sulla nuova evangelizzazione, la Chiesa continua a essere una struttura solo *apparentemente accogliente*; accoglie giustamente i poveri,… ma spesso… si dimentica delle inquietudini delle persone normali. Mancano i padri e le madri spirituali, persone credibili, che abbiano fatto un cammino, che conoscano la complessità e la contraddittorietà della vita e che, con umiltà e pazienza, sappiano accompagnare le persone lungo questa strada, senza giudicare e senza chiedere risultati» (*Corriere della Sera* del 2 agosto 2010).

La scrittrice, a ben guardare, non si limita alla denuncia, ma indica anche un rimedio, una linea di azione pastorale che – guarda caso – risulta in perfetta sintonia con quanto scritto e proclamato a più riprese dai nostri vescovi. Nel tentativo di delineare il nuovo "paradigma" del primo annuncio essi hanno più volte sottolineato la prioritaria necessità per la Chiesa di uscire da sé, di non attendere le pecorelle più o meno smarrite, ma di andarle a cercare e di accoglierle con lo stesso atteggiamento del Cristo: «Soprattutto è necessario un cambio di mentalità che faccia riscoprire la tensione missionaria della comunità cristiana, superando atteggiamenti orientati prevalentemente a mantenere l'esistente, *per proiettarsi invece verso l'esterno* per portare l'annuncio di Cristo». «Ascoltare le attese più intime dei nostri contemporanei, prenderne sul serio desideri e ricerche, cercare di capire che cosa fa ardere i loro cuori e cosa invece suscita in loro paura e diffidenza, è importante per poterci fare servi della loro gioia e della loro speranza».

È significativo che laici e pastori si trovino concordi nel segnalare una tale urgenza in tema di primo annuncio. Anche per questa convergenza, purtroppo non sempre presente nelle nostre comunità, sarà sapienza pastorale il non lasciar cadere l'indicazione.

il tema I

IL DOCUMENTO BASE 40 ANNI DOPO / 5

L'analisi approfondita del DB che *Catechesi* va proponendo, in quest'anno pastorale che ne ricorda il 40° di promulgazione, continua con un intervento del pastoralista e catecheta ***Antonio Napolioni*** sulla categoria "persona", così come è recepita ne *Il rinnovamento della catechesi* e nei testi catechistici successivi, con particolare riferimento a quelli della CEI ma con uno sguardo che si allarga pure ad altri significativi documenti della Chiesa universale. Il contributo viene così a completare quanto scritto precedentemente sulla rivista dal prof. Dotolo. Questi aveva preso in considerazione la dimensione cristologica della catechesi espressa dal DB. Nelle pagine che seguono l'attenzione si sposta sull'altra dimensione fondamentale di ogni ministero catechistico che voglia essere fedele a Dio e all'uomo: l'antropologica, appunto. È ben noto che il DB ha mostrato una viva sensibilità per tale dimensione; una sensibilità non sempre mantenuta da sussidi ed interventi magisteriali venuti in seguito, ad ennesima riprova di quanto sia a volte difficile, sul piano della prassi pastorale, comporre armonicamente fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo. Ci auguriamo che l'analisi del Napolioni, richiamando i termini essenziali della questione, possa contribuire alla chiarificazione di un problema decisivo per una catechesi che desidera essere efficace.

DA PERSONA A PERSONA: IL VOLTO "UMANO" DELLA CATECHESI

Antonio Napolioni

Vogliamo rileggere il Documento Base (DB) e l'elaborazione catechetica successiva in Italia a partire dalla "persona". Per avviare tale ricerca ci si potrebbe rivolgere innanzitutto all'autorevole *Dizionario di catechetica* edito dall'Istituto di Catechetica dell'UPS nel 1986, ma tra i suoi lemmi la "persona" non si trova. L'indice parla solo di "personalizzazione", per rimandarci all'interno della sintetica voce "individualizzazione" stesa da J.M. Prellezo. Un primo indizio della relativa novità ed opportunità dell'approccio che intendiamo sviluppare.

Siamo tutti chiamati «a testimoniare che Dio è dalla parte dell'uomo, è suo amico e alleato».

La lettera pubblicata dall'episcopato nel 40° del DB si conclude chiamandoci tutti «a testimoniare che Dio è dalla parte dell'uomo, è suo amico e alleato. Questo amore infinito di Dio va annunciato prima di tutto con l'attenzione alle persone, con le opere dell'amore e con scelte di vita in loro favore».[1] Non si tratta di una raccomandazione ovvia, scontata, da banalizzare. È ormai ben condivisa la diagnosi di una diffusa crisi della trasmissione della fede, che è anche crisi dei processi formativi nella Chiesa. Per questo, la rilettura del DB è occasione di riflessione sistematica e progettuale sull'intero mondo della catechesi, magari a partire da una chiave di lettura significativa come questa.

Un interessante articolo offerto da G. Ruta nel 1995 su questa rivista[2] affrontava la questione della "dignità umana" come tema di una catechesi attenta alla persona. Stavolta, invece, la persona fa da "motore di ricerca" all'interno di tutti i capitoli della catechetica, per rimarcare l'urgenza di un volto veramente umano dell'educazione alla fede, nei contenuti e nei metodi, nei soggetti e nei contesti, nelle scelte e nelle realizzazioni. Partendo dalle idee portanti del DB, raccoglieremo gli apporti dei documenti catechistici successivi e le tracce del progetto catechistico italiano, per poi analizzare in chiave "personalistica" le principali vie pastorali, pedagogiche e metodologiche battute fino ad oggi, ed i compiti aperti verso il futuro.

1. LA PERSONA NEL DB

Per semplificare la raccolta degli abbondanti riferimenti disponibili, distinguiamo tre prospettive: la persona di Cristo, la persona dell'uomo, la persona del catechista.

1.1. La persona di Cristo, nella rivelazione del Dio trinitario

Il messaggio della Chiesa è Gesù Cristo: titolando così il cap. IV, il DB mostra chiaramente la sua fedeltà al cristocentrismo della teologia della Rivelazione ricevuta dal Concilio Vaticano II. La Persona divina e umana di Gesù è il centro vivo della catechesi (55-57), che dunque non ha solo verità da far credere, ma una persona vivente da far accogliere (58). Egli è l'uomo (59) cui conformare la propria mentalità e la propria vita (38). «La catechesi deve introdurre i credenti nella pienezza dell'umanità di Cristo, per farli entrare nella pienezza della sua divinità… La catechesi mette particolarmente in luce i lineamenti della personalità di Gesù Cristo, che meglio lo rivelano all'uomo del nostro tempo» (60).

«L'amore infinito di Dio va annunciato prima di tutto con l'attenzione alle persone, con le opere dell'amore e con scelte di vita in loro favore».

Dalla persona di Gesù abbiamo accesso alla "personalità" di Dio (84, 122), alla vita delle tre divine Persone, cui il Battesimo consacra la persona umana, introdotta nella vita cristiana ossia in una familiarità sempre più intima con le persone della Trinità (82-84). Questi non sono solamente criteri per una completezza contenutistica della predicazione e della catechesi, ma fondamenti teologici della stessa dinamica pedagogica cristiana, come vedremo meglio più avanti.

«La Persona chiama la persona, la teologia chiama l'antropologia»,[3] ad una comprensione piena dell'essere personale dell'uomo, di cui è necessario sviluppare la dimensione teologica, quella cristologica, quella antropologica. «La dignità originale dell'uomo è, quindi, quella di *essere* persona in Cristo. Il suo compito esistenziale e la sua vocazione fondamentale sono quelli di *diventare* persona in Cristo»,[4] e mi pare che queste coordinate siano ben presenti nell'ispirazione del progetto catechistico italiano.

1.2. La persona dell'uomo, "destinatario" della catechesi

La persona umana è interlocutrice di relazioni sia con la Persona di Cristo, sia con le persone che incontra nella Chiesa e nel mondo. Si parla spesso di soggetti, o destinatari della catechesi, ed al riguardo i rimandi al testo del DB sono numerosi. Li sintetizziamo a partire dal fondamentale n. 131: «*La catechesi va da persona a persona*. Il catechista si rivolge all'intera personalità di ciascuno, a tutto quanto ciascuno è per natura e per grazia. Si stabilisce così un rapporto da persona a persona, che impegna tutta la vita. La catechesi è rivolta all'intelligenza, alla capacità e al bisogno di agire del cristiano, alla sua esigenza di esperienza personale, alla sua affettività e immaginazione; alla sua fede, alla sua speranza, alla sua carità.

In una parola: riguarda la sua coscienza e la sua vocazione concreta nella Chiesa e nel mondo. In tal modo, egli avverte di essere personalmente al centro dell'interesse di Cristo e della Chiesa e di avere un compito tutto proprio da realizzare».

Lungo tutto il documento e soprattutto nel cap. VII, l'attenzione al destinatario è declinata con cura:

– attenzione e adattamento a tutte le persone (21, 75, 125-126, 162);

– ascolto e dialogo con le situazioni di vita più comuni, ed i concreti problemi umani (24, 33, 52, 60-61, 77, 130, 140);

– conoscenza, attenzione psicopedagogica all'unità interiore della persona (159, 168);

– considerazione delle età e dell'effettiva maturazione della personalità (31, 54, 123, 134-139);

– necessità del coinvolgimento e dell'impegno personale (25), poiché «la mentalità di fede è radicata nella persona» (41);

– diritto della persona alla conoscenza e alla cultura (176);

– promozione della dignità, libertà, responsabilità della persona (92, 128, 167);

– servizio allo sviluppo della personale vocazione di ciascuno (41, 43, 47, 74, 94, 143, 153, 171);

– integrazione della fede nella vita personale, come atteggiamento e mentalità (52-53, 188).

Non si tratta dunque di mera attenzione didattica al destinatario di un insegnamento, ma di vitale relazione con ogni membro del corpo ecclesiale, affinché scopra e viva la sua vocazione di figlio di Dio, in un contatto personale con il suo Signore e suo Dio (64). E ciò deve tradursi in un organico servizio educativo alla personalità umana e cristiana, all'unità interiore e alla vocazione di ciascuno.

1.3. La persona del catechista, nel corpo della Chiesa

Se la trasmissione della fede avviene da persona a persona, l'incontro con la Persona divina del Cristo accade nella mediazione ecclesiale e pastorale, oltre che nell'accoglienza creaturale e sacramentale dell'umano come luogo teologico. Il DB respira queste intuizioni ed in parte le esplicita operativamente: sin dalle prime battute, invita a contemplare la passione educativa e liberatrice di Dio (1-2), il suo amore per il mondo degli uomini. La Chiesa, figlia del mistero dell'Incarnazione salvifica, appare nativamente coinvolta nel ministero della Parola (cap. I) e dell'educazione alla relazione di fede con Dio. Possiamo ben parlare di una «pedagogia di Dio», radice, forma e norma di una vera pedagogia cristiana (15-16).

L'incontro con la Persona divina del Cristo accade nella mediazione ecclesiale e pastorale, nell'accoglienza dell'umano come luogo teologico.

Da ciò discendono le molteplici attenzioni, paterne e materne, della sollecitudine verso l'uomo, persona a immagine della Persona. Ed è quanto mai significativo che sia chiesto di attualizzarle a uomini e donne, persone che sono e fanno da catechisti, in quanto essi stessi iniziati e incorporati all'organismo ecclesiale.

La testimonianza di ogni membro del popolo di Dio (23) è già eco della Parola, e «ogni vero cristiano sa fare catechesi» (198). Guidato dalla legge della duplice fedeltà, a Dio e all'uomo (160),

il catechista (meglio sarebbe dire: i catechisti, desiderandoli in gruppo e in comunione) si concepisce e muove come annunciatore-insegnante della Parola, educatore della persona, testimone di Chiesa (cap. X). Perché questi sono i tre pilastri dell'educazione alla fede.

Poiché tutte le dimensioni del messaggio contengono una profonda attenzione all'uomo (78), il catechista ne trae ragioni di sincera simpatia nei confronti delle persone (132-133), che deve conoscere, ascoltare, promuovere, in nome di Dio. Avendo cura della massima personalizzazione dell'atto catechistico, con «una capacità di guidare l'assimilazione, l'interiorizzazione e l'espressione personale del mistero cristiano: tale è il metodo della catechesi» (169).

2. GLI ACCENTI NEI DOCUMENTI SUCCESSIVI

La questione dell'umano in catechesi è stata al centro della riflessione catechetica e del magistero ecclesiale, oltre che della quotidiana prassi di tanti catechisti. Avendo cura di non dilatare oltremodo l'indagine, è opportuno raccontare quasi "per icone" i principali apporti caratterizzanti i documenti pastorali in materia, dal 1970 in poi.

2.1. La persona matura nella fede

Il *Direttorio Catechistico Generale* del 1971, contiguo al DB non solo per motivi spazio-temporali ma anche nelle ispirazioni e nei contenuti, conferma la visione della catechesi come servizio alla maturazione della fede, via per scoprire il progetto di Dio e mettere la vita personale e sociale nella luce del Vangelo (20-21). Per questo, traccia un interessante identikit della «persona matura nella fede», che:

– aderisce all'invito evangelico di comunione con Dio e con i fratelli, e ne vive l'impegno (23);

– conosce il mistero della salvezza rivelato in Cristo (24);

– partecipa alla vita spirituale e liturgica, in una comunità matura nella fede (25);

– sa riconoscere l'appello di Dio nelle circostanze e negli eventi (26);

– orienta pensieri e desideri alla speranza del Regno (29).

Evidente è il fondamento teologale di questa maturità personale: la familiarità con le tre Persone divine, la partecipazione alla loro vita intima (47). A partire da Gesù, ogni persona umana non è soltanto degna di rispetto ed interesse (53), ma ha una sua soprannaturale consistenza (66). Sono sempre personalizzate anche le tappe del percorso: la conversione e l'atto di fede (75), la progressiva decisione (86), la perfetta maturità (94) che appare come saggezza cristiana.

2.2. Da coscienza a coscienza

L'esortazione apostolica di Paolo VI, *Evangelii nuntiandi* (EN, 1975), allarga l'orizzonte su una visione dinamica della prassi pastorale di evangelizzazione, all'interno della quale resta valido e necessario lo specifico della catechesi. Papa Montini ribadisce la necessità di un annuncio «da persona a persona», prediligendo in ciò la via spirituale della coscienza, tema già presente nell'enciclica programmatica *Ecclesiam suam*.

L'evangelizzazione tende ad un cambiamento interiore, alla conversione della coscienza personale e collettiva degli uomini (18), e perciò non va dimenticata «questa forma di annuncio mediante la quale la coscienza personale di un uomo è raggiunta, toccata da una parola del tutto straordinaria che egli riceve da un altro» (46). Ciò esige non solo il radicamento della Chiesa nella vita delle persone (63), ma soprattutto che gli stessi evangelizzatori siano «persone mature nella fede» (77), che diano testimonianza di autenticità, verità e trasparenza di vita (76).

La questione dell'umano è al centro della riflessione catechetica e del magistero ecclesiale, oltre che della quotidiana prassi di tanti catechisti.

2.3. Il cristocentrismo

L'apporto principale della *Catechesi tradendae* (CT, 1979) è lo spostamento dello stesso uso del linguaggio personalistico dall'ambito prevalentemente pedagogico a quello teologico del messaggio. La persona di cui più si parla è quella di Gesù, ed il testo chiarisce subito i due sensi in cui il Sinodo del 1977 ha insistito sul cristocentrismo di ogni catechesi:

– al centro della catechesi troviamo una persona, quella di Gesù di Nazaret: egli è la via, la verità e la vita. Nella sua persona e nel suo mistero si schiude il disegno di Dio, e scopo della catechesi è «mettere qualcuno non solo in contatto, ma in comunione, in intimità con Gesù Cristo» (5);

– nella catechesi Cristo, la verità che egli è e comunica, è il contenuto centrale, la fonte stessa del messaggio, il vero protagonista dell'atto catechistico (6).

Non un corpo di verità astratte, ma la testimonianza che Cristo dà di se stesso (7), come unico Maestro (8) con la parola e con la vita (9). Nonostante la CT sia frutto di un Sinodo e della rilettura operatane da tre pontefici, è evidente la convergenza di tale impostazione cristologica con quanto Giovanni Paolo II scrive nella *Redemptor hominis*, sempre nel 1979: «Gesù Cristo è la via principale della Chiesa… la via a ciascun uomo» (13). Il cammino viene liberato così da ogni illusorio e improduttivo antropocentrismo.

Tornando alla CT, si chiarisce che «la specificità della catechesi, distinta dal primo annuncio del Vangelo, che ha suscitato la conversione, tende al duplice obiettivo di far maturare la fede iniziale e di educare il vero discepolo di Cristo mediante una conoscenza più approfondita e più sistematica della persona e del messaggio del nostro Signore Gesù Cristo» (19, cf anche 20, 35). La logica dell'incarnazione rivela quanto Dio creatore e redentore sappia entrare nel profondo della storia personale di ogni uomo e della stessa storia umana (52).

2.4. Un vero "personalismo catechetico"

La Congregazione per il Clero ci dà nel 1997 il nuovo *Direttorio Generale per la Catechesi* (DGC), per aggiornare il quadro della pastorale di evangelizzazione e catechesi nella Chiesa universale, alla luce dei cambiamenti socioculturali e pastorali, del cammino fatto dai documenti citati, cui va aggiunto anche il *Rito dell'Iniziazione Cristiana degli Adulti* (1972, edizione italiana 1978), ancora poco conosciuto e valorizzato.

L'impegno multiforme della Chiesa in favore della dignità della persona umana

(DGC 18-19) si fonda sulla verità ontologica di quest'ultima (23), illuminata in maniera decisiva dalla Rivelazione (37-39). Al centro di questo disegno, la catechesi deve «mostrare chi è Gesù Cristo: la sua vita e il suo mistero e presentare la fede cristiana come sequela della sua Persona» (41), adesione piena e sincera alla sua Persona, incontro personale con Lui (53). Dal cuore, dal profondo della persona umana sgorga la fede (55), non c'è azione più personale di questa (83), rivolta alla Persona di Gesù (98, 102) e alla comunione di persone nella Trinità (100).

La catechesi deve «mostrare chi è Gesù Cristo: la sua vita e il suo mistero e presentare la fede cristiana come sequela della sua Persona» (DGC 41).

Dal personalismo teologico-antropologico si passa a quello pedagogico-metodologico: «la relazione del messaggio cristiano con l'esperienza umana non è una semplice questione metodologica, ma essa germina dalla finalità medesima della catechesi, la quale cerca di mettere in comunione la persona umana con Gesù» (116). Tutta la pedagogia di Dio mira alla salvezza della persona, assumendola nella sua concreta situazione individuale e comunitaria, e attraendola a sé con cura. «Veramente far incontrare una persona con Dio, che è compito del catechista, significa mettere al centro e fare propria la relazione che Dio ha con la persona e lasciarsi guidare da Lui» (139). Si delinea una pedagogia originale della fede: fatta di dialogo, incarnazione, relazione interpersonale (143), integrale sia quanto alle dimensioni della fede, sia quanto alla vita da promuovere, come chiarisce il n. 144:

«Far incontrare una persona con Dio, che è compito del catechista, significa mettere al centro la relazione che Dio ha con la persona» (DGC 139).

«Obiettivi precisi che ispirano le sue scelte metodologiche sono:

– muovere una progressiva e coerente sintesi tra l'adesione piena dell'uomo a Dio (*fides qua*) e i contenuti del messaggio cristiano (*fides quae*);

– sviluppare tutte le dimensioni della fede, per cui questa si traduce in fede conosciuta, celebrata, vissuta, pregata;

– spingere la persona ad abbandonarsi "tutta intera, liberamente a Dio": intelligenza, volontà, cuore, memoria;

– aiutare la persona a discernere la vocazione, cui il Signore la chiama».

Significativamente, la tradizionale formula della «fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo», diventa ora «fedeltà a Dio e fedeltà alla persona» (145), sul fondamento di Cristo, relazione perfetta e vivente tra Dio e l'uomo. Da questa convinzione discendono importanti indicazioni di metodo:

– reciprocità tra educazione ed evangelizzazione, nel medesimo atto pastorale (147);

– la stima per la domanda e l'esperienza umana (152);

– l'attenzione alla *redditio* personale (155);

– il ruolo della persona stessa del catechista (156) e del suo stile relazionale, che lo chiamano a crescere nell'essere, nel sapere, nel saper fare (238);

– nuova attenzione ai destinatari della catechesi: persone con il loro mondo, le loro diverse situazioni, il loro svilup-

po attraverso le età, la loro unità interiore, ecc.

Il DGC brilla per le aperture verso una pastorale d'insieme, integrata con dimensioni e contesti non strettamente catechistici, soprattutto intorno ad una medesima progettualità educativa (278).

3. 40 ANNI DI CATECHISMI E CATECHISTI IN ITALIA

Le enunciazioni teoriche dei documenti raggiungono concretamente uomini e donne nella vita quotidiana della comunità cristiana grazie a diverse mediazioni pastorali: nel nostro caso, soprattutto i catechismi editi dalla CEI in versione «per la consultazione e la sperimentazione» tra il 1973 e il 1982, e – successivamente alla pubblicazione del *Catechismo della Chiesa Cattolica* – nella veste definitiva, dal 1991 al 1997. Come previsto da DB 200, un ulteriore passaggio è poi la formazione di una generazione di catechisti capaci di rinnovare la prassi, seppur sullo sfondo di un coinvolgimento comunitario mai sufficiente.

3.1. Il catechismo per la vita cristiana

Organici studi hanno offerto informazioni e valutazioni sulle diverse stagioni del progetto catechistico italiano.[5] Ci limitiamo qui al nostro approccio specifico intorno alla "persona", utilizzando le due edizioni dell'utilissimo *Itinerario per la vita cristiana* (IVC), pubblicato dall'Ufficio catechistico nazionale rispettivamente nel 1985 e nel 2000, e le diverse Note con cui l'UCN ha man mano accompagnato i testi.

Il citato articolo di G. Ruta ha recensito la sensibilità dei catechismi dei fanciulli e dei ragazzi nei confronti della persona umana, organizzando i numerosi riferimenti intorno a tre direttrici di crescita: la vocazione, in rapporto a Dio; la relazione e la comunione, rispetto agli altri; l'incarnazione, nella storicità della propria vita. Resta da sottolineare che la svolta antropologica recepita dal DB si traduce in una vera chiave personalistica di tutto il progetto dei catechismi CEI, tesi all'annuncio-narrazione di Cristo e del suo mistero, in dialogo con la persona del destinatario in crescita, in vista del suo impegno di testimonianza cristiana nei diversi ambiti della vita.

I «bambini sono persone chiamate alla fede e con il battesimo vivono un rapporto personale con il Signore; essi sono protagonisti di un incontro».

Colpisce, in particolare, la teologia dell'infanzia e della persona umana per cui già i «*bambini* sono persone chiamate alla fede e con il battesimo vivono un rapporto personale con il Signore; essi non sono semplici destinatari di un'istruzione religiosa, ma protagonisti di un incontro» (IVC 2000, 30). La successiva scansione dei catechismi dei fanciulli e dei ragazzi, certamente i più diffusi ed utilizzati, riproposti come catechismi per l'iniziazione cristiana nella seconda edizione, ci consegna una pedagogia vocazionale, di chiamata-risposta, che mette sempre al centro le

persone (di Gesù, dei discepoli, dei ragazzi stessi… cf IVC 1985, 65-67). Vi si suppone un contesto di condivisione esperienziale nelle relazioni educative ecclesiali, che non sempre è stato così curato, tanto da pregiudicare spesso l'auspicato frutto del rinnovamento catechistico avviato.

La cura della dimensione antropologica, col crescere delle età, contribuisce alla ricerca di senso, per una presa di coscienza sempre più responsabilizzante.

Il carattere personalistico del messaggio cristiano (IVC 1985, 101) consegna alla catechesi il compito di guidare i *ragazzi* alla scoperta e costruzione del loro progetto di vita, all'interno del progetto di salvezza incentrato nella persona di Gesù Cristo. Anche la cura della dimensione antropologica, col crescere delle età, contribuisce alla ricerca di senso, per una presa di coscienza sempre più responsabilizzante.

Sono molto diverse le scelte fatte nelle due fasi del progetto catechistico CEI per quanto riguarda il catechismo dei *giovani*: *Non di solo pane* elaborava la domanda giovanile intorno alla ragionevolezza della fede, introducendo la verità su Cristo e sulla vita nuova del credente in maniera organica, in dialogo con l'ambiente culturale; *Io ho scelto voi* e *Venite e vedrete* offrono materiali utilizzabili solo «in un progetto educativo globale della persona» (IVC 2000, 53), a carico più delle nuove realtà di pastorale giovanile che dei tradizionali addetti alla catechesi, ponendo questioni di interscambio ancora aperte.

Quanto agli *adulti*, sempre più dichiarati come i primi da raggiungere in una catechesi rinnovata (cf in tal senso la *Lettera di riconsegna* del DB del 1988), senza entrare nella ricchezza dei contenuti e della loro sapiente strutturazione nelle due edizioni del catechismo degli adulti (CdA), è emblematico riflettere sul cambio di titolo. Dopo una serie di catechismi titolati tutti con frasi di Gesù, che chiamano alla fede e alla relazione personale con lui, il CdA del 1981 sceglieva una frase del discepolo Pietro, portavoce di ogni uomo e della sua necessaria *redditio*, per esprimere l'abbandono di fede, l'avventura della sequela: *Signore da chi andremo?*; mentre l'edizione del 1995 titola *La verità vi farà liberi*, anche per ribadire la priorità del dono della verità rivelata rispetto ad ogni ricerca umana.

Condividiamo, per una lettura globale dei catechismi CEI, le parole di C. Sarnataro: «La concezione di catechesi che vi sottostà è legata alla crescita stessa dell'uomo, in tutta la sua esistenza, e concepita come articolato servizio alla formazione di una vera personalità cristiana, nelle sue diverse dimensioni e componenti… Una serie di attenzioni vengono espresse nello stesso proget-

È necessario porre attenzione allo sviluppo interiore della persona, perché «la fede in Cristo e il battesimo hanno una dinamica interiore».

to catechistico italiano in coerenza con i principi del documento base, in rapporto alla mentalità di fede: vi si dice che è necessario porre attenzione allo sviluppo interiore della persona, perché "la fede in Cristo e il battesimo hanno una dinamica interiore, che deve svilupparsi fino a far raggiungere al battezza-

to la misura della maturità perfetta in Cristo", e si ricorda il valore della fede come principio ermeneutico della cultura e della vita dell'uomo, e come principio di trasformazione della vita e di sostegno dello sviluppo umano».[6]

3.2. L'istanza veritativa e il *Catechismo della Chiesa Cattolica*

Tra le due edizioni dei catechismi CEI, negli anni '80, anche sull'impulso della CT, vengono richiamate al dibattito catechetico le ragioni dell'istanza veritativa, espresse soprattutto negli importanti interventi dell'allora card. J. Ratzinger a Lione e Parigi nel 1983, e nell'iter dal Sinodo straordinario del 1985 alla pubblicazione del *Catechismo della Chiesa Cattolica* (CCC, 1992). L'ispirazione di quest'ultimo, al di là della sua struttura classica, è riconoscibile sia nel cristocentrismo trinitario sia nella sublimità della vocazione della persona umana: «Il mistero della persona umana è presentato dal *Catechismo della Chiesa Cattolica* nelle sue pagine e, soprattutto, in alcuni capitoli particolarmente significativi: "L'uomo è capace di Dio", "La creazione dell'uomo", "Il Figlio di Dio si è fatto uomo", "La vocazione dell'uomo è la vita nello Spirito"... e altri ancora. Questa dottrina, contemplata alla luce della natura umana di Gesù, uomo perfetto, mostra l'altissima vocazione e l'ideale di perfezione a cui ogni persona umana è chiamata».[7]

Nel Catechismo della Chiesa Cattolica *il termine "persona" viene valorizzato in chiave antropologica e teologica, nell'unico servizio alla sinfonia della verità rivelata.*

Lo conferma anche l'indagine quantitativa: oltre alle innumerevoli citazioni relative all'uomo, alla sua vocazione di creatura e di figlio di Dio, alla sua dignità e natura, al suo agire tra gli uomini e verso Dio, ecc., anche il termine "persona" viene molto valorizzato, sia in chiave antropologica che teologica,[8] nell'unico servizio alla sinfonia della verità rivelata.

Il lavoro a livello di Chiesa universale, che porta al CCC, accelera la prevista verifica dei catechismi CEI in fase di sperimentazione, tanto che già nel 1983 si delibera di avviarne il percorso, nonostante gli ultimi volumi del progetto siano stati appena editi. Uno strumento di lavoro, convegni per parroci e specialisti, consultazioni nelle diocesi, impegnano ad una rilettura del rinnovamento avviato, in modo da integrarlo ulteriormente sul piano dottrinale, della memorizzazione, in armonia con la nuova significativa presenza del CCC.

3.3. L'attenzione ai catechisti

«Fatti i testi, occorreva formare le teste»: battuta scontata e diffusa, a confermare la verità del n. 200 del DB, e soprattutto a dire la centralità della persona anche nella prassi di un efficace rinnovamento pastorale. Per studiare questo capitolo del movimento catechistico italiano disponiamo di:

– Indagini periodiche sui catechisti in Italia: L. Sorravito - C. Bissoli, *I catechisti in Italia. Identità e formazione* (1983); G. Morante, *I catechisti parrocchiali in Italia nei primi anni '90* (1996); V. Orlando - G. Morante, *Catechisti e catechesi all'inizio del terzo millennio* (2004)[9].

– Convegni diocesani, regionali e nazionali: limitandoci a questi ultimi, ricordiamo nel 1988 il primo convegno sul tema *Catechisti per una Chiesa missionaria*,[10] il secondo – preceduto da

tre convegni dei parroci – nel 1992: *Testimoni del Vangelo nella città degli uomini. Adulti nella fede, testimoni di carità*.[11]

– Documenti e proposte per itinerari di formazione adeguati: *La formazione dei catechisti nella comunità cristiana* (1982); *Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti* (1991); *La formazione dei catechisti, oggi* (1998); *La formazione dei catechisti nella comunità cristiana* (2006), quest'ultimo particolarmente legato alle nuove proposte di iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi[12].

Tanta mobilitazione si spiega con la coscienza del ruolo di ogni catechista, della sua personale capacità educativa e testimoniale, oltre che della sua ortodossia e didattica. Le idee madri del DB, tanto valide da resistere all'usura del tempo, e le loro efficaci mediazioni nei catechismi CEI, tuttavia, restano lontane dal vissuto concreto della maggioranza dei catechisti. La gratitudine ecclesiale nei loro confronti non esime dal riconoscere difficoltà persistenti, e dall'ipotizzare scelte di più coraggioso cambiamento. Anche le recenti proposte in tema di iniziazione cristiana esigono una soggettività forte della comunità adulta, delle famiglie, dei catechisti, cui non può più essere delegata "in bianco" la trasmissione della fede. Una matura relazione interpersonale tra pastori e laici più maturi, tra famiglie e operatori pastorali, pare la condizione necessaria per un'azione educativa meno infruttuosa. E. Alberich ci indica chiaramente tale prospettiva: «Dato il primato della "relazione catechetica" sul contenuto, è determinante per chi assume un ruolo di animazione il possesso di una "personalità relazionale", capace cioè di creare e potenziare la partecipazione e la maturità del gruppo. L'istanza della *personalità relazionale* è oggi molto viva nella società e nella Chiesa. Al posto delle personalità forti e trascinanti, piene di concezioni geniali, grande forza di volontà e fascino carismatico, si sente particolarmente il bisogno di un nuovo tipo di personalità accogliente e aperta, capace di relazioni profonde, disposta ad essere influenzata dalla comunità ma anche di guidarla, di valorizzarla, di potenziare al massimo l'apporto di tutti».[13]

Le idee madri del DB e le loro efficaci mediazioni nei catechismi CEI restano lontane dal vissuto concreto della maggioranza dei catechisti.

4. DENTRO LA QUESTIONE: PERCORSI VERSO L'UOMO

Il tema affidato alla presente riflessione mette in moto tutte le dimensioni della catechesi, si intreccia con le principali intuizioni del rinnovamento catechetico del XX secolo, e si presta dunque a facili sconfinamenti. Tuttavia, affrontiamo il rischio, per entrare dentro la questione e riconoscerne la pregnanza diffusa. Per evitare rigide collocazioni e classificazioni nei tradizionali capitoli della catechetica, tracciamo come delle direttrici di ricerca nel dibattito degli studiosi, da accogliere spesso come polarità in tensione dinamica e feconda. Scusandoci per le superficialità connesse alla necessaria sintesi.

4.1. Dal principio di incarnazione alla duplice fedeltà

È ampiamente acquisito il riferimento cruciale di una sana teologia pastorale all'evento-principio dell'incarnazione (cf F.X. Arnold, K. Rahner, ecc.) quale matrice di corretta criteriologia di giudizio e di azione nei diversi ambiti della prassi, catechesi compresa. Lo stesso cristocentrismo (DB 81; DCG 40; CT 5-9) va inteso in senso inclusivo ed irradiante, come fonte di effettiva armonia tra creazione e redenzione, tra antropologia e teologia, quindi tra fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo (DB 160).

Se l'incarnazione è l'apice della pedagogia salvifica della Trinità, non può darsi una metodologia neutrale rispetto alla fede, anzi si parla espressamente di «pedagogia originale della fede» (DGC 144). In essa, la tensione tra contenuto e metodo, tra *fides qua* e *fides quae* è costitutiva, perché l'annuncio della Persona che si rivela e chiama alla comunione, raggiunga l'esistenza concreta di ogni persona chiamata e amata.

Tutto nella catechesi deve essere visto "in termini di persona": ciò che si comunica è Cristo; le realtà del cristianesimo sono strettamente personali.

«Tutto nella catechesi deve essere visto "in termini di persona": ciò che si comunica è Cristo; le realtà del cristianesimo sono strettamente personali e coinvolgono in un rapporto tra persone (vita della grazia, vita ecclesiale…); l'obiettivo a cui mirare è ancora una persona da far maturare nel pieno possesso di una fede adulta. Il catechista deve essere un profondo conoscitore della persona umana, dei suoi processi spirituali, della comunità in cui ciascuno vive, guidandone l'assimilazione delle conoscenze religiose (che vanno ben comprese in se stesse e in rapporto alla realtà totale, integrate con le altre conoscenze possedute dal soggetto); favorendone il processo di interiorizzazione dei valori; orientandone l'espressione personale (cioè creando la capacità di ri-esprimere il mistero assimilato con espressioni proprie); rivolgendosi alla intera personalità del credente. Il catechista considera che tutto il valore pedagogico dell'espressione personale della fede non è riposto in una formula, ma è punto di arrivo e momento di sintesi personale di una fede creduta, vissuta e riespressa».[14]

Sembrerebbe tutto chiaro e facilmente realizzabile, eppure il principio della duplice fedeltà fatica a concretizzarsi, forse proprio per un deficit di incarnazione nella realtà effettiva delle persone, figlie del cambiamento culturale più di quanto certe teorie pastorali non si accorgano. L'apertura alla realtà umana, al dialogo con la vita, è spesso dichiarata, mentre «si ha l'impressione che la proposta catechistica parte più dal sé (l'annuncio) che dall'altro (la persona)».[15]

4.2. Dalla svolta antropologica alla correlazione dell'esperienza

È merito del Concilio Vaticano II l'aver assunto grandi istanze di aggiornamento teologico e pastorale, anche riportando l'uomo al centro dell'annuncio cristiano.

«È la svolta antropologica della catechesi, attestata nella fedeltà all'uomo, che significa:

– accettazione dell'uomo come persona;

– rispetto dell'uomo come persona;

– docilità alle esigenze della realtà dell'uomo;

– conoscenza delle possibilità e dei limiti dell'uomo;

– valorizzazione della dimensione sociale dell'uomo;

– servizio per la dimensione religiosa dell'uomo;

– vocazione dell'uomo alla ricostruzione di un mondo nuovo».[16]

Negli anni '70, entusiasma una pedagogia religiosa così centrata sull'esistenza, l'esperienza, i problemi, l'illuminazione della vita, talvolta evidenziandone anche la rilevanza politica, la capacità liberatrice, la portata missionaria. La vita dell'uomo è assunta come fonte della catechesi, come luogo teologico per accogliere e scoprire il Dio di Gesù Cristo. «Ci troviamo così di fronte ad una catechesi a chiara impronta antropologica. Essa si presenta come grande momento educativo dove i programmi, le tappe, gli obiettivi, i contenuti e il metodo vanno costantemente misurati e verificati sulla fedeltà alle persone: persone in crescita permanente, persone che sono educate e che insieme educano, persone in ricerca, persone in situazione, persone con un volto proprio e irripetibile; persone che scoprono insieme e che dicono, con le loro parole, le scoperte fatte; persone chiamate ad essere protagoniste, perché terreno dal quale fiorisce la Parola di Dio».[17]

Il problema del metodo resta attuale, se è vero che anche gli interventi più recenti hanno richiamato l'urgenza di concrete opzioni.

Siamo debitori soprattutto alle opere di J. Gevaert[18] per la robusta fondazione della dimensione esperienziale della catechesi, che educa all'esperienza di fede quando attiva una profonda correlazione tra esperienza umana, esperienza biblica ed esperienza di cristianesimo vissuto. Col tempo, tuttavia, la prassi si frammenta in molteplici espressioni, oscillanti tra il dottrinalismo del passato e il soggettivismo di certi approcci esistenziali, e non manca chi denuncia eccessi di pedagogismo rispetto ai contenuti,[19] per sollecitare un più esplicito servizio alla conoscenza della verità cristiana nell'accoglienza delle forme storiche della fede, in vista di una significatività più culturale e un'integrazione mistagogica della vita.

4.3. Dal metodo al soggetto

Sarebbero capitoli ben distinti della catechetica, ma proprio per questo ne dobbiamo cogliere il nesso specifico. Le aperture del DB, del DCG e di altri documenti e testi catechistici sono spesso restate all'orizzonte, legittimando una pluralità di metodi diversi, senza accreditarne nessuno quale effettiva traduzione del rinnovamento postconciliare. Il problema del metodo resta attuale, se è vero che anche gli interventi più recenti in tema di iniziazione cristiana hanno richiamato l'urgenza di concrete opzioni: il gruppo, la narrazione, la testimonianza, l'esperienza, ecc. Notava in proposito G. Ronzoni che «un po' provocatoriamente, ma non senza ragioni, si potrebbe dire che la lezione del DB è stata accolta soprattutto dai movimenti ecclesiali, consapevolmente o no»,[20] mettendo al centro un metodo che favorisce in vario modo e prima di tutto il rapporto personale con Gesù Cristo.

Va effettivamente superata ogni contrapposizione tra contenuto e metodo, per fare della catechesi una comunicazione esperienziale significativa, sia in termini oggettivi che soggettivi, coniugando il primato del soggetto con il tessuto comunitario che lo sostiene (DGC 157-158).

C'è una falsa fedeltà al destinatario da scongiurare, smascherando le pedagogizzazioni che assomigliano a tecniche di *marketing*. Non basta un aggiornamento esteriore del linguaggio, né tanto meno il ripiegamento nostalgico sulle apparenti sicurezze del passato. È la vita, tutta intera, temporale ed eterna, il mondo da esplorare nella fede, grazie a una catechesi in cui Dio diviene un volto eloquente e vicino al cuore di ogni uomo. Raggiungendo le persone in situazione, in dialogo rispettoso e fecondo con le loro profonde e diverse domande, lungo le età e le tappe – anche critiche – della crescita in età, sapienza e grazia.

«Il destinatario è rispettato dove, nell'atto educativo, assume il volto di protagonista»,[21] grazie ad una trama di relazioni in cui ciascuno è accolto, ascoltato, coinvolto, riconosciuto soggetto inter-attivo della comunicazione nella fede.

4.4. Dalla personalizzazione all'educazione-formazione

Per E. Alberich, una organica pedagogia catechistica brilla per la sua capacità di personalizzazione: «La catechesi è comunicazione personale e iniziazione a un incontro personale. Poiché la parola di Dio, prima di essere qualcosa, è Qualcuno, la catechesi, servizio della parola, deve portare anzitutto all'incontro con Cristo, prima di trasmettere un sistema di verità o un insieme di avvenimenti (CT 5 e RdC 58)… La dimensione personalista della catechesi non solo ne costituisce un tratto essenziale, ma anche un aspetto liberante… La fedeltà a una persona viva è qualcosa di infinitamente più esistenziale, più dinamico e libero che la fedeltà a un quadro dottrinale. La dimensione personalista deve pure permeare i contenuti della comunicazione catechistica, che vanno espressi in termini relazionali, come rapporti tra persone, non come "cose" o "fatti" impersonali…».[22]

Si esce dal generico se questa visione ispira la prassi educativa e formativa, nelle accentuazioni tipiche e complementari dei due approcci: il servizio allo sviluppo e quello all'adattamento culturale, per una maturazione libera che comprenda effettiva internalizzazione di valori e assunzione di scelte, atteggiamenti e stili di vita. Lo impone l'unità della persona umana, e l'armonia del disegno della salvezza, la cui rivelazione è culminata nella Persona di Cristo.

La fedeltà a una persona viva è qualcosa di più esistenziale, più dinamico e libero che la fedeltà a un quadro dottrinale.

Così non ci si limita ad un'opera di socializzazione, spesso povera di quella provocazione personale ed interpersonale che dà l'impatto spirituale della parola di Dio sulla coscienza umana. E si restituisce alla crescita del cristiano un utile equilibrio tra la fase dell'iniziazione e quella della formazione permanente. Vediamo in ciò la qualità specifica dell'educazione e della formazione cristiana, a servizio non tanto dell'autorealizzazione quanto della matura libertà, che sboccia – grazie alla verità del Vangelo – nell'apertura trascendentale a tutte le dimensioni dell'amore.

Come ha più volte dimostrato L. Meddi,[23] la personalizzazione dell'annuncio cristiano esige un ripensamento dei processi formativi e di inculturazione della fede, proprio a partire dal terreno umano, dalla realtà psicologica, sociale e spirituale del destinatario-soggetto impegnato a costruire e vivere la propria identità.

4.5. Dall'integrazione fede-vita agli atteggiamenti

Per sequenza di idee, il nostro percorso – proprio grazie agli studi di L. Meddi[24] – ci fa ora raccogliere la fortunata formula dell'integrazione fede-vita (DB 52-55), assunta coraggiosamente come compito dell'insieme della pastorale catechistica, e opportunamente precisata, attraverso una disamina delle fonti e degli autori che l'hanno elaborata. Riprendendo soprattutto l'intuizione di Gc. Negri, la catechesi deve esprimere il proprio modo di adeguare il messaggio alla persona del destinatario, ai dinamismi della sua personalità, per la maturazione integrale di una positiva mentalità di fede. Il divorzio tra pensiero e vita (come tra Vangelo e cultura, cf EN 20), può essere guarito in via non puramente formale, lavorando sulle concrete dinamiche di apprendimento ed assimilazione personale, ossia sugli atteggiamenti mentali e gli schemi interpretativi, sulle motivazioni e i tratti caratterizzanti la persona.[25] Altrimenti rimane solo qualche sterile e pia esortazione ad un'improbabile, perché insufficientemente radicata, coerenza morale.

Anche la correlazione esperienziale, come divulgata da J. Gevaert ed E. Alberich, esige un'esplorazione approfondita del vissuto, fino alla soglia religiosa del mistero, attraverso una identificazione progressiva e globale con il paradigma biblico e con gli atteggiamenti cristiani. Così la fede interpreta la vita e la vita interpreta la fede, e tutto avviene nel "cuore" del credente, chiamato a vivere in Cristo e al cuore della Chiesa. Gli atteggiamenti traducono, insomma, l'atto di fede in una appropriazione costante della scelta fatta, purché la formazione cristiana metta a tema questo intero processo, che nella fede serve l'unificazione crescente della persona, il suo progetto e orientamento di vita.

4.6. "Da persona a persona"

Ora possiamo assaporare la densità di tale espressione, usata già da J. Colomb[26] per dire che la catechesi trasmette un messaggio, che interpella e attende risposta, e non una dottrina che non supporrebbe riferimento ad una persona. Il dono della sequela di Cristo coinvolge in una relazione interpersonale, e quest'ottica viene espressa da tanti catecheti (specie da quando è rinata una ricerca comune in seno all'Associazione Italiana Catecheti) in diversi modi e momenti come, ad esempio:

La fede interpreta la vita e la vita interpreta la fede, e tutto avviene nel "cuore" del credente, chiamato a vivere in Cristo e al cuore della Chiesa.

– una catechesi non individualistica, ma ove la relazione catechista-catechizzandi si inscriva in un contesto di comunità, in gruppi a misura umana, in relazioni interpersonali intense, aperte al servizio e alla solidarietà (E. Alberich);

– una catechesi che recepisca la ricchissima ricerca biblica, antropologica e teologica sull'alterità, la prossimità, la reciprocità: il volto dell'altro rammenta che la persona è il luogo naturale del dialogo, anche con la propria esistenza (S. Currò);[27]

– una catechesi che non ignori la mutata e fluida mappa delle relazioni sociali, i luoghi crocevia e i non-luoghi, che altrimenti immergono sempre più le persone nella "finzione" e nella frustrazione del proprio bisogno di relazioni;

– una catechesi che – operando il progressivo spostamento dalla classe al

gruppo, e da questo alla persona in relazione – riconosca nella persona, nella sua coscienza, il luogo supremo e ultimo della sintesi fra identità e relazione, fra domande e risposte, fra ricerca e cultura;

– una catechesi pienamente narrativa, che insegni ad ascoltare, riconoscersi e raccontarsi, in un'autobiografia (P. Zuppa) che si apre alla familiarità con la storia della salvezza, esercitando la necessaria funzione mistagogica.

5. UN CANTIERE IN ESPANSIONE

Ogni anniversario dovrebbe dettare un'agenda per il futuro, ma non in maniera accademica o retorica. La transizione epocale che stiamo vivendo non autorizza la comunità cristiana ad allarmismi né ad ingenuità e, per evitarli, chiede un supplemento di ascolto e di paziente discernimento. Il che non può che giovare anche alla catechesi italiana, che del quarantenne DB non vuol fare un feticcio.

La transizione epocale che stiamo vivendo non autorizza la comunità cristiana ad allarmismi né ad ingenuità e, per evitarli, chiede un supplemento di ascolto.

Quanto abbiamo raccolto intorno al tema generatore della "persona", nel DB e non solo, è già materiale sufficiente ad un onesto ripensamento della prassi e dei modelli presenti in essa. Ma il compito appare assai più vasto e corale, tanto da chiamare in causa molti protagonisti e interpreti. Ci limitiamo a convocarli, con grande stima per la varietà di autorevoli apporti, senza costringerli in schematizzazioni e rinviando ad ulteriori necessari approfondimenti, anche per l'abbondante bibliografia che andrebbe citata.

In questi anni, la ricerca catechetica ha visto crescere, in corsie più o meno parallele, anche l'elaborazione di una pastorale giovanile di valido impianto epistemologico (R. Tonelli, D. Sigalini, ecc.), che ha illuminato questioni chiave come l'educabilità della fede e lo spazio dell'umano nell'evangelizzazione delle nuove generazioni. Sullo sfondo, la teologia pastorale – pur sollecitata da diverse sfide sul campo – stenta ad andare oltre la propria legittimazione fondamentale (S. Lanza, M. Midali, B. Seveso, ecc.), ma offre qualche tentativo di ripensare il proprio raggio di azione in chiave esistenziale e pedagogica (P. Zuhlener, A. Fallico).

La scelta della Chiesa italiana di puntare ad un «progetto culturale orientato in senso cristiano» pare insufficiente a raggiungere gli snodi più profondi dell'accoglienza personale del Vangelo, in un contesto di nuova missionarietà e di crisi dei processi di trasmissione-iniziazione alla fede cristiana. Lo attestano

La scelta di puntare ad un «progetto culturale orientato in senso cristiano» pare insufficiente a raggiungere gli snodi più profondi dell'accoglienza personale del Vangelo.

i numerosi documenti CEI recentemente rivolti all'evangelizzazione ed iniziazione cristiana degli adulti, dei fanciulli e dei ragazzi, dei cd. "ricomincianti" e/o cercatori di Dio. Lo confermano la laboriosità con cui decollano nuove sperimentazioni pastorali in questo campo, e l'esigenza di un chiarimento anche teorico sugli schemi (psicopedagogico - contenutistico - battesimale - ecclesiologico - ecc.[28]) cui ci si intende affidare.

Si riscopre il RICA e il necessario carattere catecumenale di ogni percorso di trasmissione della fede, ma spesso senza chiarire l'idea di catechesi che si assume, il ruolo formativo che è possibile affidare alla comunità nelle sue diverse articolazioni, l'essenziale della vita cristiana cui introdurre. La più globale crisi di generatività, non solo fisica, l'incompiutezza delle identità persino di genere, il crescendo di ritmi e canali comunicativi che plasmano le prime classi di "nativi digitali", sono tra le questioni da tenere ben presenti, nel loro impatto sulla persona, ed impediscono di fermarsi ad aggiustamenti di "ingegneria pastorale".

L'emergenza educativa mostra la sua gravità, innanzitutto dal punto di vista antropologico e psichico, e tanta fragilità nasconde una sofferta domanda di spiritualità e speranza, cui certa pastorale fatica a dare seguito. Nel cantiere dei molteplici sforzi educativi ecclesiali, va segnalata la preziosa risorsa di quanto approfondito in questi anni da chi si dedica a tempo pieno alla formazione religiosa e sacerdotale, spesso coltivando quell'interdisciplinarità (L. Rulla, F. Imoda, G. Sovernigo, A. Cencini, A. Manenti, ecc.) che si denuncia carente nella normale prassi catechistica. E non dimentichiamo la riscoperta della tradizione ignaziana di una formazione adulta nel discernimento interiore, spesso arricchito da tanta sapienza patristica non solo occidentale (M. Rupnik), nonché le nuove esperienze di liberazione interiore e formazione permanente, come i gruppi animati da M. Guzzi.

Educazione, catechesi ed accompagnamento spirituale personale, dicono che l'integrazione va cercata e curata nell'esperienza personale e nel quadro teorico cui si fa riferimento, prima che nell'organizzazione pastorale. In un servizio coraggioso e paziente all'esperienza pasquale di rigenerazione personale, che non risparmia la fatica di una vera discesa agli inferi del proprio io.

Mettere la persona al centro costituisce una chiave preziosa per rinnovare in senso missionario la pastorale e superare il rischio del ripiegamento.

Con questo respiro sempre più ampio e profondo, ci viene riconsegnato il DB, dopo che «il Convegno Ecclesiale di Verona (2006) ha invitato la Chiesa italiana a *costruire tutto l'agire pastorale attorno alla persona*: "Mettere la persona al centro costituisce una chiave preziosa per rinnovare in senso missionario la pastorale e superare il rischio del ripiegamento, che può colpire le nostre comunità". Questo rinnovato accento sulla persona nei suoi snodi fondamentali apre per la catechesi il tempo di una riformulazione del contenuto, del metodo e dello stile, inserendola più chiaramente in un cammino di formazione che comprende le molteplici dimensioni della vita cristiana».[29]

È il tempo di orientamenti pastorali centrati sull'educazione: li accogliamo con questa storia, e con la certezza che la catechesi si rinnoverà ancora, "da persona a persona".

[1] Commissione Episcopale per la dottrina della fede, l'annuncio e la catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana. Lettera nel 40° del documento di base "Il rinnovamento della catechesi"*, 4 aprile 2010, 18.

[2] G. Ruta, *"La dignità della persona" nella catechesi*, in *Catechesi* 64 (1995) 8, 17-26.

[3] I. Sanna, *Il fondamento teologico della persona umana*, in N. Ciola (ed.), *Servire Ecclesiae. Miscellanea in onore di Mons. Pino Scabini*, Bologna, Dehoniane 1998, p. 269.

[4] Ibidem, p. 279.

[5] Cf L. Guglielmoni (ed.), *Il rinnovamento catechistico in Italia a 25 anni dal "documento base"*, Torino-Leumann, Elledici 1995; G. Ronzoni, *Il progetto catechistico italiano. Identità e sviluppo dal Concilio Vaticano II agli anni '90*, Torino-Leumann, Elledici 1997; L. Meddi (ed.), *Il Documento Base e il futuro della catechesi in Italia*, Napoli, Luciano Editore 2001.

[6] C. Sarnataro, *L'iniziazione cristiana delle nuove generazioni. Dal catechismo della CEI alla Guida per l'itinerario catecumenale*, in Associazione Italiana Catecheti, *Formazione e comunità cristiana. Un contributo al futuro itinerario*, a cura di L. Meddi, Città del Vaticano, Urbaniana University Press 2006, pp. 167-168.

[7] DGC 123.

[8] Cf Centro Catechistico Salesiano (ed.), *Indice analitico-tematico del Catechismo della Chiesa Cattolica*, Torino-Leumann, Elledici 1995.

[9] Tutte in ed. Elledici.

[10] *Catechisti di qualità. 1° Convegno Nazionale dei Catechisti. Roma 23-25 aprile 1988. Atti del Convegno*, Roma, UCN 1988.

[11] *Voi siete il sale della terra. 2° Convegno Nazionale dei Catechisti. Roma 20-22 Novembre 1992. Atti del Convegno*, Torino-Leumann, Elledici 1993.

[12] Ed. unitaria dei tre documenti presso la Elledici.

[13] E. Alberich, *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, Torino-Leumann, Elledici 2001, p. 238.

[14] Istituto di Catechetica dell'UPS, *Andate e insegnate. Manuale di catechetica*, Torino-Leumann, Elledici 2002, p. 200.

[15] G. Morante, *Ricomprendere la catechesi parrocchiale a partire dall'altro*, in Associazione Italiana Catecheti, *Alterità e catechesi*, a cura di S. Currò, Torino-Leumann, Elledici 2003, p. 150.

[16] S. Riva, *Corso di catechetica*, Queriniana, Brescia 1982, p. 217.

[17] M. Gandelli, *Destinatari della catechesi*, in B. Seveso - L. Pacomio (edd.), *Enciclopedia di pastorale*, vol. 2: *Annuncio*, Casale Monferrato, Piemme 1992, p. 74.

[18] Pubblicate dalla Elledici di Torino-Leumann, cf le opere: Gevaert J., *Antropologia e catechesi* (1971); Id., *Esperienza umana e annuncio cristiano* (1975); Id., *La dimensione esperienziale della catechesi* (1984); Id., *Catechesi e cultura contemporanea. L'insegnamento della fede in un mondo secolarizzato* (1993); Id., *Il dialogo difficile: problemi dell'uomo e catechesi* (2005).

[19] Cf E. Combi, *La questione catechetica*, in G. Angelini - M. Vergottini (edd.), *Invito alla teologia*, vol. 3: *La teologia e la questione pastorale*, Milano, Glossa 2002, p. 121.

[20] G. Ronzoni, *La metodologia catechistica che deriva dal DB*, in L. Meddi (ed.), *Il Documento Base e il futuro della catechesi in Italia*, p. 39.

[21] M. Gandelli, *Destinatari della catechesi*, p. 79.

[22] E. Alberich, *La catechesi oggi*, p. 87.

[23] Cf, ad es., il cit. Associazione Italiana Catecheti, *Formazione e comunità cristiana. Un contributo al futuro itinerario*, a cura di L. Meddi.

[24] Cf L. Meddi, *Integrazione fede e vita. Origine, sviluppo e prospettive di una intuizione di metodologia catechistica italiana*, Torino-Leumann, Elledici 1995.

[25] Cf Gc. Negri, *Il coordinamento catechistico in vista dell'unità della persona*, in Fac. di Scienze dell'Educ. dell'Univ. Salesiana di Roma (ed.), *Il rinnovamento della catechesi in Italia*, Zürich, Pas-Verlag 1970, pp. 123-147.

[26] Cf J. Colomb, *Al servizio della fede*, vol. 1, Torino-Leumann, Elledici 1969, p. 16, nota 3.

[27] Cf il cit. Associazione Italiana Catecheti, *Alterità e catechesi*, a cura di S. Currò.

[28] Cf il quadro tracciato da C. Lavermicocca, *L'attenzione alla persona e ai suoi processi di maturazione della fede. L'integrazione religione-persona*, in Associazione Italiana Catecheti, *Pluralità di linguaggi e cammino di fede*, a cura di G. Biancardi, Torino-Leumann, Elledici 2008, pp. 105-123. Di particolare interesse dal punto di vista del rapporto tra catechesi e persona: G. Sovernigo, *Religione e persona*, Bologna, Dehoniane 1990; Id., *Educare alla fede*, Bologna, Dehoniane 2002[2].

[29] Commissione Episcopale per la dottrina della fede, l'annuncio e la catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana*, 11.

il tema II

DIO OGGI: COME ANNUNCIARLO? / 4

Le considerazioni proposte dalla rivista sull'annuncio di Dio nell'attuale contesto culturale, si concludono in questo fascicolo con un apporto di ***Roberto Romio***. Questi, studioso dell'insegnamento della religione nella scuola, si interroga precisamente sul tema nell'ottica di sua competenza: come parlare di Dio in àmbito scolastico, cioè in un ambiente laico e pluralista, a giovani estremamente secolarizzati? Sappiamo bene che, in Italia, negli ultimi decenni è maturata in termini sufficientemente chiari la distinzione fra catechesi e insegnamento scolastico della religione (cattolica; IRC). Pertanto, a qualcuno, l'intervento riportato qui di seguito potrebbe risultare fuori luogo su una rivista che si occupa specificamente di catechesi. Ma ci pare che non sia così. Da una parte, distinzione fra catechesi e IRC non significa, per sé, separazione e ignoranza reciproca; dall'altra, come dimostrano ampiamente le indagini sociologiche, sono molte le persone impegnate nella scuola che prestano il loro servizio anche nell'ambito della catechesi. Gran parte degli studenti, poi, sono anche catechizzandi. Senza dimenticare, infine, che, se un'istanza pervade oggi la pastorale, è quella per una pastorale integrata che superi inutili settorialismi, ed anche per questa ragione alcuni catecheti si vanno chiedendo se non sia il caso di occuparsi più sistematicamente pure di IRC. Ragioni più che sufficienti, dunque, a giustificare la scelta di pubblicare su *Catechesi* le pagine che seguono e a suggerirne la lettura a tutti.

COSTRUIRE IL VOLTO DI DIO A SCUOLA

Roberto Romio

1. INTRODUZIONE

La parola che negli ultimi tempi ricorre frequentemente nelle relazioni degli analisti dell'educazione è: emergenza. Un'emergenza che si è progressivamente allargata investendo lentamente tutto il sistema.[1] Gli stati si sono trovati ad affrontare un'emergenza imprevista che ha minacciato la loro stessa esistenza. La Chiesa cattolica sta vivendo con affanno questa emergenza che ad ondate successive la sta investendo, obbligandola ad interventi imprevisti e radicali. La Chiesa italiana ha risposto aprendo un decennio di impegno sull'educazione.[2]

La scuola ha reagito a questa condizione con una forte razionalizzazione delle sue strutture e delle modalità di gestione. Sembra chiudersi definitivamente la più che decennale fase di transizione al nuovo sistema di istruzione e formazione.[3]

In questa fase conclusiva di riordino strutturale del sistema di istruzione e formazione, che sta ridisegnando i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento delle discipline scolastiche e dell'insegnamento di religione cattolica (IRC), il nostro intervento si propone di tracciare delle veloci linee sullo scenario culturale, educativo, religioso e scolastico.

È possibile ad uno studente costruire a scuola un volto di Dio? Su quali paradigmi pedagogico-didattici si può fondare questo processo di costruzione?

Ci chiediamo: è possibile ad uno studente costruire a scuola un volto di Dio? Su quali paradigmi pedagogico-didattici si può fondare il suo processo di costruzione? Quali potrebbero essere le fasi del processo di costruzione più consone all'attuale contesto culturale, educativo e scolastico? Alla riflessione su questi interrogativi seguiranno alcune indicazioni sulle possibili modalità didattiche per la costruzione del volto di Dio in classe.

2. IL CONTESTO CULTURALE E RELIGIOSO DEL DIRE DIO

2.1. Parlare di Dio nell'epoca delle passioni tristi

Una innegabile tristezza attraversa e caratterizza la società attuale. Tristezza diffusa che viene riversata ogni giorno sui servizi sociali.[4] Ma gli stessi educatori, insegnanti, giudici, assistenti e operatori sociali e soggetti istituzionali soffrono della stessa cupezza e angoscia del quotidiano.[5] Alla radice di questa profonda crisi c'è il cambiamento culturale costituito dalla fine della modernità, e della speranza in un futuro migliore e inalterabile.[6] Siamo passati dal mito dell'onnipotenza a quello dell'impotenza di fronte alla complessità del mondo, in una società che rifiuta di guardare in faccia la fragilità.[7]

In questo contesto, parlare di Dio significa aprire uno spazio di libertà e di tolleranza al di là delle certezze dominanti. Dire Dio può far riscoprire l'utilità dell'inutile, la gioia del fare disinteressato, il piacere di coltivare i propri talenti senza fini immediati, una relazionalità che non cerca il dominio, la classificazione, l'utilità, il successo ad ogni costo. Le passioni tristi sono un modo di interpretare il reale,[8] non sono la realtà, e possono arretrare nella gioia dell'incontro con una Presenza che ci avvolge con un amore provvidenziale e disinteressato.

2.2. Dio nel passaggio dalla modernità all'ambivalenza della postmodernità

La postmodernità è lo spirito moderno che lancia uno sguardo lucido su se stesso, coglie le sue contraddizioni, fa i conti con le sue impossibilità e sente l'urgenza di cambiare. La modernità diventa maggiorenne.[9] Il passaggio dalla modernità alla postmodernità è ormai divenuto sensibilità diffusa. È stata abbandonata la pretesa di ricondurre all'ordine il caos del mondo e della natura.[10] Il fallimento di questa utopia ha portato con sé la condizione di ambiguità e di ambivalenza.[11] Dalla classificazione della modernità è nata la frammentazione, la multifunzionalità, la polisemia che fanno però trasparire un'area di opacità, di confusione, di caos. Emerge la consapevolezza che l'imprevedibile, l'indicibile, l'indeterminato, l'incontrollabile non si possono rimuovere con la realizzazione di un ordine e di una uniformità stabile e generalizzata.[12]

Nell'attuale contesto di postmodernità parlare di Dio significa aprire uno spazio di libertà e di tolleranza, riscoprire l'utilità dell'inutile, la gioia del fare disinteressato, una relazionalità che non cerca il dominio.

I miti della modernità vengono sostituiti dai nuovi orizzonti della postmodernità, ma anche i nuovi valori già manifestano tutta la loro imperfezione.[13] Tra i caduti più illustri: l'impotenza della tecnologia, la fuga dalla politica, la fine del dissenso.[14] È necessario l'emergere di nuovi miti e di nuovi valori.[15]

Il discorso su Dio può indicare una via di uscita nella costruzione di una nuova relazionalità con gli altri, con l'ambiente, con se stessi. Una Presenza soggiacente che tutti unisce e tutto trascende può dare un grande contributo in questo sforzo.

2.3. L'educazione religiosa in una società multietnica e plurireligiosa

L'Italia è sempre più una società multietnica.[16] Gli immigrati regolari in Italia hanno superato i cinque milioni, vivono in Italia in media da sette anni e hanno titoli di studio paragonabili a quelli della popolazione italiana.

Questo fenomeno inarrestabile, che nel prossimo futuro costituirà una delle principali emergenze, richiede una seria riflessione non solo nei suoi risvolti socio-economici e culturali, ma anche religiosi. Le diverse concezioni e pratiche religiose che già oggi si confrontano nello scenario italiano ci obbligano a ripensare il processo di costruzione del discorso su Dio. Dio è presente in modo polisemico nel nostro contesto. L'insegnamento religioso non può più limitarsi alla trasmissione dei contenuti della tradizione cristiano-cattolica, ma deve spostare il suo perno sulla scoperta della dimensione religiosa, per poi passare ad illustrare le diverse modalità in cui essa può essere vissuta e solo alla fine mostrare come la dimensione religiosa è interpretata e vissuta nella tradizione cristiano-cattolica. In altri termini non possiamo più dare per scontato che lo studente abbia già socializzato l'esperienza religiosa costitutiva della nostra tradizione religiosa cattolica.

Non possiamo più dare per scontato che lo studente abbia già socializzato l'esperienza religiosa costitutiva della nostra tradizione religiosa cattolica.

2.4. L'educazione religiosa nell'evoluzione della domanda di apprendimento

In questo primo decennio del nuovo secolo è venuta emergendo con maggiore chiarezza un'interessante evoluzione della domanda di apprendimento da parte dei singoli individui, delle società e dei responsabili dell'insegnamento.

Dalle tre competenze iniziali di base: lettura, scrittura e calcolo, richieste dal modello pedagogico globale di massa della società industriale, siamo transitati ad una serie di competenze di base richieste dalle strutture sociali e concettuali della "società della conoscenza". La così detta nuova "alfabetizzazione del 21° secolo" rende evidente il conflitto tra le attuali prestazioni d'insegnamento e la richiesta di una serie di competenze fondamentali, anche religiose, in graduale evoluzione e ancora in via di chiara definizione.

In questa condizione un gruppo di esperti nazionali dell'Unione Europea è giunto a un accordo su un insieme di competenze fondamentali che ha definito «Competenze chiave per l'apprendimento permanente»: *1) comunicazione nella madrelingua, 2) comunicazione nelle lingue straniere, 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, 4) competenza digitale, 5) imparare a imparare, 6) competenze sociali e civiche, 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità, 8) consapevolezza ed espressione culturale.*[17]

Un quadro piuttosto arbitrario, ma in grado di definire un nuovo paradigma educativo che deve essere integrato in modo efficace anche nella strutturazione dell'insegnamento religioso scolastico e non.

2.5. Dire Dio nella svolta digitale

La svolta digitale[18] ha aperto un nuovo spazio antropologico che possiamo chiamare con Pierre Lévy, un nuovo «spazio del sapere».[19] L'universo del sapere sarà

sempre più sommerso dalla «nuvola» (*cloud computing*) delle tecnologie informatiche che permettono l'utilizzo di risorse hardware.[20] Stiamo entrando in una nuova prospettiva, quella del "collettivo intelligente", in cui il soggetto del sapere non è più identificabile, ma è "errante" nello spazio del sapere, aperto ad altri membri, ad altri collettivi, a nuove conoscenze.[21] Nasce un nuovo tipo di organizzazione dei saperi, chiamato «cosmopedia»,[22] in cui si eliminano le differenze tra le discipline e il sapere si concentra su alcuni concetti complessi, immagini digitali in continua metamorfosi e ridefinizione.[23]

Dire Dio in questo nuovo modello di conoscenza che non si rifà, come quello kantiano o empirista, all'interazione tra soggetto e oggetto, ma ad un sapere in rete, non gerarchizzato, in continua evoluzione, che riunisce in ambienti virtuali le proprie pratiche conoscitive,[24] esige un serio confronto e nuove modalità.

2.6. Il discorso su Dio nella nuova sensibilità religiosa giovanile

«C'è un legame elastico tra giovani e Chiesa» sostengono gli studiosi. Un legame che si manifesta in molti modi, a partire dalla tradizionale filiera parrocchia-Azione Cattolica, assai poco mediatica, fino ai movimenti presenti nei vari segmenti socio-religiosi, dai Focolarini, a Cl, a Sant'Egidio, ecc.[25]

Fenomeno crescente, espressione della nuova religiosità giovanile, è quello dei *Millennials*, dei movimenti carismatici, a fortissima densità identitaria. Ne sono un emblema i giovani Neocatecumenali, in forte crescita, e la grande espansione del Rinnovamento dello Spirito.[26]

Dire Dio in un nuovo modello di conoscenza che si rifà ad un sapere in rete, non gerarchizzato, in continua evoluzione, esige un serio confronto e nuove modalità.

Per le nuove generazioni l'esperienza di fede si presenta come poco intrigante, senza conflitti interiori. La Chiesa non si stanca di dichiarare il suo amore per la gioventù, ma le sue sempre più palesi contraddizioni spingono i giovani alla ricerca di un'offerta religiosa che sia altro dalle gerarchie, lontana dalla lettura razionale della fede, con un'altissima libertà liturgica, ma con un estremo rigore dottrinale su vita e famiglia.[27] Le esperienze pentecostali «rappresentano la remunerazione emotiva al bisogno religioso» dei giovani e, secondo alcuni studiosi, indicano anche «che si è accesa la spia della riserva».[28]

Questo nuovo quadro chiede una evoluzione all'educazione religiosa anche scolastica, che non può più porsi solo obiettivi informativo-espositivi, ma deve necessariamente darsi obiettivi performativi, dare informazioni con calore, unire la dimensione conoscitiva con quella affettivo-emotiva.[29]

3. COME COSTRUIRE IL VOLTO DI DIO A SCUOLA?

Non ci soffermeremo qui sull'esame dei modelli di apprendimento proposti in Italia in questi ultimi decenni.[30] Né illustreremo il modello[31] oggi più diffuso

nella prassi pedagogica dei docenti italiani e che la stessa prassi catechistica ha adottato, non sempre in modo chiaro e consapevole.[32] Si tratta di un modello trasmissivo[33] che predilige un processo di apprendimento strutturato e nozionistico; procede per piccoli passi, in modo cumulativo, continuo; offre un insegnamento impositivo incentrato sulla lezione frontale e lo studio individuale; trasmette un sapere strutturato in discipline distinte e ben definite; si rivolge ad uno studente considerato come un contenitore neutro e vuoto da riempire di nuove nozioni.[34]

In questo modello la condizione ottimale per la trasmissione del sapere è la padronanza della disciplina da parte dell'insegnante, l'esposizione chiara, il linguaggio appropriato, la gradualità, la spiegazione esauriente e ricca di esempi. Poste queste condizioni, l'insuccesso scolastico e l'errore, sono attribuibili solo alla cattiva volontà dello studente.[35]

Naturalmente il modello trasmissivo ha ottenuto in passato risultati soddisfacenti e conserva ancora la sua validità, ma risultano sempre più evidenti i suoi limiti di cui la maggior parte dei docenti è consapevole, pur nella difficoltà di sostituirlo.[36]

3.1. Alcuni paradigmi per costruire il volto di Dio in classe

Per far fronte alle situazioni problematiche che incontrano nella loro azione didattica, gli insegnanti ed anche i catechisti ricorrono a svariate opzioni. Possiamo sinteticamente ricondurle ad alcuni paradigmi.

– *Dire Dio nel modello emettitore/ricettore*.
L'insegnante si sforza di trasmettere, con molte modalità, in modo chiaro, un insieme di nozioni su Dio organizzate e strutturate secondo una complessità crescente. L'alunno riceve con attenzione, memorizza e restituisce con impegno le nozioni apprese. È privilegiato il sapere corretto e l'insegnare a molti studenti un gran numero di nozioni.[37]

Il modello trasmissivo ha ottenuto in passato risultati soddisfacenti e conserva ancora la sua validità, ma risultano sempre più evidenti i suoi limiti.

– *Dire Dio attraverso un condizionamento operante*.
L'insegnante deve garantire condizioni favorevoli all'apprendimento in modo che tutti gli studenti possano apprendere i contenuti selezionati. La fedeltà agli obiettivi del programma stabilito garantirà che ogni studente raggiunga il livello di competenza stabilito. È privilegiata la trasformazione del comportamento. Si punta a conseguire risultati standard e prestazioni comuni per tutti gli studenti.[38]

– *Dire Dio in un processo di auto-strutturazione.*
Lo studente occupa il posto centrale. L'insegnante propone situazioni selezionate che contengono principi e conoscenze su Dio. Lo studente identifica il problema, formula un'ipotesi e cerca di dare una risposta in modo concreto e intuitivo attraverso attività pratiche con cui accresce il proprio sapere su Dio.[39]

– *Dire Dio per ricezione significativa.*
Lo studente è un ricettore attivo: possiede una struttura concettuale generale su Dio ed è disposto ad apprendere nuovi significati da integrare e memorizzare. L'insegnante offre ponti cognitivi per

integrazione delle nuove conoscenze e il consolidamento delle strutture cognitive possedute.[40]

3.2. Dire Dio nell'IRC di oggi

Le ultime ricerche nazionali sull'IRC[41] confermano senza ombra di dubbio la scelta preferenziale del modello impositivo/trasmissivo da parte degli insegnanti di religione (IdR). Il modello trasmissivo centrato sui contenuti, sulla lezione frontale, sul programma e sul libro di testo esce rafforzato dai risultati della ricerca anche rispetto alle precedenti ricerche del '90 e del '95.[42] I dati sull'uso della lezione frontale/dialogata, da parte dell'oltre 90% degli IdR, sono inequivocabili. La partecipazione degli studenti nella scelta dei temi da trattare è talmente ridotta da attestarsi vicino allo zero. Solo il 5% dei docenti da ampio spazio agli alunni nella trattazione dei temi. L'88,7% degli IdR utilizza fedelmente il libro di testo integrandolo, a loro discrezione, con argomenti di attualità, senza però interrompere il programma.[43]

IRC e IdR risultano in conclusione ben inseriti nella scuola attuale e nel suo modello dominante. Ma la lontananza tra il modello educativo dominante nell'IRC e le dinamiche che caratterizzano il contesto educativo e la domanda educativa, anche religiosa, degli studenti non può che preoccupare.[44]

3.3. Un modello didattico per costruire il volto di Dio in classe

Negli ultimi anni, è stato sperimentato, a livello nazionale e locale,[45] un modello didattico chiamato DEE (Didattica Ermeneutica Esistenziale)[46] perché traduce nella prassi didattica la visione pedagogica ermeneutica esistenziale.[47]

Il modello si propone di superare l'impostazione trasmissiva che caratterizza l'educazione religiosa oggi in Italia.[48] Invece che privilegiare la trasmissione dei contenuti da parte del docente (o catechista), si vuol partire dalla condizione esistenziale che il ragazzo vive, anche senza esserne consapevole, nella sua quotidiana esperienza. Ogni esperienza ha sempre un risvolto religioso soggiacente che si esprime generalmente in insoddisfazione e desiderio di pienezza. Far emergere a consapevolezza la domanda di piena realizzazione che ogni ragazzo avverte è il primo passo del processo di apprendimento.

Seguirà poi il desiderio di costruire una personale risposta, che il docente (o il catechista) dovrà accompagnare e sostenere con adeguate proposte di lavoro sul materiale selezionato.

C'è da accompagnare lo studente nella costruzione di una risposta alla problematica esistenziale, attraverso attività didattiche che elaborano i contenuti delle fonti religiose.

Se il ragazzo ha avvertito la sua domanda ed ha saputo costruire una risposta, sarà capace di farlo ancora. Avrà acquisito, cioè, un iniziale livello di competenza religiosa da maturare con successive nuove elaborazioni.

Per sintetizzare i passaggi del processo di apprendimento proposto dalla DEE possiamo indicare le seguenti operazioni:

– imperniare il processo di apprendimento religioso su un'area di esperienza costitutiva del momento evolutivo dello studente, precisata dalla scelta di un elemento che la qualifica;[49]

– sviluppare, a partire dall'area di esperienza individuata, un processo di apprendimento (*modalità applicativa*) che

faccia emergere la domanda religiosa in essa contenuta;[50]

– accompagnare e sostenere lo studente nella costruzione di una sua risposta, attraverso attività didattiche che elaborano i contenuti proposti dalle fonti religiose della tradizione;[51]

– verificare e valutare il livello di maturazione raggiunto dallo studente attraverso la soluzione autonoma di un compito relativo ad una situazione problematica;

– certificare il livello di competenza religiosa raggiunto.

Nella tabella che segue precisiamo sinteticamente i passaggi attraverso cui si può concretamente costruire un'Unità di Apprendimento. Sono previste tre fasi:

– *Fase di progettazione*: definire la domanda.

– *Fase di applicazione*: costruire la risposta.

– *Fase di valutazione*: verifica e certificazione della competenza acquisita.

PROGETTARE UNITÀ DI APPRENDIMENTO NEL MODELLO ERMENEUTICO ESISTENZIALE[52]

Elementi di identificazione: scuola, anno, disciplina, classe e sezione

FASE DI PROGETTAZIONE:
DEFINIRE LA DOMANDA

1. *individuare la dimensione antropologica* (area di esperienza - elemento qualificante - modalità applicativa) e indicare la *finalità* educativa
2. *confronto orientativo* con i documenti normativi della progettazione (PECUP, POF, ecc.)
3. definizione dell'OF

FASE DI VALUTAZIONE:
VERIFICA, VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLA COMPETENZA ACQUISITA

1. scegliere il *compito* da risolvere
2. stabilire modalità di verifica e definire i criteri di valutazione e autovalutazione del cambiamento avvenuto
3. dichiarare la competenza acquisita
4. confronto finale con i documenti normativi

FASE DI APPLICAZIONE:
COSTRUIRE LA RISPOSTA

1. individuare il compito (le attività di ricerca)
2. scegliere documenti e materiali
3. stabilire l'organizzazione: tempi, modalità, metodi, mezzi, strumenti

Per una breve illustrazione dello schema valgano le seguenti indicazioni.

– *Fase di progettazione*: il dato antropologico individuato attraverso l'area di esperienza guida tutto il processo di progettazione. Il confronto con i documenti normativi è solo orientativo per evitare sfasamenti, sovrapposizioni e inutili ripetizioni nel corso degli anni.

– *Fase di applicazione*: il processo di apprendimento si incentra nelle attività di lavoro per la soluzione del compito. Il compito verrà risolto con l'accompagnamento del docente e lavorando sui materiali selezionati.

– *Fase di valutazione*: si valuta il compito realizzato senza l'accompagnamento e l'aiuto del docente, per verificare, valutare e quindi certificare il reale possesso della competenza prevista nell'OF.

3.4. Costruire il volto di Dio in una prospettiva costruttivo-collaborativa

Le prospettive costruttivista e collaborativa già implicitamente presenti nel modello sono state esplicitate a seguito delle sperimentazioni degli ultimi anni.

3.4.1. La prospettiva costruttivista

L'opzione costruttivista vuole evidenziare che apprendere significa costruire le conoscenze e, di conseguenza, prende le distanze dalla tradizionale visione dell'apprendimento per trasmissione/ricezione. Ogni soggetto che apprende parte sempre da una struttura cognitiva già acquisita in precedenza, che viene messa in relazione con la situazione nuova, sconosciuta, problematica e destabilizzante. L'impossibilità di superare da solo il problema spinge lo studente a costruire una struttura cognitiva più adeguata con nuove risorse che gli sono fornite dall'insegnante, dai documenti di consultazione, dai punti di vista dell'insegnante e dei compagni, dalla ricerca di altre fonti. La nuova struttura che nascerà dal lavoro di rielaborazione è il punto di arrivo e di partenza per un nuovo processo di apprendimento.

Naturalmente il docente, regista del processo, deve selezionare e proporre situazioni di apprendimento che lascino allo studente uno spazio di costruzione ricco di iniziativa e di responsabilità, ma che promuovano, anche, il confronto tra idee diverse e spingano alla costruzione individuale e alla "co-costruzione" collaborativa.

3.4.2. La prospettiva collaborativa

La dimensione collaborativa dell'apprendimento pone al centro del processo le interazioni tra le principali componenti della relazione didattica: le interazioni tra allievi-contenuto, tra allievo-allievi, tra insegnante-contenuto, tra insegnante-allievi. Le diverse strutture concettuali della disciplina, dell'insegnante,[53] del singolo allievo e degli altri allievi, vengono poste a confronto avviando un processo asimmetrico e dialettico in evoluzione. Tra la logica dei vari attori della relazione didattica e quella dell'allievo che apprende c'è sempre una distanza, più o meno marcata, che si esprime spesso nell'ingrediente fisiologico dell'errore, e costituisce la molla della collaborazione. Attraverso la consapevolezza dell'errore,[54] evento desiderabile e tappa ne-

Il docente deve selezionare e proporre situazioni di apprendimento che lascino allo studente uno spazio di costruzione ricco di iniziativa e di responsabilità.

cessaria, si attivano, con la mediazione dell'insegnante, i confronti tra le concezioni degli allievi e si sviluppa il processo collaborativo di costruzione. I conflitti tra gli allievi di natura interpersonale, mediati dalle domande dell'insegnante, divengono intrapersonali, spingendo l'allievo alla ricerca di saperi più efficaci di quelli posseduti.

3.5. Dieci piste per dire Dio in classe nel nuovo modello

Focalizzare l'insegnamento su modalità esistenziali, ermeneutiche, costruttive e collaborative richiede un cambiamento di prospettiva che si può riassumere in alcune utili piste per la prassi didattica:

1. Partire sempre dalla "classe" come gruppo e da ognuno dei suoi componenti.
2. Gli studenti non sono mai dei "contenitori vuoti". È bene partire sempre da "ciò che già sanno" o da "ciò che sono in grado di capire da soli".
3. Abituarsi a misurare il "tempo di parola" riservato agli studenti e all'insegnante ed evitare la preponderanza a favore del docente.
4. Comunicare sempre alla classe il programma, discuterlo e prevedere momenti comuni di verifica e di controllo.
5. Prevedere produzioni scritte e orali diversificate, che richiedano e mobilitino abilità e strategie differenti.
6. Non dimenticare che la valutazione è parte integrante del processo di apprendimento e che è bene privilegiare una valutazione formativa.
7. Non enfatizzare e colpevolizzare l'errore, ma considerarlo positivamente tappa inevitabile nell'apprendimento.
8. Sottolineare il particolare legame tra la cultura vissuta e la cultura da apprendere, incoraggiando analisi contrastive ed evitando banali stereotipi.
9. Includere nel percorso momenti destinati a una produzione creativa che valorizzi la personalità di ogni studente.
10. Allenare gli allievi all'autovalutazione e all'uso del *portfolio*.[55]

4. VERSO IL RISVEGLIO DELLA PERCEZIONE RELIGIOSA DI DIO

Il modello che abbiamo sopra indicato si propone essenzialmente di rendere significativo e motivato il processo di apprendimento religioso, mettendolo in relazione con le istanze esistenziali di colui che apprende.[56]

Educare la dimensione religiosa significa aprire il giovane alla percezione religiosa del mondo. La percezione quotidiana ed abituale della realtà e di se stessi che guida l'esperienza vissuta ed esistenziale è molto distante da quella della cultura scientifico-tecnica, filosofica, estetica, e anche religiosa. Potremmo chiamare questo cambiamento di percezione ed esperienza del mondo come una «espressione seconda»,[57] del mondo stesso e di noi stessi, risvegliata dagli approcci scientifico, filosofico, estetico, spirituale e religioso. Nell'educazione scolastica il giovane, attraverso l'apprendimento delle discipline, viene guidato ad integrare la sua percezione quotidiana e immediata con le altre prospettive per «reimparare a vedere il mondo».[58] Si tratta in realtà di rotture radicali rispetto allo stato di incoscienza in cui l'uomo e il giovane vivono nella immediatezza della quotidianità.[59]

Ma questo molto spesso nell'educazione scolastica non avviene poiché un

grosso equivoco sopravvive nella visione dell'educazione. Equivoco fondato sulla non sempre chiara relazione tra aspetto teorico e dimensione esistenziale dell'approccio al mondo reale. L'approccio scientifico, filosofico, estetico e religioso non può ridursi a nozione e sistema di nozioni, discorso o teoria. Il modo di vivere scientifico, filosofico, estetico e religioso non è una teoria divisa in parti, ma un atto unico che consiste nel vivere quelle dimensioni.[60] Le esigenze logiche e pedagogiche di spiegare ed illustrare le acquisizioni dei diversi approcci hanno originato discipline scolastiche e manuali che raccolgono le nozioni dei diversi saperi in modo sistematico. La fisica non è però una teoria divisa in parti, ma l'osservazione del mondo fisico secondo una particolare ottica, così come la filosofia non è un insieme articolato e organico di nozioni, ma un pensare ed agire in armonia con il cosmo. Allora possiamo concludere che la scienza non è il discorso sulla scienza, così come la filosofia non è il discorso sulla filosofia e la religione non è il discorso sulla religione.[61]

Per rimanere nel nostro ambito, anche l'IRC scolastico e il discorso su Dio si sono ridotti a trasmissione di un insieme di nozioni ben distinte dalla percezione religiosa, che non deve essere assolutamente toccata in nome del rispetto della laicità.

Cosa fare allora?

Le teorie sono al servizio della vita, della maturazione della persona. È illusorio ritenere che chi conosce bene le nozioni sia entrato nella prospettiva da cui quelle nozioni sono originate. Il passaggio non è automatico. La sistematicità delle discipline dovrebbe puntare non ad una spiegazione totale o la più esauriente possibile della realtà, ma a fornire un piccolo gruppo di principi legati tra loro, che dalla sistematizzazione traggono una maggior forza persuasiva per permettere di recuperare la prospettiva e la percezione fondamentale in cui si deve entrare.

L'IRC scolastico e il discorso su Dio si sono ridotti a discorso sulla religione, a trasmissione di un insieme di nozioni ben distinte dalla percezione religiosa.

L'IRC, e anche la catechesi, in questo sforzo possono dare il loro insostituibile contributo perché anche la dimensione religiosa sia integrata nella costruzione di quella percezione fondamentale che può rendere più completa l'esistenza.

[1] Oggi parliamo di emergenza finanziaria, economica, politica, sociale, morale, culturale, religiosa ed anche educativa.

[2] Comitato del Progetto Culturale della CEI (ed.), *La sfida educativa*, Roma-Bari, Laterza 2009.

[3] Cf «Tuttoscuola» 36 (2010) n. 503: *Misure di accompagnamento per l'avvio della riforma*.

[4] M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli 2009, pp. 8-9.

[5] Ibidem, pp. 10-13. La crisi sta diventando una condizione permanente, «un orizzonte insormontabile per la nostra società e per ciascuno di noi».

[6] «Una sorta di messianismo scientifico che assicura un domani luminoso e felice, come una terra promessa». Cf M. Benasayag, *Il mito dell'individuo*, Milano, Movimenti e Cambiamenti Editrice 2002.

[7] Verso di loro «le famiglie, la scuola, i quartieri, il mondo del lavoro, la giustizia, tutti in situazioni di crisi, indirizzano ogni giorno centinaia di bambini e di giovani» con richieste di aiuto. M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, p. 18.

[8] Ibidem, pp. 127-129.

[9] Ibidem, p. 302.

[10] Z. Bauman, *Modernità e ambivalenza*, Torino, Bollati Boringhieri 2010, pp. 11-29. L'architrave della modernità poggiava sulle operazioni di: ordinare, classificare, calcolare, sottoporre a controllo, catalogare, dissipare le zone d'ombra, identificare l'indistinto, bandire l'ambiguo.

[11] Ibidem, p. 24.

[12] Ibidem, p. 26.

[13] Ibidem, p. 303. I miti della libertà, uguaglianza e fraternità vengono sostituiti dai nuovi orizzonti della postmodernità: libertà, diversità, tolleranza. Ma anche i nuovi valori già manifestano tutta la loro imperfezione. La libertà si riduce al consumo che giova al mercato, la tolleranza sfocia nell'indifferenza e frammenta invece di unire.

[14] Ibidem, pp. 306-311.

[15] Cf U. Galimberti, *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli 2010. Culto della giovinezza, idolatria dell'intelligenza, ossessione della crescita economica, tirannia della moda, ansia della perfezione corporea, perfino l'accettazione della guerra come evento ineluttabile e manifestazione di coraggio, lealtà, spirito di sacrificio. Sono alcuni dei "falsi miti" che pervadono e plasmano la nostra società attraverso la pubblicità. Idee malate, non avvertite come tali, e quindi capaci di diffondere i loro effetti nefasti senza trovare resistenza.

[16] Secondo uno studio del Censis gli immigrati sono aumentati negli ultimi quattro anni di quasi 1,6 milioni (+ 47,2%), con un forte incremento sia dei residenti (+ 56,5%), sia dei regolari che non risultano ancora iscritti in anagrafe (+ 48,7%). Gli irregolari sono invece 560.000, pari all'11,3% degli stranieri presenti sul territorio. Cf *Indagine* Ismu, Censis e Iprs per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 17 giugno 2010.

[17] Cf GUL n. 394 del 30.12.2006, p. 10.

[18] Nel 2020 la nostra odissea tra i dati digitali ci vedrà immersi in un universo 50 volte più grande di quello attuale. Stupiscono i tassi di crescita previsti dalla società IDC per EMC. Complici di questo aumento saranno i passaggi all'universo dei bit di voce, tv, radio e stampa, oggi ancora per larga parte in analogico.

[19] Dice Lévy: «Il sapere della comunità pensante non è più un sapere comune, perché ormai è impossibile che un solo essere umano, o anche un gruppo, domini tutte le conoscenze, tutte le competenze [...] è un sapere essenzialmente collettivo, impossibile da riunire in un solo corpo». E. D'Avanzo, *I social network e la nuova organizzazione della conoscenza,* in *L'Osservatore Romano* del 21.2.2010.

[20] Nel corso del 2010 la mole di dati digitali scambiati supererà una nuova unità di misura inimmaginabile: si tratta di 1,2 *zettabyte* di informazioni (uno *zettabyte* corrisponde a mille miliardi di *gigab*). Entro il 2020, più di un terzo di tutte le informazioni digitali create ogni anno risiederà o transiterà nella nuvola di tecnologie informatiche disponibili online. Già oggi i contenuti creati superano del 35% le capacità di archiviarli per superare, nei prossimi anni, il 60%. http://www.readwriteweb.com/archives/science_fiction_meets_networki.php

[21] Il «soggetto della conoscenza – dice P. Lévy – si costituisce grazie alla propria enciclopedia», e la sua implicita circolarità connota proprio l'operazione di rinvio indefinito, caratteristica dell'enciclopedia. Il significato di enciclopedia evoca un'immagine dell'infinito.

[22] Dalle ricerche di P. Lévy e M. Authier sulle forme di accesso alla conoscenza mediante le tecnologie informatiche emerge il concetto di «cosmopedia», una sorta di enciclopedia virtuale che si riorganizza a seconda delle esplorazioni di chi vi accede. Cf M. Authier - P. Lévy, *Les arbres de connaissances*, Éd. La Découverte, Paris 1992.

[23] La cosmopedia connota uno spazio di rappresentazioni dinamiche e interattive che contempla un numero elevato di forme di espressione come le immagini, fisse e animate, i suoni, le simulazioni interattive, le mappe interattive, le realtà virtuali, le vite artificiali e così via. E. D'Avanzo, *I social network*.

[24] *Facebook*, *Linkedin*, *MySpace* o *Twitter* sono solo alcuni esempi di successo, non solo commerciale, delle diffusissime reti sociali, o *social networks*.

[25] Il tasso di tesseramento nell'Azione Cattolica è solo il 10% circa della militanza accertata. L. Diotallevi, *Una alternativa alla laicità,* Soveria Mannelli, Rubettino 2010.

[26] I giovani Neocatecumenali che affollano le parrocchie, protagonisti delle Giornate mondiali della gioventù e dei viaggi papali. Altra forte presenza è quella del Rinnovamento dello Spirito, cammino di comunione ecclesiale e formazione permanente, che nasce sulla scia del movimento carismatico Usa. «A questi gruppi, e ad altri, è data in appalto la creazione di una massa critica che abbia un impatto mediatico», osserva Alberto Melloni, professore di storia all'università di Modena e uno dei massimi studiosi del Concilio.

[27] Pare che al papa attuale i movimenti in generale non piacciano molto: avversa le loro «Messe che a volte sembrano Gospel», ma apprezza il loro rigore dottrinale.

[28] È ancora un'osservazione di A. Melloni.

[29] G. Ravasi, *In una Fondazione strutturiamo il confronto*, intervista a cura di L. Fazzini, in *Avvenire* del 25.2.2010.

[30] Rimandiamo per questo ai nostri contributi: R. Romio, *I metodi,* in Z. Trenti (ed.), *Manuale dell'Insegnante di Religione*, Torino-Leumann, Elledici 2004, pp. 237-255, e R. Romio, *Testo e gli strumenti didattici,* ibidem, pp. 365-377.

[31] Per modello intendiamo quella costruzione teorica che articola in modo coerente un insieme di situazioni didattiche dando loro un senso e specificando le condizioni in cui possono essere utilizzate, al fine di raggiungere uno scopo.

[32] Insegnanti e catechisti generalmente adottano quel modello di insegnamento che hanno sperimentato come allievi nella scuola o nella catechesi, arricchito poi dalle personali esperienze sul campo.

[33] Vedi E. Roletto, *La scuola dell'apprendimento. Didattiche disciplinari, modelli e applicazioni operative*, Trento, Erikson 2005, pp. 86-92.

[34] Ibidem, p. 88. Nella versione più attuale di natura cibernetico-informazionale, lo studente è un computer da programmare, le unità di apprendimento file da memorizzare e richiamare.

[35] Ibidem, p. 89. Ciò si verifica in genere nei corsi di aggiornamento di esperti e professionisti e risponde alle loro attese.

[36] G. Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, Milano, Franco Angeli 2000.

[37] E. Roletto, *La scuola dell'apprendimento*, pp. 72-74.

[38] J. Block - L. Anderson, *Mastery learning in classe*, Torino, Loescher 1979; B.S. Bloom, *Tassonomia degli obbiettivi educativi*, Teramo, Giunti e Lisciani 1986.

[39] E. Roletto, *La scuola dell'apprendimento,* pp. 81-83.

[40] D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1978.

[41] G. Malizia - Z. Trenti - S. Cicatelli, *Una disciplina in evoluzione*, Torino-Leumann, Elledici 2005.

[42] G. Malizia - Z. Trenti, *Una disciplina in cammino*, Torino, SEI 1990; G. Malizia - Z. Trenti - S. Cicatelli, *Una disciplina al bivio,* Torino, SEI 1996.

[43] Z. Trenti - R. Romio, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Torino-Leumann, Elledici 2006, pp. 229-238.

[44] G. Malizia - Z. Trenti - S. Cicatelli, *Una disciplina in evoluzione,* p. 234: «Dovrebbe far riflettere quel terzo circa degli studenti delle primarie indisciplinati e quel più di un terzo degli studenti delle secondarie disinteressati. Indisciplina e disinteresse sono indubbiamente conseguenze evidenti dell'uso di una metodologia didattica da rivisitare».

[45] Alla sperimentazione nazionale, coordinata dall'Istituto di Catechetica della Pontificia Università Salesiana, hanno partecipato circa 150 insegnanti, di tutti i gradi scolastici, per quattro anni. La sperimentazione locale si è svolta per la durata di due anni nella diocesi di Massa Carrara, coordinata sempre dall'Istituto di Catechetica, ed ha coinvolto una quarantina di docenti di tutti i gradi scolastici. Sono in via di pubblicazione i risultati.

[46] Per una illustrazione dei fondamenti teorici della sperimentazione si può vedere R. Romio, *Un modello pedagogico didattico per l'educazione religiosa*, in *Orientamenti Pedagogici* 56 (2009) 857-873.

[47] Per la comprensione di questa visione, cf il cit. Z. Trenti - R. Romio, *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*.

[48] Un'educazione che possiamo definire empirista, comportamentista e strutturalista. Vedi sopra, il paragrafo 3.1.

[49] L'area di esperienza individuata può essere meglio precisata con la scelta di uno degli elementi qualificanti che la costituiscono e che meglio identificano la condizione esistenziale vissuta dallo studente. Se, ad es., scegliamo l'area della *relazionalità,* alcuni degli elementi qualificanti che la specificano potrebbero essere: *amicizia*, o *gruppo dei pari,* o *relazioni familiari*, o *relazioni istituzionali*, o *relazioni di classe*, ecc.

[50] Si tratta di indicare i passaggi del processo di apprendimento che si intende far percorrere allo studente. I passaggi devono partire dalla condizione esistenziale, di cui lo studente deve prendere consapevolezza, e proseguire nella scoperta della dimensione religiosa e nell'incontro dei contenuti religiosi e confessionali.

[51] La risposta va elaborata attraverso un compito autentico di lavoro sulle fonti religiose. Il compito *autentico* dovrà consistere nella soluzione di una situazione problematica vicina alla vita dello studente; situazione problematica pertinente con gli interrogativi emersi e con l'Obiettivo Formativo (OF) stabilito.

[52] Tratto da R. Romio, *Progettare nella DEE*, Master per formatori, Roma, Università Pontificia Salesiana 2006.

[53] L'insegnante deve assumere il ruolo di regista del processo di apprendimento gestendo il passaggio dal sapere formalizzato a quello disciplinare da insegnare e favorendo il processo di comprensione degli allievi.

[54] E. Roletto, *La scuola dell'apprendimento,* pp. 143-149.

[55] Ibidem, p. 311. Il *portfolio* è uno strumento valutativo che conserva la documentazione più significativa degli elaborati, delle valutazioni e del percorso di apprendimento.

[56] Questa stessa richiesta veniva dai docenti di religione nelle ricerche nazionali dell'IRC. Collegare il vissuto degli studenti con i contenuti del sapere religioso.

[57] M. Merleau-Ponty, *La fenomenologia della percezione*, Milano, Il Saggiatore 1965, p. 17.

[58] Ibidem, p. 30.

[59] Un'incoscienza però necessaria per vivere nella immediata concretezza della quotidianità. Bergson parla di «spostamento dell'attenzione» in *Pensiero e movimento,* Milano, Bompiani 2000, p. 128. M. Merleau-Ponty parla di «riduzione fenomenologica» in *La fenomenologia della percezione*, p. 17.

[60] P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi 2005, pp. 157-158.

[61] Ibidem, pp. 160-164. Tale passaggio dalla vita alla teoria è stato istituzionalizzato con il nascere e lo svilupparsi delle università di origine medievale, costituite da professori che formano professori, specialisti che formano professionisti che a loro volta formano altri specialisti. Non si insegna più a uomini che si vuole formare perché siano uomini.

il tema III

FAMIGLIA E COMUNICAZIONE DELLA FEDE

Mentre nelle nostre comunità si diffondono gli *Orientamenti pastorali* in tema di educazione, offerti dalla CEI nell'autunno scorso, la rivista torna ad occuparsi della famiglia per una ragione fin troppo evidente: il suo ruolo è primario e insostituibile sia nell'àmbito educativo generale, sia nella comunicazione ed educazione alla fede. Con particolare riferimento proprio alla proposta della fede in famiglia si sviluppano gli interventi proposti qui di seguito, i cui autori sono docenti presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma. In via preliminare ***Renato Mion***, ordinario di sociologia dell'educazione e della famiglia, offre un ampio affresco sociologico della famiglia attuale, evidenziando le opportunità e risorse educative di cui essa continua a disporre, pur in un momento di rapide trasformazioni qual è quello attuale. Segue lo scritto di ***Gabriele Quinzi***, psicologo e docente di metodologia pedagogica, che segnala come la famiglia possa essere propositiva nel campo della fede anche educando a valori umani e cristiani come l'amore, la responsabilità e la libertà. Di taglio prettamente catechistico e l'intervento di ***Jerome Vallabaraj*** , docente di catechetica, che indica alcune fondamentali linee di azione alla famiglia che voglia comunicare la fede: la cura della relazione, dell'educazione reciproca e di un linguaggio trasformativo.

LA FAMIGLIA OGGI IN ITALIA. ELEMENTI CRITICI E OPPORTUNITÀ EDUCATIVE PER COMUNICARE LA FEDE

Renato Mion

Nell'ultimo documento che la Commissione per la dottrina della fede, l'annuncio e la catechesi della CEI ha pubblicato nella Pasqua scorsa, in occasione del 40° anniversario del documento di base *Il rinnovamento della catechesi* (DB, 1970),[1] si insisteva sulla necessità che la catechesi sappia valorizzare il rapporto tra fede e ragione e abbia una funzione "generativa" e non soltanto "trasmissiva" della fede (n. 15). A tale scopo «la catechesi deve aiutare le persone a leggere la storia come storia di salvezza, dove Dio opera oggi e dove l'uomo è chiamato a collaborare da protagonista… In questa prospettiva generativa, il DB invita a tenere sempre presenti i problemi del nostro tempo, come esigenza intrinseca per ogni discorso cristiano su Dio» (n. 15).

«Il DB invita a tenere presenti i problemi del nostro tempo, come esigenza intrinseca per ogni discorso cristiano su Dio».

Le riflessioni che sto per presentare vogliono appunto tenere in considerazione sia il fine di questo Forum che è la comunicazione generativa della fede per l'educazione alla fede stessa, sia il soggetto operante che è la famiglia, sia i destinatari di oggi, sia il contesto sociale nel quale l'azione di Dio si incarna nella storia, attualizzandosi specialmente in un determinato tempo che ne condiziona i processi e le metodologie, ne stimola le risorse e ne previene i limiti.

Saranno questi i punti che svilupperò nel mio procedere. Se la famiglia oggi sarà il centro della mia attenzione, essa non può esser vista staccata dal suo contesto sociale, dalle tendenze culturali del nostro tempo che ne influenzano il suo modo di pensare e di vivere, né dalle varie situazioni nelle quali la famiglia oggi si viene a trovare nel suo compito educativo oggi diventato assai più difficile.

1. IL CONTESTO SOCIO-CULTURALE NEL QUALE SI COLLOCA LA FAMIGLIA OGGI

«La trasmissione della fede alle giovani generazioni registra oggi inedite difficoltà a motivo del clima culturale che non aiuta la maturazione delle coscienze e lo sviluppo della libertà». È quanto hanno osservato i vescovi italiani riuniti a Roma per il Consiglio permanente (24 marzo 2010).

1.1. Lo scenario culturale più vasto

Noi viviamo in un contesto culturale che in questi ultimi anni ha subito trasformazioni di inedita portata, perché sono avvenute in un periodo di tempo molto ristretto, segno di una velocità del cambio molto rapida ma per nulla lineare, proprio per l'accumularsi di una accresciuta molteplicità di soggetti (globalizzazione) che hanno operato cambiamenti a velocità differenziate, per il succedersi di eventi imprevisti (ritardi e accelerazioni), con obiettivi non univoci (competitività del mercato) e con un background culturale molto frammentato, tale da far parlare di una "società liquida", destrutturata, pluralista, priva di riferimenti stabili, dalle incertezze sempre incombenti e dalle prospettive imprevedibili.

In questo contesto l'uomo appare solo, in una società individualista, alla continua ricerca di sicurezza personale, dove il rapporto tra presente, passato e futuro è sempre più slegato e problematico, atomizzato, chiuso sul presente (senza memoria e senza progetto) nell'orizzonte dell'immanenza, in uno spirito di flessibilità[2] aperta a tutto, ma qualche volta senza consistenza e proposta, dove qualsiasi forma deve essere duttile ("modernità liquida"), temporanea, suscettibile di altre riconfigurazioni e ri-definizioni (che spesso attraverso de-costruzioni e ri-costruzioni ne distorcono la primitiva realtà), consumate in un tempo possibilmente breve, ma anche a rischio di distorsioni e di perdita del loro significato originario (Caffarra). Oltre tutto, *ciò che sembra conferire il significato delle cose è proprio il fragile, quanto instabile ma pervasivo ed emotivo, scenario-orizzonte mediatico* che si propone come soggetto interlocutore e quadro di riferimento *capace di conferire significato* alla realtà, in sostituzione di quella riflessività che la persona deve sempre riattivare nella sua razionalità umana.

Viviamo in una "società liquida", destrutturata, pluralista, priva di riferimenti stabili, dalle incertezze sempre incombenti e dalle prospettive imprevedibili.

Quella contemporanea appare quindi una società, ormai definita dalla letteratura sociologica come «fluida» (Bauman),[3] dell'«incertezza» (Beck e Bauman),[4] del «disagio da benessere» (Taylor),[5] delle «passioni tristi» (Benasayang e Schmit),[6] unificata da una dimensione comune, quella della provvisorietà, dell'innovazione, della non programmabilità nonostante il mito della programmazione, del controllo e della ricerca di sicurezza. Il mondo si è "complessificato", ma le persone e le istituzioni stentano ad essere all'altezza della complessità pur dovendosene sempre fare carico.

In questo contesto è più facile ridurre la complessità affidandosi alla *comunicazione di massa, per cui sempre più spesso*

l'orizzonte mediatico si propone come soggetto creatore di significati.

1.2. La difficoltà di educare in questo scenario

In questa linea, ricuperando il tema dell'*educazione*, ci accorgiamo che educare oggi diventa sempre più difficile. Nell'epoca dell'individualismo, l'assenza di maestri e di insegnamenti duraturi, l'esigenza di inseguire il nuovo, costringono l'individuo ad assumersi in prima persona la responsabilità di scelte, sulle cui conseguenze egli non è in grado di fare valutazioni pertinenti, proprio per l'assenza di riferimenti e modelli adeguati. Ne nasce quella paura della definitività delle proprie scelte che paralizza anche i più bei progetti di famiglia a cui le giovani generazioni guardano con timore e disincanto.

Scrive Taylor:[7] «Gli uomini non hanno più il senso di uno scopo superiore, di qualcosa per cui valga la pena di morire. Noi soffriamo di una mancanza di passione… Nella loro vita gli uomini non aspirano più a null'altro che ad un miserabile benessere. Questa perdita di senso è legata ad un restringimento di orizzonti, perché si sono concentrati sulle loro vite individuali. Quell'incentrarsi sull'io che ad un tempo appiattisce e restringe le nostre vite, ne impoverisce il significato e le allontana dall'interesse per gli altri e per la società, in un clima di narcisismo, che infetta questa *"me-generation"*».

Gli uomini non hanno più il senso di uno scopo superiore. Questa perdita di senso è legata ad un restringimento di orizzonti, perché si sono concentrati sulle loro vite individuali.

Sembra fargli da contraltare il discorso di Benedetto XVI ai vescovi italiani, quando, concludendo la loro Assemblea,[8] definisce l'educazione non imposizione, ma realmente apertura dell'"io" al "tu", al "noi" e al "Tu di Dio".

1.3. Lo scenario italiano

In una prospettiva culturale, che ingloba anche le riflessioni precedenti, la Commissione per la dottrina della fede[9] scende nel dettaglio sintetizzando i tratti culturali che maggiormente toccano lo scenario attuale del nostro Paese nelle linee che seguono.

1.3.1. Uno scenario nuovo e le sue cause

Nei quarant'anni trascorsi, sono sorti *scenari culturali e religiosi nuovi* per cui se da una parte l'Italia conserva ancora larghe tracce di tradizione cristiana, dall'altra è segnata da un accentuato processo di secolarizzazione.

Si diffonde una concezione della vita, da cui è escluso ogni riferimento al Trascendente.

Ciò dipende da *molteplici influssi culturali*, quali:

– il *razionalismo*, che assolutizza la ragione a scapito della fede e riduce la catechesi a trasmissione dei valori morali, di buon comportamento regolato dal sociale;

– lo *scientismo*, per cui ha senso parlare solo di ciò che si può sperimentare (scienza e ricerca, esperti, fascino degli annunci delle scoperte in arrivo), per cui viviamo dentro un orizzonte tecnocratico, incapaci di trovare un senso che non sia prodotto da noi stessi, dove la persona umana è un puro dato di fatto che non contiene in sé alcuna indicazione etica per la ragione;

– il *materialismo consumista*, che esalta l'avere e il benessere materiale e di tutto approfitta per fare business (il "Salone del divorzio" a Milano: agenzie per un nuovo partner, stilisti, party dell'addio, la torta del divorzio, lista delle nuove nozze, consulenti per le nostalgie e i rimpianti);

– il *relativismo*, che radicalizza la libertà individuale e l'autonomia incondizionata dell'uomo nel darsi un proprio sistema di significati, rifiutando ogni imperativo etico, fondato sull'affermazione della verità. Il relativismo è in effetti un corollario dell'individualismo. Ognuno ha i suoi valori di cui è impossibile discutere: "i tuoi valori sono affare tuo, sono la tua scelta di vita e vanno rispettati in vista della tua autorealizzazione". In che cosa ciò consista, ciascuno deve deciderlo da sé. È l'individualismo dell'auto-realizzazione, una certa retorica che ha messo al centro l'io con l'esclusione delle più vaste questioni che lo trascendono.[10]

1.3.2. La religione nello scenario italiano

In questo contesto culturale si alimenta l'*indifferenza religiosa*: molti adulti e giovani attribuiscono scarsa importanza alla fede religiosa, vivendo nell'incertezza e nel dubbio, senza sentire il bisogno di risolvere i propri interrogativi.

– L'*irrilevanza* attribuita alla fede è dovuta anche al fatto che la formazione cristiana della maggior parte dei giovani e degli adulti (e buona parte anche dei genitori) si conclude nella preadolescenza: essi, perciò, conservano un'immagine infantile di Dio e della religione cristiana, con scarsa presa nella loro vita. Non negano Dio; semplicemente non ne sono interessati.

– A questi processi si aggiunga il *soggettivismo,* che induce molti cristiani a selezionare in maniera arbitraria i contenuti della fede e della morale cristiana, a relativizzare l'appartenenza ecclesiale e a vivere l'esperienza religiosa in forma individualistica.[11]

La religione viene così relegata nella sfera del privato, con la conseguente relativizzazione dei contenuti storici, dottrinali e veritativi del messaggio cristiano e dei modelli di comportamento che ne derivano (aiutano per andare d'accordo nella multiculturalità?: Alberoni). Su tutto ciò, incide anche il crescente pluralismo culturale e la problematica pervasività della comunicazione multimediale in tutti i settori della vita sia degli adolescenti che dei giovani come degli adulti.[12]

La religione viene relegata nella sfera del privato, con la conseguente relativizzazione dei contenuti storici, dottrinali e veritativi del messaggio cristiano.

Ridotta a fatto meramente individuale, la religione perde gradualmente di rilevanza anche nella vita dei singoli e nella trasmissione della fede in famiglia. Ciò chiama in causa soprattutto la madre, che è la più direttamente coinvolta nel processo educativo specialmente nei primi anni di vita dei figli.

È questo uno dei settori di indagine che è stato oggetto di particolare attenzione almeno di due indagini sociologiche di rilevante importanza.[13] Entrambe hanno rilevato come la fede sia a rischio soprattutto per effetto della carenza di educazione particolarmente da parte delle madri. Infatti sull'indicatore del «senso di appartenenza alla Chiesa» si è osservato che, se si confrontano le figlie con le madri, l'indice di appartenenza perde tra il 20 e il 48% del valore; su quello dell'«esperien-

za religiosa» tra il 12 e il 20%; su quello della «pratica religiosa», la percentuale delle ragazze praticanti è del 9% rispetto al 22% delle madri. Questo fenomeno avrà delle ricadute a lungo periodo, se si considera che la trasmissione della fede nelle famiglie segue più la linea femminile che non quella maschile. Tutto questo chiama in causa l'educazione materna, ma anche preventivamente l'educazione religiosa delle ragazze.

l'"io" a se stesso. Perciò la cosiddetta educazione antiautoritaria non è educazione, ma rinuncia all'educazione: così non viene dato quanto noi siamo debitori di dare agli altri, cioè questo "tu" e "noi" nel quale si apre l'"io" a se stesso. Quindi un

«È essenziale per la persona umana il fatto che diventa se stessa solo dall'altro, l'"io" diventa se stesso solo dal "tu" e dal "voi", è creato per il dialogo».

1.3.3. L'educazione nello scenario italiano

Ma prima ancora della dimensione religiosa è la dimensione educativa che da questo clima culturale viene intaccata; ciò tocca anche l'atmosfera delle stesse famiglie che trovano difficoltà nell'impegno educativo. Lo richiama ancora Benedetto XVI, denunciando una delle più rilevanti cause di questa difficoltà in quel *falso concetto di autonomia dell'uomo,* che dal pontefice viene così rilevato e stigmatizzato: «l'uomo dovrebbe svilupparsi solo da se stesso, senza imposizioni da parte di altri, i quali potrebbero assistere il suo autosviluppo, ma non entrare in questo sviluppo. In realtà, è essenziale per la persona umana il fatto che diventa se stessa solo dall'altro, l'"io" diventa se stesso solo dal "tu" e dal "voi", è creato per il dialogo, per la comunione sincronica e diacronica. E solo l'incontro con il "tu" e con il "noi" apre primo punto mi sembra questo: superare questa falsa idea di autonomia dell'uomo, come un "io" completo in se stesso, mentre diventa "io" anche nell'incontro collettivo con il "tu" e con il "noi".[14]

Senza cedere alla sfiducia e alla rassegnazione, dettata dall'incertezza sui valori che affatica i genitori a tener fede agli impegni assunti, sarà necessario ricuperare i tratti positivi della nostra cultura (lo faremo nella seconda parte), quella passione educativa che non è solo istruzione o didattica, ma memoria significativa di una tradizione, che valorizza segni e momenti forti della cultura del passato, oltre che esigere luoghi credibili di formazione come la famiglia. È su queste basi che essa deve ricuperare il suo ruolo peculiare e irrinunciabile nella ri-scoperta delle realtà fondamentali del vivere umano e cristiano nella società di oggi.

Ma di quale famiglia si tratta?

2. LE TRASFORMAZIONI DELLA FAMIGLIA ITALIANA DI OGGI

Nella realtà italiana, la famiglia sta subendo oggi una serie di trasformazioni che ne rendono l'immagine assai variegata, sia per la molteplicità delle forme familiari apparse all'orizzonte, sia per i modelli di struttura demografica assai differenziati che la rendono agli occhi degli osservatori stranieri un vero e proprio "caso Italia".

2.1. Dinamiche di mutamento delle famiglie

Possiamo individuare alcune delle *dinamiche della trasformazione della famiglia italiana* in quest'ultimo periodo,[15] come:

1. La *diminuzione della natalità e della fecondità* che non riesce più a rigenerare le famiglie (1,35): le tendenze demografiche in atto imporranno alle prossime generazioni in età attiva, cioè ai giovani di oggi, un impegno straordinario a livello economico e culturale.[16]

In Italia la fecondità delle donne si attesta nel 2008 a 1,41 figli per donna (da 1,37 nel 2007). Prosegue dunque il trend crescente osservato dopo il 1995, anno in cui, con 1,19 figli per donna, la fecondità ha toccato il punto minimo. All'interno dell'Unione Europea a 27 Paesi (dati 2007), l'Italia si colloca nella parte bassa della graduatoria, affiancata da Germania e Malta, comunque sopra Polonia (1,31), Romania (1,30) e Slovacchia (1,25).

Nel 2008 i matrimoni segnano una battuta d'arresto; il matrimonio religioso resta la scelta più diffusa per le coppie che decidono di fare il "grande passo".[17]

2. L'*aumento delle famiglie anagrafiche* (25 milioni). La riduzione drastica dei suoi membri (2,4 per famiglia), le rende sempre più numerose, ma sempre più piccole: oltre il 53,4% è senza figli, il 22% ne ha uno solo, il 19,5% ne ha due, il 4,4% ne ha tre, lo 0,7% ne ha quattro e più). È il "suicidio demografico" di cui parlano Bagnasco, Golini e i demografi:[18] nel 2050 i figli degli emigrati saranno più numerosi dei figli degli italiani, con il conseguente cambio della struttura demografica della popolazione la quale cambierà anche il quadro culturale e costituzionale della società, stili di vita, ecc.

3. L'*aumento dell'età media al primo matrimonio* sia per gli uomini che per le donne.

4. Correlato al *posponimento delle scelte matrimoniali* vi è il *posponimento di quelle procreative*, per cui la procreazione si concentra nell'intervallo di tempo in cui la donna ha circa fra i 30 e i 35 anni, se non oltre.

5. L'*aumento delle famiglie anziane* e in particolare dei single anziani: continua infatti il processo di invecchiamento della popolazione, assai più rapido che nel passato, al punto che ormai un italiano su cinque è oltre i 65 anni. I "grandi vecchi" (dagli ottanta anni in su) rappresentano il 5,6% della popolazione italiana. La Germania con un indice di dipendenza pari a 146,4, è il paese maggiormente investito dal fenomeno dell'invecchiamento, seguito da Italia, Bulgaria e Grecia.

La famiglia sta subendo oggi una serie di trasformazioni che ne rendono l'immagine assai variegata per la molteplicità delle forme familiari apparse all'orizzonte.

6. L'*aumento della instabilità matrimoniale e delle coppie senza figli*: nel 2000 i matrimoni celebrati in Italia erano circa 280 mila, scesi nel 2008 a quasi 247 mila.

7. L'*aumento delle famiglie monogenitoriali*.

8. L'*aumento del numero dei figli nati fuori dal matrimonio* che nel 2008 è pari al 20%.

9. L'*indebolirsi dei rapporti di parentela* che produce un maggiore isolamento sociale delle famiglie.

10. L'*aumento delle coppie di fatto*, delle *separazioni* (81.359, + 1,2 rispetto al 2006) e dei *divorzi* (50.669, + 2,3). Separazioni e divorzi producono: o il ritorno

in famiglia, o una vita da single, o la ricostituzione di altre famiglie, con grave confusione di confini e di ruolo, sia interni che esterni (famiglie ricomposte).

11. La *diffusione della "famiglia lunga del giovane adulto"* con l'elevata quota di giovani-adulti che rimangono nella famiglia di origine, rimandando il matrimonio e l'autonomia abitativa. L'ultimo Rapporto Istat 2009 indica al 58,6% i 18-34enni che vivono in famiglia; soltanto dai 30 ai 34 anni sono il 28,9%, soprattutto uomini.

12. L'*aumento totale della popolazione italiana* per effetto dell'*immigrazione* e della maggior fecondità delle coppie immigrate.

C'è l'indebolimento del legame di coppia come fondamento della famiglia, dove il vincolo di solidarietà tra la coppia è reso sempre più debole, contrattabile e rinegoziabile.

13. Il consolidarsi di una sindrome della "via italiana" al *de-mariage*, che è l'indebolimento del legame di coppia nel matrimonio come fondamento della famiglia; dove il vincolo di solidarietà tra la coppia è reso sempre più debole, contrattabile e rinegoziabile; dove il matrimonio non è più la scelta tipica dell'età adulta, ma solo una delle tante possibili scelte di vita. È l'emergere di una forte resistenza ad instaurare relazioni stabili, sancite da vincolo matrimoniale, che sta diventando una decisione difficile e assai impegnativa in termini di libertà individuale, di opportunità di soddisfare i propri interessi e di perseguire prospettive di realizzazione personale.

Sono le "nuove famiglie" che appaiono all'orizzonte e che fanno parlare della crisi familiare come una vera emergenza sociale, anche se non ai limiti di altri Paesi. In questa difficile transizione continua a cambiare non solo la struttura interna delle famiglie, ma anche lo stile di vita personale e familiare dei suoi membri in rapporto sia ai consumi che all'educazione dei figli.

Quali sono, in particolare, *le cause della bassa natalità?* Oltre a quelle strutturali già note (insicurezza sociale, crisi economica, fitti altissimi, doppio lavoro), si affacciano altre cause culturali, come la pressione della società tutta tesa al figlio unico. Ma si hanno anche forti cause individuali e psicologiche, come la paura del futuro, della gravidanza, dell'essere inadeguati ad educare un figlio (la vera emergenza educativa sta dentro alla stessa emergenza della famiglia), per il forte impegno di cura che si vuole dare al figlio. È unico, perché lo si vuole perfetto; su di lui si concentra tutto il sistema familiare; tutto deve filare dritto come è stato programmato. Se ne fa il re della casa, e con ciò lo si carica di attese altissime di perfezione e di successo, la cui inadempienza mette poi in crisi tutta la famiglia. Non si tollerano imperfezioni.

2.2. Nuove forme di vita familiare

Si vanno così costituendo nuove forme di vita familiare con diversi modelli di relazioni di coppia:

– *famiglia nucleare normo-costituita* (coniugi con i loro figli): è il tipo ancora più diffuso, anche se in calo in concomitanza con la diminuzione dei tassi di nuzialità ovvero con il differimento delle nozze e il parallelo abbassamento dei tassi di natalità. Nel complesso diminuisce il peso quantitativo delle coppie sposate con figli sul totale delle coppie;

– *famiglie di genitori soli* (madre sola, o padre solo, con uno o più figli): questo tipo è in crescita numerica soprattutto a causa di separazioni e divorzi; solo una piccola percentuale sorge strutturata così fin dall'inizio (la donna, per esempio, può scegliere di avere un figlio e tenerlo per sé, senza né sposarsi, né accompagnarsi con il partner; una scelta che non si riscontra tra gli uomini, che possono rimanere soli con i figli unicamente a seguito di affidamento conseguente ad una separazione o divorzio).

Si vanno costituendo nuove forme di vita familiare con diversi modelli di relazioni di coppia.

In via generale, non si tratta di un vero e proprio modello alternativo alla famiglia nucleare; lo diventa in pochi casi, quando si tratta di una scelta consapevole che culturalmente e strutturalmente rifiuta a priori il matrimonio e la famiglia, per privilegiare la relazione diadica (genitore-figlio);

– *famiglie allargate* (con più di due generazioni nello stesso nucleo): per esempio quando i nonni convivono con i figli sposati e i relativi nipoti, oppure quando i figli scelgono di vivere vicino ai loro genitori. I nuclei non convivono sotto lo stesso tetto, ma hanno frequenti e intensi rapporti di scambio e mutuo aiuto;

– *coppie di fatto* (unioni civili di un uomo e una donna senza matrimonio): sono decisamente in aumento, però riesce difficile fissarne le caratteristiche in termini di stabilità e di mutamenti dei caratteri processuali nel tempo;

– *famiglie ricostituite* (quelle nate attraverso il matrimonio di divorziati): sono in aumento, anche se il loro incremento non è pari a quello dei divorzi, perché non tutti i divorziati si risposano; però sono quelle in cui la problematica del composito intreccio delle diverse dinamiche familiari aggrava la complessità e la difficoltà delle nuove relazioni, specialmente nei figli dell'una e dell'altra coppia;

– *famiglie miste o di religioni miste* (quelle nate attraverso il matrimonio di persone appartenenti a differenti etnie o religione): crescono rapidamente in proporzione ai processi migratori, ma hanno forti tassi di conflittualità, soprattutto per i problemi di educazione dei figli e di religione (fuga con i figli);

– le cosiddette *famiglie di persone sole* (*single*), impropriamente dette famiglie *unipersonali.* I single stanno aumentando come celibi/nubili, vedovi/e tradizionali, ma anche e soprattutto come separati/divorziati che sono in qualche modo "costretti" a questa condizione, seppure temporanea, avendo magari relazioni saltuarie con i figli.[19]

2.3. Cambiamento della stessa organizzazione familiare

Tale cambiamento è studiato qui in rapporto ai figli piccoli e preadolescenti, ma andrebbe approfondito anche in rapporto ai figli adolescenti e giovani, se non anche a quelli adulti. Il rapporto con le differenti fasi di sviluppo determina anche diversi atteggiamenti e stili educativi oggi in trasformazione nella famiglia.

2.3.1. Il rapporto con i bambini e i preadolescenti

Per quanto riguarda il *rapporto con i bambini e i preadolescenti,* sono aumentati i bambini con ambedue i genitori che lavorano e sono diminuiti quelli con ma-

dre solo casalinga. È diminuita la presenza di altri fratelli innalzando il numero dei figli unici, che diventano i re della casa e il centro di tutte le preoccupazioni di perfezionismo dei genitori. Cambia, dunque, il mondo dei bambini che vivono in famiglie con sempre meno coetanei, ma con un maggior numero di strumenti tecnologici con cui passare il tempo libero (Internet, videogames).

Ma *il padre quanto e come è coinvolto nel lavoro di cura?* I dati sottolineano una ancora scarsa condivisione delle responsabilità familiari anche nelle coppie dove la donna lavora. Vanno però sottolineati alcuni *importanti segnali di cambiamento nel coinvolgimento dei padri nel lavoro di cura.* La presenza paterna nel lavoro di cura cresce al crescere del titolo di studio del padre.

Nel seguire i propri figli, anche *nel rendimento scolastico la figura materna è* assolutamente quella *prevalente* (i compiti a casa sono svolti dai bambini da soli nel 71,2% dei casi, con il padre nel 13,1%, ma insieme con la madre nel 40% dei casi). L'andamento scolastico nel suo complesso continua ad essere seguito sostanzialmente dalle madri (65,6%), che se ne fanno carico in modo esclusivo, anche nel caso in cui lavorano. Sono loro che tengono i rapporti con gli insegnanti. I padri, invece, vi sono coinvolti nel 14,3% dei casi. Le famiglie in cui la madre lavora vedono comunque un maggiore coinvolgimento dei padri rispetto alle famiglie con la mamma casalinga.

Cambia il mondo dei bambini che vivono in famiglie con sempre meno coetanei, ma con un maggior numero di strumenti tecnologici con cui passare il tempo libero.

Chi si mette a giocare con i propri figli? Il coinvolgimento dei padri nel gioco con i propri figli piccoli, tutti i giorni, è maggiore del lavoro di cura. Il rapporto di quotidianità che si instaura tra il bambino e la madre è dunque di tutt'altra natura rispetto a quello con il padre. Nel caso dei padri, è la dimensione del gioco a prevalere su tutte le altre. Un capitolo a parte sarebbe quello che riguarda l'affidamento dei bambini ai nonni, mentre i genitori sono al lavoro.

2.3.2. Il rapporto con i figli giovani adulti

Per quanto riguarda il *rapporto con i figli giovani adulti,* fattori macrosociali (mancanza di un lavoro, difficoltà di reperimento della casa) costringono a tempi di attesa prolungati; dall'altra parte anche fattori microsociali (si sta bene all'interno del nucleo familiare, si gode già di una propria autonomia, i genitori traggono un vantaggio dalla presenza e vicinanza dei figli) ne rinforzano la permanenza, che viene vissuta non con atteggiamenti drammatici o patologici, ma anzi come una situazione normale, per cui da entrambe le parti non si sente il bisogno di una uscita di casa.

Gli stessi conflitti che possono nascere all'interno della famiglia circa il proprio contributo al lavoro domestico, il modo di spendere il denaro o il proprio tempo libero, l'organizzazione della propria giornata e l'impegno di ricerca di un lavoro sono molto contenuti e tendono ad attenuarsi con il protrarsi della convivenza familiare, facilitandone così la permanenza, anche se questa è vissuta con profondi sensi di disagio e di inadeguatezza. Non ci si sente sufficientemente sistemati sul piano lavorativo, non ci si sente pronti per il matrimonio, per diventare genitori, non si ritiene il primo figlio pronto per avere

un fratellino e tale atteggiamento tende a diventare ossessivo. Non ci si sente mai all'altezza del compito successivo, non si vogliono correre rischi. Così la famiglia di origine finisce per diventare "camera di compensazione" e zona "cuscinetto" per l'insufficiente fiducia nelle proprie capacità personali.

2.4. Stili educativi delle famiglie con figli adolescenti

Lo studio delle dinamiche interne della famiglia ci permetterà di capirne i momenti di sofferenza e di disagio, le sue risorse e le sue potenzialità, che da una lettura puramente quantitativa non riescono ad emergere. Tali aspetti problematici si possono individuare a vari livelli sia nelle relazioni interpersonali della coppia coniugale, sia nelle relazioni tra genitori e figli, specie adolescenti.

2.4.1. Famiglia più affettiva che normativa

Nelle rappresentazioni sociali dell'attuale cultura del nostro paese la famiglia viene sempre più rappresentata come luogo di scambi quasi soltanto espressivi e comunicativi, liberi da relazioni di diritto/dovere nei confronti della società, oltre che degli stessi familiari. Si assiste così ad un problematico passaggio, che va *dalla "famiglia-educativa-etica-normativa" alla "famiglia-affettiva e poco normativa o strutturante"*: vi prevale l'orizzontalità, la democraticità, la contrattualità affettiva, e meno invece la proposta di normatività e di orientamento etico.

Si assiste al passaggio, che va dalla "famiglia-educativa-etica-normativa" alla "famiglia-affettiva e poco normativa o strutturante".

Nello stesso tempo si va sempre più affermando *la maggiore capacità negoziale dei figli nei confronti dei genitori* e la maggiore flessibilità dimostrata dalla famiglia stessa nel diventare sempre più famiglia "negoziale" (nella quale ciascuno può contrattare i propri spazi alla pari con gli altri) e "democratica" (per la riduzione delle differenziazioni gerarchiche al suo interno).

Negli anni '70 il rapporto tra i giovani e la famiglia era piuttosto critico. La famiglia era il luogo dell'autorità, delle restrizioni della libertà, era considerata un limite alla propria autorealizzazione. Il grado di conflittualità con i genitori era elevato. Oggi, questa immagine di famiglia sembra essersi completamente trasformata. La relazione tra genitori e figli è cambiata radicalmente: è aumentato il livello di dialogo tra genitori e figli; diminuisce la conflittualità; aumenta la libertà concessa ai figli; diminuisce il controllo diretto sulle loro attività; la relazione genitori/figli sembra diventare più simmetrica, più paritaria; diminuisce la responsabilizzazione dei figli in relazione ai doveri familiari; aumenta il sostegno affettivo dei genitori rispetto ai figli e dei figli rispetto ai genitori.

In altre parole, i giovani oggi vedono nella famiglia il luogo originario, garantito, dove poter trovare un riconoscimento di se stessi. Più che nel passato, essi sentono di venire apprezzati come persone, possono discutere dei loro problemi, confidarsi, intervenire nelle decisioni e mantenere uno spazio di autonomia piuttosto elevato. La famiglia è percepita dai giovani come la risorsa principale per costruirsi una identità più stabile. I figli sono oggetto di un amore più intenso ed esclusivo, che però tal-

volta rasenta il *mito del figlio perfetto o del figlio-tiranno.* Rimane sempre piuttosto incerta la presenza del padre; una presenza che è invece decisiva per la trasmissione delle norme etiche, mentre la sua latitanza significa mancanza di un punto di riferimento sicuro, normativo, identificatorio, fonte di indebolimento del processo di maturazione della coscienza e del giudizio morale.

2.4.2. Il genitore "buon nemico"

È certamente vero che in famiglia oggi aumenta il dialogo e diminuisce la conflittualità, ma ciò sembra avvenire sulla base di una certa superficialità della comunicazione familiare. Spesso genitori e figli parlano insieme ma parlano lingue diverse, credono di capirsi ma usano codici di comunicazione diversi. Assai spesso si rinuncia allo scontro e alla discussione, si preferisce lasciar perdere, oppure "si stacca la spina". Eppure gli adolescenti sono alla ricerca di guide che li aiutino a superare la solitudine davanti ai grandi temi della vita: la religione, il senso della vita, le relazioni; mentre invece la comunicazione si concentra specialmente ai problemi quotidiani, alle informazioni di routine, piuttosto che alle scelte importanti della vita.

I genitori sono presenti soprattutto nell'offerta di sostegno affettivo, ma anche, purtroppo, di "spazzaneve". In altre parole sono i grandi consolatori, ma anche coloro che cercano di togliere davanti ai figli ogni sorta di difficoltà, di disagi e di ostacoli, concedendo tutto, non raramente con grandi sacrifici, ostacolando così la necessaria formazione del loro carattere e l'esercizio di quelle virtù che li mettono nelle condizioni di conquistarsi la vita con determinazione. Certe volte la famiglia si costituisce come un ambito di relazioni ovattate, calde, affettive, più che un laboratorio entro cui elaborare risposte adeguate ai problemi esterni. È qui dove maggiormente si dovrebbe inserire la forza e l'autorevolezza della figura paterna, che verrebbe a costituire la spalla normativa e lo stimolo per un dialogo più profondo.

Gli adolescenti invece chiedono agli adulti di essere più genitori e meno amici, più guide e meno tifosi; chiedono maggiore responsabilità. Vorrebbero genitori autorevoli, persone che li aiutano e li guidino nella crescita, mentre molte volte trovano soltanto adulti incerti, compagni di viaggio non meno confusi di loro. Non di rado sono i genitori a fluttuare tra permissivismo e autoritarismo, con un rapporto educativo ambivalente, aperto alle varie forme di novità, ma debole in termini valoriali, disponibile all'autocritica e al dialogo, senza però creare un polo di opposizione funzionale e corroborante di cui si ha paura ("*se… chissà cosa può fare!*"). Il genitore-amico che elimina lo sforzo e appiana le difficoltà destruttura il conflitto, crea figli a-conflittuali, attutisce il peso dell'autorevolezza privandoli di un polo di resistenza e un punto di riferimento forte, costruttivo, capace di creare identità e identificazione, con cui confrontarsi o scontrarsi: non l'amico, ma il *"buon nemico"*,[20] che sa fare proposte e resistere allo scontro emotivo con l'adolescente capriccioso.

Gli adolescenti chiedono agli adulti di essere più genitori e meno amici, più guide e meno tifosi.

2.5. Che tipo di adolescente i genitori si trovano davanti?

Anche i figli risentono del clima e della cultura che li circondano, e che re-

spirano al di fuori della famiglia, nella scuola, dalla pubblicità e dai mezzi di comunicazione sociale.

La trasmissione della fede trova ancora la disponibilità dell'adolescente, ma si imbatte in un adolescente piuttosto debole, bombardato da una molteplicità ingovernabile ed eccessiva di stimolazioni, che lo rendono eccitato ed esternalizzato, fragile nella sua struttura di personalità, bisognosa perciò di un accompagnamento e orientamento capace di trasmettere i contenuti della fede, ma anche di suscitare adeguate motivazioni alla loro interiorizzazione.

2.5.1. "Nativi digitali" fragili, ma proprio per questo educativamente impegnativi

Oggi gli adolescenti sono più istruiti di un tempo, più ricchi di esperienze anche positive e più liberi di anticipare diverse forme di autonomia. Hanno precocemente le chiavi di casa, hanno una vita affettiva molto più disinibita, una vita emotiva molto elettrizzata, hanno più soldi in tasca, il motorino, la paghetta, il telefonino, il PC, l'I-pod, la musica di sottofondo in ogni movimento, una rete di comunicazione virtuale molto frastagliata, facebook e comunità virtuali che permettono di evitare anche lo scontro delle relazioni dirette faccia a faccia nel gruppo. Di fronte al conflitto cambiano strada, non cercano chiarimenti: "*Ma sì, se tu la pensi così, chi se ne importa… e ciascuno va per la sua strada*".

Nello stesso tempo però sono psichicamente più fragili per affrontare scelte importanti: hanno paura di sbagliare, ma soprattutto *non mettono in conto di riuscire a correggere lo sbaglio*, a far fronte agli errori commessi, ad essere costanti e tenaci nel perseguimento di un obiettivo che richieda un po' di impegno. Talvolta non sanno rinunciare a qualche comodità di troppo. Stentano a mettere a fuoco un obiettivo da perseguire con determinazione. Sono molto sensibili, presi dall'emozione facile del momento, ma il punto è che hanno molte meno passioni. Averne, sembra quasi bloccarsi e non essere più liberi. Oggi paradossalmente siamo al punto che se diciamo di essere d'accordo su qualcosa, ci sembra di non essere più liberi, sulla base di un'idea di libertà assai discutibile fatta propria dagli adolescenti ma talora assunta anche dagli adulti, vittime spesso di una tentazione buonista o, ancor peggio, di una *adolescentizzazione* che ne copia gli stili di vita. In questo modo l'adulto non è più in grado di essere un adulto rassicurante.

La tentazione buonista dell'educatore fa appello all'autodeterminazione dell'adolescente, ne enfatizza il diritto alla libertà espressiva, che potrebbe legittimare il proprio non-intervento educativo, il non porre limiti (perché se ne lederebbe la libertà) a discapito della dimensione valoriale e normativa (quindi vincolante) della relazione intergenerazionale che per natura osserva dei confini. In questa prospettiva si diventa dipendenti da quella tragica cultura di marca sessantottina per la quale parlare *di verità e di disciplina* è già considerato pericoloso e autoritario. Alcuni genitori non sanno educare perché mancano di formazione, altri lo sanno, ma non riescono a realizzarla per difficoltà di vario genere.

La trasmissione della fede trova ancora la disponibilità dell'adolescente, ma si imbatte in un adolescente piuttosto debole, con una molteplicità ingovernabile ed eccessiva di stimolazioni.

Di fronte all'*in-ducere* che forza la volontà (autoritarismo), l'*ex-ducere* dell'educatore, che dovrebbe tirare fuori le risorse e potenzialità del minore, rimane bloccato dall'idea oggi diffusa dell'autoeducazione (nuovo alibi per l'adulto), che si trasforma invece in un *se-ducere,* volto cioè a "sedurre" il proprio figlio", ad attirarlo a sé, a compiacerlo in ogni circostanza, mentre dovrebbe giungere alla capacità di condurlo *(cum-ducere)* verso un progetto; capacità che presuppone prima di tutto l'esistenza di un obiettivo e poi una capacità di stare vicino, di accompagnare e di non mollare davanti ai rifiuti, ai rischi, alle difficoltà, alle resistenze determinate spesso da facili accomodamenti.

2.5.2. Problemi di vita quotidiana

1. *La confusione dei modelli.* Oggi si è bersagliati da personaggi che confondono, perché si vantano del male e diventano modelli diseducativi. Anche chi ha una vita corretta, di impegno nell'oratorio o di famiglia coerente, di fatto si trova disturbato e demolito da messaggi contraddittori che nell'intimo scavano ferite e inquietudini nella fase dell'apprendimento delle piccole quotidiane decisioni e delle scelte più impegnative.

2. *La "libertà di essere se stessi".* Legittima la rivendicazione del primato dell'individuo che non accetta limiti: quello che conta è farsi notare, l'essere graditi*, in una de-regulation dei comportamenti dove la trasgressione non scandalizza più, anzi è giocata in chiave di affermazione di sé*, che slega il successo dalla fatica e dall'impegno (cf le immagini del *Grande fratello* o dell'*Isola dei famosi*), fino al moltiplicarsi dei comportamenti aggressivi per una perdita collettiva dei freni inibitori o anche solo per esibizionismo.[21]

3. *La ricerca dello sguardo dell'altro,* per cui esisti se sei guardato. Di qui l'importanza data al proprio look (vestiti, pettinature, tatuaggi, ecc.): ognuno è proteso alla ricerca della propria identità, ma essa oggi viene fatta dipendere dal giudizio degli altri, che assai spesso si fonda sull'immagine, su ciò che appare. *Tutti qui per esibirci,* perché l'unica arma per affermarsi è essere esagerati.

Oggi gli adolescenti sono più ricchi di esperienze. Nello stesso tempo, però, sono psichicamente più fragili per affrontare scelte importanti: hanno paura di sbagliare.

4. *Il sentimento di colpa non è più di moda, attutito da sentimenti di noia e di apatia.* Un sistema educativo finalizzato a far credere che la cosa giusta e buona da fare sia essere se stessi, perché *"così come sei, sei già meraviglioso"*, senza confronti con i diritti dell'altro e il riferimento ad un Altro al di fuori di te. Non c'è più bisogno di sentirsi colpevoli; e poi: di fronte a chi?

5. *Uno stile educativo che attutisce troppo le inevitabili ferite della vita quotidiana.* Non si vuol rinunciare a nulla ("la generazione del *ni… ni*")… Ma questo conduce alla paralisi delle decisioni, non si riesce a decidersi per nulla. Cosa non si fa per i figli? Pensiamo a un'educazione che rende i genitori taxisti dei figli: essi fanno di tutto… occorre accompagnarli ovunque, anche… di notte alla discoteca e aspettarli fuori fino alle quattro di notte, perché devono ammassare e consumare tutte le esperienze che il mercato propone. Si pensa di essere estremamente liberi perché si riescono a fare tante cose, magari contemporaneamente (*multitasking*): in realtà è una girandola di eventi fuori di noi. Sembra infatti che oggi *la paura* più grande di molti genitori sia quella di perdere l'affetto dei propri figli,

se questi ultimi non vengono assecondati in ogni capriccio o desiderio. Capita di incontrare genitori che, anche a fronte di richieste anche inaudite dei propri figli, chiedono impotenti (magari riferendosi a bambini di 3-4 anni!): *"Ma come faccio a dirgli di no?"*. O che di fronte ad un adolescente ribelle rinunciano a stringere patti chiari e ad esigere il rispetto delle regole per paura di perdere anche quel minimo di dialogo rimasto ("già li vediamo poco").

6. Ma ancor più pericolosa sarebbe l'ipotesi che Donati[22] denuncia, quando afferma che «l'emergenza educativa consiste nel fatto che la nostra società *teorizza il fatto che le tradizionali agenzie di educazione non possono più educare le nuove generazioni*… Questa impossibilità di educare è pensata come una condizione normale e inevitabile, anzi desiderabile e auspicabile, da quando si è concepita come aperta alla massima variabilità delle opzioni e dei comportamenti, e le agenzie formative non sono considerate all'altezza delle sfide, per il solo fatto che vengono concepite come *non abilitate (non legittimate) a questo compito», in nome di una libertà individuale, di un'autonomia personale, di un'autoeducazione* che finisce per essere equivoca.

Di fronte a questa ipotesi, non possono non essere richiamate in campo tutte quelle energie, sia di razionalità teoretica che di prassi, per una mobilitazione costruttiva di tutta la società che porti a superare incertezze e timori prefigurati.

3. OPPORTUNITÀ E RISORSE EDUCATIVE DELLA FAMIGLIA

In questa terza parte vorrei proporre di guardare la realtà anche da un'altra angolatura, da quell'altro lato della medaglia che valorizza positivamente i processi micro-societari in cui vivono le singole persone e le singole famiglie, scuole e comunità, allo scopo di contribuire alla strutturazione del contesto socio-culturale in senso educativo. Nel nostro tempo emergono vari segnali positivi di un apprezzamento sempre maggiore dell'importanza della famiglia a tutti i livelli.

3.1. La famiglia: elemento di solidità nella società "liquida"

Una società che si va facendo liquida ha bisogno di qualcosa di solido. La famiglia è questo primo fattore di solidità, pur con tutte le sue crisi e difficoltà. È oggi nella nostra società italiana le risorse educative passano ancora attraverso la famiglia, se viene assunta nella sua soggettività e nella dimensione di capitale sociale. In essa si tengono in unità e si sviluppano armonicamente le due relazioni e differenze costitutive dell'umano: la differenza tra i sessi e la differenza tra le generazioni in quel compito fondamentale che è la generatività sia biologica che educativa. Riprendere a educare è ancora possibile. In questa prospettiva va ricuperato sempre più il senso e il valore della famiglia, l'urgenza di un suo *empowerment* da parte della società che riprende a ri-conoscerne il valore per la sua stessa continuità.[23]

È infatti nella natura profonda della famiglia che si incarnano i quattro principi cardine della dottrina sociale della Chiesa. È in famiglia che si scopre la dignità della persona. È in famiglia che si vive il principio di solidarietà, quando i grandi si preoccupano dei più piccoli e gli adulti non abbando-

nano gli anziani. È nella libera sollecitudine della famiglia di organizzare attività economiche, educative e sociali, che si incarna il principio di sussidiarietà. Ed è nel capitale sociale prodotto dalla famiglia che si genera capillarmente il bene comune. Quando si rinuncia all'apartheid del chiudersi nel proprio appartamento, il noi della comunità coniugale fermenta verso un noi più grande, il noi del bene comune. Le famiglie escono dal privato per assumere consapevolezza di essere ricchezza sociale: attenzione agli ultimi, accoglienza agli immigrati, impegno contro la disoccupazione, alleanza educativa tra scuola e genitori, civilizzazione affettiva dei "nativi digitali", fanno rima con pastorale familiare.

3.2. L'apprezzamento della famiglia

A livello europeo ed italiano emergono *confortanti indicatori* che, esprimendo la generalizzata e costante stima in cui è tenuta la famiglia[24] (*le famiglie amano la famiglia)*, incoraggiano a valorizzare certe opportunità che pure emergono dalle tendenze culturali in atto e che positivamente, oggi meglio di ieri, ne favoriscono il compito educativo. Sono tutti fattori coadiuvanti, risorse ed opportunità che accompagnano e debbono sostenere gli sforzi educativi di quanti hanno a cuore e forte passione per gli adolescenti e i giovani e si adoperano per lo sviluppo umano e cristiano delle nuove generazioni.

Constatiamo infatti:

1. *Un aumento della stima sociale per la famiglia sia come risorsa educativa* (se ne vedono le tragiche conseguenze nella devianza minorile quando essa viene a mancare!) che economica, quale ammortizzatore sociale nei periodi di crisi.

2. *Un aumento della consapevolezza sociale di quanto la famiglia sia indispensabile* per la sana educazione dei figli e di quanto oggi, più di ieri, si possa contare su un rapporto tra le generazioni meno conflittuale, basato su uno spirito di solidarietà e di collaborazione, soprattutto da parte dei nonni.

Una società che si va facendo liquida ha bisogno di qualcosa di solido. La famiglia è questo primo fattore di solidità, pur con tutte le sue crisi e difficoltà.

3. *Un aumento del desiderio di famiglia e di figli* (numero *ideale* di figli, due e più), insieme alla crescita della sensibilità educativa dei genitori che sempre più sentono la necessità di una migliore e più aggiornata competenza per affrontare le esigenze educative dei figli (*Scuole-genitori*, rubriche dei settimanali).

4. *L'aumento e la diffusione della coscienza sociale circa la necessità che alla formazione* della propria famiglia ci si debba preparare adeguatamente e con una riflessività più ponderata, senza spegnere ideali e progetti (corsi di preparazione per fidanzati e giovani coppie).

5. Una più diffusa consapevolezza a livello sociale del *valore della relazionalità,* come categoria interpretativa della società e come obiettivo centrale di una condizione umana più sostenibile. Si tratta, cioè, della consapevolezza che il *benessere sociale* è dato soprattutto dalle relazioni tra le persone, dalla possibilità di costruire vincoli di positiva reciprocità, dalla generatività di beni relazionali tra le persone e i soggetti sociali, così che tutti percepiscano di essere collegati ad una rete sociale valida che, rendendoli interdipendenti, ne amplifica pure l'efficacia individuale.

6. La maggiore sensibilità delle famiglie, anche di quelle meno ricche di "capitale sociale", per la *forza motivante della ragione e del dialogo nel rapporto educativo,* e per l'importanza sempre maggiore che viene ad assumere la coscienza della genitorialità, della relazionalità e di una efficace comunicazione familiare (percorsi di sensibilizzazione genitoriale, percorsi formativi con genitori in piccoli gruppi, gruppi di mutuo-auto-aiuto, gruppi di auto-analisi a sostegno della genitorialità).

7. La valorizzazione sempre maggiore degli aspetti *affettivi, comunicativi, relazionali ed espressivi del legame coniugale e familiare tra genitori e figli* ("la volpe e il piccolo principe": addomèsticami), rispetto ad una società del passato certamente più restia a riconoscere la bontà di queste dimensioni e maggiormente orientata a sottolineare gli aspetti vincolanti e normativi delle relazioni interpersonali e sociali.

8. La progressiva coscientizzazione del valore e della necessità di una *apertura sociale della famiglia* alla solidarietà e alle iniziative di partecipazione associativa (numero crescente di famiglie affidatarie e adottive, incremento dell'associazionismo familiare, potenziamento del lavoro di rete sul territorio per la promozione delle risorse familiari a sostegno delle famiglie in difficoltà).

9. L'importanza crescente che si attribuisce alle prime relazioni oggettuali con la madre e il padre in riferimento alla formazione identitaria del bambino *(autostima)* e all'educazione religiosa dei figli rispetto alle successive rappresentazioni religiose di Dio nell'infanzia e nell'adolescenza.[25]

10. L'emergere di una corsia preferenziale per *l'educazione religiosa sulla linea femminile* (nonna-madre-figlia) e di una polarizzazione sociale più netta tra credenti e non credenti, tra praticanti e non praticanti, con conseguenti effetti sul piano degli stili di vita, delle valutazioni morali e dei comportamenti etici.

11. La maturazione più approfondita della *coscienza dei genitori ad essere i primi educatori* della fede dei loro figli, e quindi della necessità di un loro personale e prolungato cammino di fede, strutturato in adeguati itinerari di fede per la riscoperta della propria fede da adulti, per essere loro di sostegno e di accompagnamento nell'adolescenza (incontri dei genitori della prima Comunione e Cresima).

C'è consapevolezza sociale di quanto la famiglia sia indispensabile per la sana educazione dei figli e di quanto oggi si possa contare su un rapporto meno conflittuale tra le generazioni.

12. La consapevolezza più matura che per una "vita buona e felice" non è sufficiente il sapere, o il saper fare, ma ci vuole anche il saper essere, il saper *"essere per",* il saper *"essere con" (relazionale)* e il saper collaborare; qualità e competenze che si apprendono fin dai primi anni all'interno della famiglia e che tutte le teorie psicopedagogiche riconfermano come fondamentali e primarie (cf, per es., l'importanza attribuita alle relazioni oggettuali dai teorici della psicanalisi fino ai modelli dell'analisi transazionale).

13. La promozione in termini sociopolitici dei *processi di istituzionalizzazione della famiglia e del supporto sociale ad essa dovuto* (fiscalità e welfare familiare, quoziente familiare, assistenza domiciliare e servizi sociali territoriali integrati) a fronte della sua privatizzazione e

alle tendenze di frammentazione individualistica avanzate dalla pretesa di riconoscimento sociale delle più svariate e arbitrarie situazioni di coppia.

14. La grande forza di *solidarietà della famiglia* che oggi, in questo momento di crisi economica, finisce con l'essere vero ammortizzatore sociale, insieme e forse più della cassa integrazione, assicurando quella solidarietà intergenerazionale che costituisce un efficace welfare di sostegno a chi è più in difficoltà, anche nella "famiglia lunga".

Sono questi alcuni degli aspetti positivi di natura simbolica e di carattere culturale, ma anche sociale e politico, che stanno emergendo sempre più nel riconoscimento (per ora purtroppo solo teorico) della società. In ogni caso se sono adeguatamente percepiti, condivisi, maturati e assunti nella famiglia e dalla famiglia, possono diventare anche esplicite opportunità per l'educazione religiosa dei figli.

Molti altri indicatori potrebbero essere segnalati, rispetto ad un migliore contributo per l'esplicito annuncio della fede ai figli, e sui quali puntare per una sua legittimazione a livello sociale.

Altri interventi più diretti completeranno questo panorama, che tuttavia riteniamo già abbastanza ricco di spunti per una opportuna messa in campo di metodologie catechetiche e pastorali.[26]

4. CONCLUSIONE

Nel processo educativo la comunicazione e la narrazione del messaggio evangelico è fondamentale. «Come si può evangelizzare se nessuno comunica?» (S. Paolo); e come può oggi un adolescente continuare a vivere da cristiano se alle spalle non ha una famiglia o una comunità che lo sostenga nel suo cammino di fede? E, a sua volta, come può l'evangelizzazione essere interiorizzata senza la testimonianza di vita di una comunità e senza la sua traduzione nella liturgia e nell'espressione del rito sacramentale, segno ed evento della presenza speciale di Dio nella storia personale e della Chiesa?

C'è coscienza dei genitori ad essere i primi educatori della fede dei loro figli.

4.1. Educare una coscienza missionaria

Per questo è necessario educare la coscienza missionaria di tutta la comunità, stimolandola a diventare "attraente, accogliente e educante", facendo vivere esperienze significative di vita cristiana, dove *le famiglie imparano a narrare la propria esperienza di fede*. È questo quel *metodo narrativo* che tanto viene sollecitato come compito primario dei genitori nell'iniziazione cristiana dei propri figli, per educarli alla mentalità e alla vita di fede. È quel rendere ragione esplicitamente della propria fede, con la vita e con la parola, che spesso viene disatteso.

«È fondamentale – ci ricorda il già citato documento dei vescovi[27] – cogliere e aiutare a far cogliere la continuità dell'azione salvifica di Dio nell'oggi, *imparando a leggere i segni dei tempi e la storia come*

luogo teologico in cui Dio si manifesta dentro gli avvenimenti e le matrici culturali del nostro tempo, secondo l'intuizione portante del *progetto culturale* della Chiesa italiana», lottando anche contro quelle forme di positivismo empirista che dà spazio solo al visibile e allo sperimentabile.

Per questa ragione la catechesi non deve ridursi ad una funzione *puramente trasmissiva* della fede, ma deve svolgere una funzione *generativa della fede*. Generare la fede, suscitarla, evocarla, rendere lo spirito disponibile alla sua accoglienza e non solo trasmetterla dottrinalmente («che ti possiamo cercare o Signore. E una volta trovato Ti possiamo amare»!).

4.2. La bellezza e la spiritualità dell'educare

E qui si può sperimentare *la bellezza dell'educare*:[28] «*Dove il compito educativo viene portato avanti con il sostegno di una vera passione, è possibile sperimentare anche la bellezza di educare*».

Le analisi pessimiste e le considerazioni preoccupate degli ultimi tempi hanno finito con l'offuscare questa dimensione del rapporto tra le generazioni: accompagnare un figlio nel compito e nella responsabilità di diventare se stesso è una straordinaria avventura umana, che permette anche all'adulto di scoprire aspetti nuovi della vita e della sua stessa personalità. Dedicarsi in oratorio o in famiglia alla crescita dei più piccoli permette di toccare con mano come la vita si rinnova e ritrova di continuo freschezza. Significa partecipare all'aprirsi dei ragazzi alla vita; è stupirsi dei loro stupori per ciò che vanno scoprendo; è lasciarsi contagiare dall'ingenuità così profonda della loro preghiera, dei loro slanci.

E quando il dialogo con i ragazzi che crescono si fa difficile, quando vi sono dubbi sulle scelte che stanno compiendo, quando la preoccupazione e lo sconforto prevalgono sulla fiducia, il genitore sa attendere che il bene, che ha dato loro con il suo affetto, la sua proposta, la sua testimonianza di dedizione e di fiducia, portino i loro frutti; egli rispetta i tempi della crescita di ciascuno; aspetta che la parte migliore della coscienza dei figli torni a emergere.

«Dove il compito educativo viene portato avanti con il sostegno di una vera passione, è possibile sperimentare anche la bellezza di educare».

C'è qui il profilo di una profondamente umana *spiritualità dell'educazione*, come percorso a vivere la *generatività* quale dimensione dell'esistenza adulta, caratterizzata dal dare la vita, in senso fisico e spirituale. Una spiritualità fatta dall'esercizio dell'autorità per insegnare a camminare nella libertà dell'ascesi, sostenuta dal dialogo della pazienza che sempre ricomincia, e vissuta nell'umiltà di cercare e costruire sempre alleanze pedagogiche. Questo modo di vivere e di intendere l'educazione costituisce per ogni genitore non solo un suo compito, ma anzitutto un'azione umana di straordinario valore perché contribuisce anche a costruire e a far maturare la sua stessa personalità di adulto e di cristiano.

[1] Commissione Episcopale per la Dottrina della Fede, l'Annuncio e la Catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana*, Torino-Leumann, Elledici 2010.

[2] R. Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli 2002.

[3] Cf Z. Bauman, *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza 2006 e la molteplicità delle sue opere sugli stessi temi come *Paura liquida* (2006), *Amore liqui-*

do (2004), *Modernità liquida* (2002), *Società dell'incertezza* (1999), *Società individualizzata* (2002).

[4] U. Beck, *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Bologna, Il Mulino 2000; ed altri testi come *La società cosmopolita* (2003), *Lo sguardo cosmopolita* (2005), *L'Europa cosmopolita* (2006).

[5] C. Taylor, *Il disagio della modernità*, Roma-Bari, Laterza 1999; ed altri testi come *L'età secolare* (2009).

[6] M. Benasayang - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli 2004.

[7] C. Taylor, *Il disagio della modernità*, p. 6.

[8] Benedetto XVI, *Discorso all'Assemblea Generale della CEI*, in *Avvenire*, 28.5.2010, p. 4.

[9] Commissione Episcopale per la Dottrina della Fede, l'Annuncio e la Catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana*, nn. 7-9.

[10] Cf Ch. Lasch, *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani 1999[3]; G. Lipovetsky, *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*, Milano, Luni 1995; CENSIS, *La trasgressione non scandalizza più*, Roma, Censis, Comunicato Stampa, 16.6.2009.

[11] Cf Commissione Episcopale per la Dottrina della Fede, l'Annuncio e la Catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana*, n. 8.

[12] Cf ibidem, n. 9.

[13] R. Grassi, *Indagine IARD, I giovani e la fede - 2010* (pro manuscripto); A. Castegnaro, *C'è campo? Giovani, spiritualità e religione*, Venezia, Marcianum 2010.

[14] Benedetto XVI, *Discorso all'Assemblea Generale della CEI*, in *Avvenire*, 28.5.2010, p. 4. Si tratta di un discorso programmatico, razionalmente argomentato e tematizzato attorno al problema dell'emergenza educativa, che è stata posta al centro degli *Orientamenti pastorali* della Chiesa italiana per il prossimo decennio.

[15] ISTAT, *La famiglia in Italia. Dossier statistico*, Roma, Istat 2007.

[16] Si veda nuovamente il rapporto ISTAT, *Rapporto annuale 2009*, Roma, Istat 2010.

[17] ISTAT, *Annuario Statistico Italiano 2009*, Roma, Istat 2010.

[18] CISF, *XI Rapporto Famiglia: Il costo dei figli*, Milano, F. Angeli 2010.

[19] P.P. Donati (ed.), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della "pluralizzazione"*, 7° Rapporto CISF, Cinisello Balsamo, San Paolo 2001.

[20] R. Mion, *Genitori e figli adolescenti: una relazione necessaria*, in Istituto di Scienze Sociali "N. Rezzara", *Adolescenti in crisi*, Vicenza, Edizioni Rezzara 2002, pp. 37-70; Id., *Bisogni formativi degli adolescenti: la lettura dei genitori*, in G. Malizia et Al., *Il minore a-lato*, Milano, F. Angeli 2002, pp. 187-230.

[21] CENSIS, *La deregulation dei comportamenti*, Roma, Censis, Comunicato stampa 16/6/2009.

[22] P.P. Donati, *L'associazione familiare di fronte alla sfida educativa*, Roma, Agesc 2010, pp. 7-10.

[23] P.P. Donati (ed.), *Ri-conoscere la famiglia: quale valore aggiunto per la persona e la società?*, 10° Rapporto Cisf, Cinisello Balsamo, San Paolo 2007.

[24] G. Pollini, *Il valore della famiglia in Italia e in Europa tra continuità e cambiamento*, in P.P. Donati (ed.), *Ri-conoscere la famiglia*, pp. 63-131.

[25] V.L. Castellazzi, *Dire Dio. Un approccio psicanalitico*, in *Orientamenti Pedagogici* 57 (2010) 235-252.

[26] Comitato per il Progetto Culturale della CEI (ed.), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Roma-Bari, Laterza 2009, pp. 25-48.

[27] Commissione Episcopale per la Dottrina della Fede, l'Annuncio e la Catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana*, n. 15.

[28] Comitato per il Progetto Culturale della CEI (ed.), *La sfida educativa*, pp. 83-87.

I BAMBINI E LA FEDE

Wolfgang Hariolf Spindler

PARLARE DI DIO AI BAMBINI

Questo volumetto è un aiuto ai genitori e a quanti sono impegnati nella trasmissione dei contenuti della fede ai bambini. L'accento è posto non tanto sulla questione "Come lo dico a mio figlio?", ma su "Cosa dico a mio figlio?".

Pagine 160. € 10,00

ELLEDICI

CORSO FRANCIA 214 - 10098 CASCINE VICA (TO)
TEL 011.9552111 - FAX 011.9574048
E-MAIL: vendite@elledici.org - INTERNET: www.elledici.org

RELAZIONALITÀ FAMILIARE, PROCESSI EDUCATIVI E COMUNICAZIONE NELLA FEDE

Gabriele Quinzi

INTRODUZIONE

Ci sia consentito, all'inizio, di mettere in chiaro i pensieri che ci hanno guidato nella stesura delle considerazioni che seguiranno. L'educazione familiare di cui ci occupiamo, si fonda sull'evidenza che non è possibile guardare negli occhi un bambino senza rendersi conto che morirebbe se non ci fossero degli *adulti a prendersi cura di lui*.[1] In secondo luogo, occorre evidenziare che la cura educativa familiare muove da due domande[2] fondamentali: 1) *che tipo di uomo voglio che diventi mio figlio?* e 2) *come mi debbo comportare perché lo diventi?* È importante anche avere consapevolezza che la famiglia è la palestra fondamentale e primigenia dove gli esseri umani iniziano il loro "allenamento" alla vita e dove possono, almeno potenzialmente, essere educati anche nella fede.[3] Riteniamo, poi, che non ci sia un *determinismo* (pedagogico) tra gli atteggiamenti e gli stili educativi dei genitori e i contenuti e la qualità dello sviluppo dei figli, ma nemmeno una *neutralità assoluta*.[4] Siamo altresì sicuri che la fede sia un "territorio misterioso" nel quale si muovono senza poterne determinare i confini precisi, la grazia di Dio e l'impegno umano. Infine, proporremo una certa visione della fede che ha a che fare, soprattutto, con *l'amore del prossimo*.[5] Riteniamo, cioè, con la tradizione giovannea che il vero credente sia colui che ami. Solo costui conosce veramente Dio! Di conseguenza, amando si comunica – in qualche modo – il Dio in cui si crede.

È importante avere consapevolezza che la famiglia è la palestra fondamentale e primigenia dove gli esseri umani iniziano il loro "allenamento" alla vita.

Attraverso queste pagine intendiamo affrontare il tema specifico assegnatoci per questo nostro contributo: l'analisi, cioè, di quelle dinamiche umane all'interno del nucleo familiare che potreb-

bero favorire le basi per una "sufficientemente buona" comunicazione nella fede. Prendendo le mosse proprio dal ruolo e dal compito fondamentale della famiglia, cioè l'educazione, andremo a delineare due importanti obiettivi educativi: la *libertà* e la *responsabilità*. Essi, se realizzati, potrebbero certamente favorire, a mo' di condizione preliminare, una sana educazione religiosa.[6]

1. RUOLO DELLA FAMIGLIA E COMPITO FONDAMENTALE DEI GENITORI

Se per la prospettiva sociologica la famiglia è vista come «una relazione sociale la cui identità si basa su quattro dimensioni che la costituiscono in modo specifico […] una intenzionalità (generare figli; quindi la generazionalità), un mezzo (la sessualità), una normatività (la reciprocità come regola degli scambi e delle interazioni), un valore modale (il dono; il dare come agire gratuito)»,[7] per la Chiesa, invece, la famiglia è una forma sociale primaria che assicura la sopravvivenza di una società: è una comunione di persone e ha come compito la conservazione della specie e la trasmissione di valori. «Nel matrimonio e nella famiglia si costituisce un complesso di relazioni interpersonali – nuzialità, paternità-maternità, filiazione, fraternità –, mediante le quali ogni persona umana è introdotta nella "famiglia umana" e nella "famiglia di Dio", che è la chiesa. […] La famiglia possiede vincoli vitali e organici con la società, perché ne costituisce il fondamento e l'alimento continuo mediante il suo compito di servizio alla vita: dalla famiglia infatti nascono i cittadini e nella famiglia essi trovano la prima scuola di quelle virtù sociali, che sono l'anima della vita e dello sviluppo della società stessa».[8]

La relazione con l'altro è un luogo esistenziale ed educativo molto importante: si svela come un "bene" il cui valore è inestimabile.

1.1. Famiglia e relazione

L'uomo è un essere relazionale. Egli, di fatto, nasce, cresce e si sviluppa solo in relazione. Infatti, ciascuno di noi, fin dai primi anni di vita, sperimenta la relazione con gli altri e in particolare con i propri genitori come spazio nel quale lentamente si delinea e viene riconosciuta la nostra particolare differenza, la nostra irripetibile individualità. La relazione con l'altro è un luogo esistenziale ed educativo molto importante: si svela come un "bene" il cui valore è inestimabile, cioè una dimensione indispensabile che permette all'uomo di mettersi in rapporto con sé, con gli altri, con il mondo e con Dio. Si può dire che la famiglia è uno spazio relazionale vitale e fondamentale per l'essere umano.

E non si può parlare di relazionalità familiare senza fare cenno al reciproco donare e ricevere tra i suoi membri. Infatti, «tutti i membri della famiglia, ognuno secondo il proprio dono, hanno la grazia e la responsabilità di costruire, giorno per giorno, la comunione del-

le persone, facendo della famiglia una "scuola di umanità più completa e più ricca". È quanto avviene con la cura e l'amore verso i piccoli, gli ammalati e gli anziani; col servizio reciproco di tutti i giorni; con la condivisione dei beni, delle gioie e delle sofferenze. Un momento fondamentale per costruire una simile comunione è costituito dallo scambio educativo tra genitori e figli, nel quale ciascuno dà e riceve».[9]

1.2. Famiglia e formazione integrale dell'uomo

Principalmente nella famiglia può essere garantita un'energica difesa del libero sviluppo dell'uomo, come individuo anche religiosamente connotato e come membro della società, non fondato su criteri transitori ma su valori universali e duraturi. Seppure con le precisazioni che abbiamo esposto nell'esordio a queste nostre note, sosteniamo con forza l'importanza della famiglia[10] per la formazione della persona e della società e ne sottolineiamo il ruolo insostituibile. Questa considerazione speciale per la famiglia non ha come istanza motivazionale primaria una tendenza "apologetica" per il fatto che essa è esposta ad attacchi sempre più pesanti, ma soprattutto perché dal suo stato di salute dipendono il benessere degli individui e della stessa società.[11]

«La prima e fondamentale struttura a favore dell'"ecologia umana" è la famiglia, in seno alla quale l'uomo riceve le prime e determinanti nozioni intorno alla verità e al bene, apprende che cosa vuol dire amare ed essere amati e, quindi, che cosa vuol dire in concreto essere una persona».[12] In sostanza, in quel clima di naturale affetto che lega i membri di una comunità familiare, le persone sono riconosciute e responsabilizzate nella loro integralità e dignità.

Oltre che istituzione necessaria per la crescita della persona, la famiglia è anche una comunità naturale in cui si sperimenta la socialità umana e che contribuisce in modo unico e insostituibile al bene della società.[13] Infatti, in famiglia si fa l'apprendistato delle responsabilità sociali e della solidarietà.[14] Esse predispongono, dal nostro punto di vista, ad una educazione nella fede in chiave di amore del prossimo.

Decisiva diventa, allora, la consapevolezza che la società e la famiglia stessa hanno del ruolo determinante del compito educativo in seno alla comunità domestica. «Con l'opera educativa, la famiglia forma l'uomo alla pienezza della sua dignità, secondo tutte le sue dimensioni, compresa quella sociale».[15] Il motivo di tale assunto si comprende meglio dall'analisi della seguente affermazione sulla famiglia che viene concepita come: «una comunità di amore e di solidarietà che è in modo unico adatta ad insegnare e a trasmettere valori culturali, etici, spirituali e religiosi, essenziali per lo sviluppo e il benessere dei propri membri e della società».[16]

«La prima e fondamentale struttura a favore dell'"ecologia umana" è la famiglia, in seno alla quale l'uomo riceve le prime nozioni intorno alla verità e al bene».
(Centesimus Annus 39)

Già il Concilio Vaticano II aveva sottolineato che, esercitando la sua missione educativa, la famiglia contribuisce al bene comune e costituisce la prima scuola di virtù sociali, di cui tutte le so-

cietà hanno bisogno.[17] Infatti, in famiglia le persone sono aiutate a crescere nella *libertà* e nella *responsabilità*, premesse indispensabili per potersi assumere qualsiasi compito all'interno della società. Con l'educazione, inoltre, vengono pure comunicati dei valori fondamentali necessari per essere cittadini, onesti, liberi e responsabili.[18]

«Le relazioni tra i membri della comunità familiare sono ispirate e guidate dalla legge della "gratuità" che, rispettando e favorendo in tutti e in ciascuno la dignità personale come unico titolo di valore, diventa accoglienza cordiale, incontro e dialogo, disponibilità disinteressata, servizio generoso, solidarietà profonda».[19]

Siamo pienamente d'accordo nel sostenere – con Giovanni Paolo II – che il compito educativo genitoriale provenga dalla primordiale vocazione di entrambi i coniugi a partecipare all'iniziativa creatrice di Dio: «Generando nell'amore e per amore una nuova persona, che in sé ha la vocazione alla crescita ed allo sviluppo, i genitori si assumono perciò stesso il compito di aiutarla efficacemente a vivere una vita pienamente umana».[20] È fuori di ogni ragionevole dubbio che la famiglia abbia un ruolo del tutto originale e insostituibile nell'educazione dei figli.[21]

1.3. Nella logica dell'amore

Ed è l'amore concreto dei genitori lo "strumento" pedagogico caratteristico attraverso cui si permetterà la crescita e lo sviluppo dei figli e, allo stesso tempo, la piena realizzazione del compito educativo familiare: «L'amore dei genitori da *sorgente* diventa *anima* e pertanto *norma*, che ispira e guida tutta l'azione educativa concreta, arricchendola di quei valori di dolcezza, costanza, bontà, servizio, disinteresse, spirito di sacrificio, che sono il più prezioso frutto dell'amore».[22] «In una società scossa e disgregata da tensioni e conflitti per il violento scontro tra i diversi individualismi ed egoismi, i figli devono arricchirsi non soltanto del senso della vera giustizia, che sola conduce al rispetto della dignità personale di ciascuno, ma anche e ancor più del senso del vero amore, come sollecitudine sincera e servizio disinteressato verso gli altri, in particolare i più poveri e bisognosi».[23]

La famiglia rappresenta quella comunità contraddistinta dall'amore che è particolarmente adatta ad insegnare e trasmettere valori culturali, etici, sociali, spirituali e religiosi.

In effetti la famiglia rappresenta quella comunità contraddistinta dall'amore e che è particolarmente adatta ad insegnare e trasmettere valori culturali, etici, sociali, spirituali e religiosi per lo sviluppo dell'essere umano in quanto singolo e in quanto membro di un organismo sociale.[24]

Ora, se come abbiamo richiamato più sopra, il compito dei genitori è quello di aiutare i figli a vivere una vita pienamente umana, allora – in accordo con lo scopo del presente lavoro – è il caso che si provi a esplorare quegli *obiettivi educativo-relazionali* (libertà e responsabilità) che sono allo stesso tempo rilevanti per la promozione dello sviluppo personale e per la comunicazione nella fede ma anche "costitutivi" della fede stessa.[25]

E a questo punto – per introdurre il paragrafo successivo – mi vengono "prepotentemente" alla mente le parole che Paolo, in una sua lettera, indirizza ai Galati (5,13): «Voi infatti, fratelli, siete stati chiamati a libertà. Purché questa

libertà non divenga un pretesto per vivere secondo la carne, ma mediante la carità siate a servizio gli uni degli altri».

Continueremo questa nostra riflessione partendo proprio dal tema della responsabilità.[26]

2. EDUCARE ALLA RESPONSABILITÀ[27]

La riflessione filosofica di Lévinas – mentre restituisce alla libertà personale il diritto di agire in base alla propria responsabilità morale – riafferma l'importanza dell'Altro e sottolinea l'attenzione all'inter-soggettività, quale progetto di superamento dell'individualismo del nostro tempo, vissuto con scarsa disponibilità alla presenza dell'altro. Nel suo pensiero, la responsabilità è volontà di prossimità all'altro e alla sua estraneità; è porre in discussione la progettualità dell'io per farsi risposta al bisogno altrui.[28]

Vi è nell'uomo una libertà etica che assume significato nella disponibilità a rendersi responsabile dell'altro.

«Vi è, quindi, una libertà etica che assume significato nella disponibilità a rendersi responsabile dell'altro e farsi rendere responsabile all'altro».[29] In questo senso la responsabilità non si esercita per un impersonale collettivo o nell'universale, ma di fronte alla singolarità e individualità concreta di una qualsiasi persona, rispondendo all'appello dell'altro, nelle singole concrete alterità con le quali di volta in volta si interagisce.[30] La responsabilità non è quindi fuori della complessità della quotidianità, si pone invece come una nuova e più radicale modalità di relazione con la realtà.[31]

L'obiettivo di un'azione pienamente responsabile viene concretandosi nelle relazioni educative e nella realizzazione di pratiche quotidiane in cui ciascuno va sperimentando la capacità di decisione, di scelta, di valutazione, di disponibilità, di apertura verso l'altro, incrementando il proprio sviluppo morale, sociale ed etico.[32]

È nella famiglia che inizia la prima educazione alla responsabilità nei confronti degli altri, che sono importanti per noi e verso i quali ci sentiamo impegnati. La consapevolezza di essere importanti per qualcuno fa della famiglia il luogo del riconoscimento del valore della persona, della sua rilevanza esistenziale a fronte della minaccia dell'anonimato. Proprio nella specifica qualità del legame familiare assume senso la responsabilità.[33]

Dal punto di vista dell'educazione familiare, quindi, la famiglia, con tutte le sue trasformazioni e mutamenti,[34] viene oggi sollecitata a prendere consapevolezza dei valori che essa custodisce e continua a sostenere circa l'insostituibile funzione primaria svolta nella società

È nella famiglia che inizia la prima educazione alla responsabilità nei confronti degli altri, che sono importanti per noi e verso i quali ci sentiamo impegnati.

e della sua sollecita responsabilità nella maturazione dei soggetti. Nella famiglia la responsabilità nasce dall'amore e si fonda innanzitutto sul rispetto dei figli, e richiama i genitori ai loro compiti di guide amorose ed autorevoli. Essi non possono esimersi da tale ruolo, pur senza imporre dogmatismi, favorendo, anzi, un autentico dialogo. «La famiglia è un "caso" della realtà complessa interpersonale, letta e interpretata secondo i parametri e le coordinate essenziali, per le quali "l'Io si costituisce nel rapporto al tu", "si è pienamente soggetti con gli altri soggetti"».[35]

La famiglia è il luogo in cui si avviano processi di socializzazione e relazioni responsabili, essenziali per la maturazione del bambino e dell'adulto.

Sulla scorta di H. Jonas, possiamo sostenere che è questa la direzione a cui bisogna far riferimento per continuare ad affermare la centralità della famiglia nella condizione umana: l'elevazione della famiglia a prototipo di responsabilità, responsabilità umana totale, continua proiettiva, senza obiettivi parziali, non limitata nel tempo, perpetuata in un continuum che estende il comportamento responsabile ad ogni azione e la iscrive nello svolgere stesso del tempo.[36] La famiglia, si può considerare in tal senso, come «archetipo temporale, […] genetico e gnoseologico, principio normativo dell'agire in cui si attua l'assunzione consapevole di quel principio di responsabilità che è radicato nell'esperienza della natalità e in cui sta l'origine della predisposizione umana di ogni altro tipo di responsabilità: la famiglia "scuola elementare" di facoltà, comportamenti, conoscenze, tutelati e promossi nella loro formazione».[37]

Rimane quindi saldo il dato che la famiglia «è il luogo in cui si avviano processi di socializzazione e relazioni responsabili, essenziali per la maturazione del bambino e dell'adulto; in cui si orienta la comunicazione alla totalità della persona, secondo una norma di solidarietà totale».[38] Questa ottica relazionale, che ha come riferimento l'intero progetto dell'educazione familiare costruito sulla base del principio di responsabilità, si muove dall'idea di famiglia come sistema di strutture parentali a forti rapporti dinamici e interdipendenti e si orienta verso l'estesa possibilità di aiutare ciascun componente a situarsi in uno spazio specifico di responsabilità e di competenza contribuendo alla crescita e all'affinamento di quello altrui. In questa prospettiva relazionale si sottolinea il ruolo attivo di tutti i membri della famiglia, la loro reciprocità e interdipendenza, la loro relazione collaborativa, l'apprendimento reciproco nella relazione e tra le relazioni.[39]

L'educazione all'interno della famiglia, che si fa rispettosa delle dignità personali, attenta alle parità e alle diversità, all'identità e alla differenza, si configura come libera responsabilizzazione.

In questo senso l'educazione all'interno della famiglia, che si fa rispettosa delle dignità personali, attenta alle parità e alle diversità, all'identità e alla differenza, si configura come libera responsabilizzazione, fondata sulla cooperazione e condivisione e generatrice di quel senso etico che sollecita a pren-

dersi reciproca cura dell'altro.[40] Presupposti fondamentali, questi, per apprendere e vivere la propria fede cristiana in un'ottica di amore.

3. EDUCARE ALLA LIBERTÀ

Ci permettiamo di affermare che la stessa Scrittura ci informa del valore della libertà: «Cristo ci ha liberati perché fossimo liberi; state dunque saldi e non vi lasciate porre di nuovo sotto il giogo della schiavitù» (Gal 1,5).

La libertà risulta costituzionalmente insieme e sempre libertà da, libertà per, libertà in e libertà di.

Ora, lo scopo di questo paragrafo è anzitutto sottolineare il valore e l'importanza dell'educazione alla libertà: libertà responsabile dei figli in famiglia. Nella società in cui viviamo sarà fondamentale che i figli interiorizzino consapevolmente ed "esercitino" questo valore come dimensione insostituibile dell'essere umano, senza cui, come sottolinea C. Nanni, «le azioni dell'uomo rimarrebbero infra-umane o sub-umane, in ogni caso mancherebbero di forma, di qualità umana».[41] Essere liberi, continua l'autore, dice infatti «un modo di essere dell'agire umano, individuale e collettivo, caratterizzato da assenza di costrizione e procedente da decisione razionale pratica [...]. Essa dà forma e completezza ai contenuti dell'azione dell'uomo, qualificandola come umana. Ma a sua volta essa è misurata proprio dalla sua rilevanza umana. Essa trova cioè il suo criterio di valore nella promozione umana integrale, individuale e generale, di cui è capace».[42]

Ancora di più l'essenza dell'uomo si rivela, a ogni indagine fenomenologica, immediatamente costituita dalla libertà. Il discorso sulla libertà come evidenziano vari autori, non può essere disgiunto dal discorso sulla responsabilità, in quanto il poter-essere si relaziona essenzialmente al dover-essere. Il "dovere" di un essere umano implica riferimento a un "significato", al significato della sua esistenza concreta, e la responsabilità risulta diretta all'attuazione di un compito liberamente assunto.[43] La libertà si sperimenta più profondamente nella responsabilità, proprio come possibilità di scegliere o rifiutare proposte e impegni. Responsabilità e libertà si annunciano entrambe nell'interiorità dell'uomo.

È abbastanza chiaro che la libertà non si attua in astratto né come singolo atto, slegato da ogni contesto e da ogni storia. L'atto libero invece sorge sulla base delle dotazioni, naturali ed acquisite, del singolo, all'interno della storia e della società in cui egli vive. La libertà risulta dunque «costituzionalmente insieme e sempre libertà da (costrizione, almeno psicologica), libertà per (qual-

La libertà si ritrova nell'aprirsi all'altro, nell'uscire da sé, nella dedizione senza misura, nel rimanere fedeli a ciò che costituisce l'altro polo della relazione.

cosa che si pone come termine intenzionale dell'agire), libertà in (interiore capacità di scelta ragionevole rispetto a possibilità concretamente date) e libertà di (esercizio pratico in qualche ambito del reale)».[44] Quindi si rimanda ad un senso "positivo" della parola libertà, colta nella dinamica di colui che pensa, vuole ed agisce consapevolmente, di chi è responsabile delle proprie scelte ed è capace di spiegare la scelta facendo riferimento alle proprie idee e propositi. «Oggi forse più che in passato, si dischiudono nuove frontiere alla comprensione ed alla pratica della libertà. In primo luogo la scoperta personale permette di superare le angustie di una libertà intesa unilateralmente come autonomia dell'uomo, che è legge per se stesso, che ritrova nella propria interiorità la norma dell'agire, e che nella difesa della sua "privacy" e della propria iniziativa ed indipendenza, spende le sue energie migliori. Nella luce del personale non si negano queste affermazioni, ma si comprende che la libertà si ritrova pure nell'aprirsi all'altro, nell'uscire da sé, nella dedizione senza misura, nel rimanere fedeli a ciò e, prima ancora, a colui o a colei che costituisce l'altro polo della relazione».[45]

«L'uomo non può vivere senza amore. La sua vita è priva di senso, se non gli viene rivelato l'amore, se non s'incontra con l'amore, se non lo sperimenta».
(Redemptor hominis 10)

Il processo che conduce alla "liberazione" ha necessità di trovare un uomo libero, capace di interpretare situazioni e di scegliere secondo responsabilità etiche e morali. Quest'uomo non deve lasciar spazio al disimpegno, né compromettere il necessario sviluppo della sua coscienza personale e sociale. Altresì impegnato nel difficile passaggio verso azioni consapevoli, all'interno dell'ardua ricerca del rapporto positivo tra doveri e diritti. In quanto essere libero, poi, è chiamato a "liberarsi" aderendo alle esigenze inscritte nella sua dignità di persona, nell'impegno personale di risposta alla sua vocazione[46]. Vocazione che noi sappiamo essere quella all'amore, come ci ricorda splendidamente Giovanni Paolo II: «L'uomo non può vivere senza amore. Egli rimane per se stesso un essere incomprensibile, la sua vita è priva di senso, se non gli viene rivelato l'amore, se non s'incontra con l'amore, se non lo sperimenta e non lo fa proprio, se non vi partecipa vivamente».[47]

In questo senso la libertà è esperienza di valore, oggetto di libera volontà, obiettivo di realizzazione dell'essere personale, dal quale non è possibile prescindere.[48]

4. CONCLUSIONE

Ci permettiamo di riprendere e sottolineare, in chiusura, – ma lo avevamo già anticipato nelle premesse a questa nostra trattazione – che educare un figlio vuol dire aiutarlo a maturare la sua umanità dirigendone la crescita e operando una scelta etica ben precisa. A questo proposito si può affermare

che è molto importante avere *autorità*;[49] purché si tratti di un'autorità che eleva e che tiene in dovuto conto sia le leggi proprie dello sviluppo umano che la verità della persona.

Come anche abbiamo potuto osservare precedentemente, i genitori[50] sono in ordine di tempo e di importanza coloro che per primi, in modo incisivo, influiscono sulla strutturazione della coscienza morale dei figli e determinano degli atteggiamenti di fondo verso la vita, se stessi, gli altri, la società. Questo, soprattutto attraverso lo strumento educativo della *disciplina* che promuove quel sentimento di *libertà* e di *responsabilità* che altro non è che la presa di coscienza della dipendenza che esiste tra i propri atti e le conseguenze che questi comportano; premessa indispensabile e prerequisita ad ogni educazione e ad ogni educazione nella fede.

Nell'indicare le modalità consentite o proibite di un comportamento, i genitori informano su quali siano i valori che essi hanno, se hanno intenzione di esservi coerenti e anche sul modo di proporli in modo che possano gradualmente venire interiorizzati.

Si può dire che la disciplina (ciò che è permesso o proibito, quando, come, dove) è normalmente il modo concreto con cui gli adulti trasmettono con autorevolezza (cioè usando efficacemente la propria autorità in vista di una crescita personale) la loro scala di valori, esplicitano le loro intenzioni nei confronti di coloro di cui si prendono cura dal punto di vista educativo e dei loro comportamenti.

Ma l'esito educativo, anche rispetto alle dinamiche di fede – e non finiremo mai di ribadirlo – non sarà mai scontato[51] e, forse, dovremmo riprendere in mano l'evangelo e rassicurarci di *essere servi inutili e di aver fatto quanto dovevamo fare*. Certi che il resto lo farà Dio.

[1] Cf L. Macario, *La famiglia e il suo progetto educativo*, Bologna, Dehoniane 2002, p. 9.

[2] Ibidem.

[3] Volutamente, non entriamo nella discussione teologico-educativa sulla distinzione tra educazione *alla fede* o *della fede*. Abbiamo preferito l'espressione *nella fede* intendendo con essa che, comunque, i figli vengono educati in un certo contesto. In questo caso, nel contesto *della fede* dei genitori.

[4] Abbiamo già trattato questo argomento in altri nostri contributi: G. Quinzi, *Il diritto di essere imperfetti: per una genitorialità finalmente umana! Tracce di pedagogia familiare alla luce dell'antropologia del limite*, in *Salesianum* 70 (2008) 761-774; G. Quinzi, *Essere padre e madre in modo umano. Tra coscienza del limite e perfezionismo*, in *Orientamenti Pedagogici* 56 (2009) 633-644. Si veda anche M. Tuggia, *Educazione e trasmissione della fede in famiglia. «Col viso volto a oriente»*, in *Catechesi* 79 (2009-2010) 2, 4-18. Quest'ultimo articolo parte proprio dal rilievo che: «È necessario evitare facili, scontati e sospetti elogi alla famiglia come da più parti e da alcuni anni si sta facendo» (p. 4).

[5] Si veda, in tal senso, lo stimolante volume di P. Stefani (ed.), *Amore del prossimo*, Brescia, Morcelliana 2008, soprattutto la parte seconda: *Reciprocità solidarietà responsabilità*, pp. 103-159.

[6] Vale la pena segnalare una recente pubblicazione: S. Nicolli - E. Tortalla - M. Tortalla (edd.), *Educare da cristiani in famiglia*, Siena, Cantagalli 2009. Il testo, partendo dalla costatazione che oggi ogni opera educativa sembra diventare ardua e precaria, trasmette la speranza che non solo è doveroso ma anche possibile educare.

[7] P.P. Donati, *Manuale di sociologia della famiglia*, Roma-Bari, Laterza 2006[5], pp. 8-9.

[8] Giovanni Paolo II, *Familiaris consortio*, nn. 15, 42.

[9] Ibidem, n. 21.

[10] Qui ci si riferisce soprattutto ad un concetto di famiglia come società naturale fondata sul matrimonio, istituzione sociale, soggetto comunitario, privato e pubblico. Tale figura, oltre ad essere rappresentata dalla *Costituzione italiana* (cf artt. 29-31), è anche proposta dalla *dottrina sociale della Chiesa*. A nostro avviso, la visione cristiana della famiglia è illustrata magistralmente in: Giovanni Paolo II, *Familiaris consortio*; Giovanni Paolo II, *Gratissimam sane*; Santa Sede, *Carta dei diritti della famiglia*, Città del Vaticano, Tipografia Poliglotta Vaticana 1983.

[11] Cf Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana 2004, n. 211; Concilio Vaticano II, *Gaudium et spes*, n. 47; Giovanni Paolo II, *Gratissimam sane*, n. 17. Inoltre, si possono vedere: A. Danese, *Riflessioni per un umanesimo familiare*, in *La Famiglia* 23 (1988) 189, 17-31; M. Toso - Z. Formella - A. Danese (edd.), *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale*, 2 voll., Roma, LAS 2005. La famiglia possiede una sua specifica e origina-

ria dimensione sociale, in quanto luogo primario di relazioni interpersonali; prima e vitale cellula della società, si può considerare come prototipo di ogni ordinamento sociale: cf CONCILIO VATICANO II, Decreto *Apostolicam actuositatem*, n. 11. Per una giustificazione di tipo sociologico della famiglia come "fatto primordiale" per l'evolversi della società si veda: P.P. DONATI, *Manuale di sociologia della famiglia*, pp. 3-43.

[12] GIOVANNI PAOLO II, *Centesimus annus*, n. 39.

[13] Cf PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, n. 213.

[14] Cf *Catechismo della Chiesa Cattolica*, n. 2224. Sulla funzione educativa familiare in ordine alla solidarietà si veda: G.P. DI NICOLA, *La famiglia al centro del nuovo umanesimo*, in P. CARLOTTI - M. TOSO (edd.), *Per un umanesimo degno dell'amore. Il "Compendio della dottrina sociale della Chiesa"*, Roma, LAS 2005, pp. 317-329.

[15] PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, n. 238.

[16] SANTA SEDE, *Carta dei diritti della famiglia*, p. 6.

[17] Cf CONCILIO VATICANO II, *Gravissimum educationis*, n. 3; CONCILIO VATICANO II, *Gaudium et spes*, n. 52.

[18] Cf GIOVANNI PAOLO II, *Familiaris consortio*, n. 43.

[19] Ibidem.

[20] Ibidem, n. 36.

[21] Cf CONCILIO VATICANO II, *Gravissimum educationis*, n. 3; CONCILIO VATICANO II, *Gaudium et spes*, n. 61; SANTA SEDE, *Carta dei diritti della famiglia*, art. 5; *Catechismo della Chiesa Cattolica*, n. 2223.

[22] GIOVANNI PAOLO II, *Familiaris consortio*, n. 36.

[23] Ibidem, n. 37.

[24] Cf SANTA SEDE, *Carta dei diritti della famiglia*, Preambolo, E.

[25] Riguardo a questa ultima nostra affermazione, siamo convinti che in un certo qual modo non sarebbe possibile aderire al piano salvifico di Dio senza presupporre la *libertà personale* ma nemmeno sarebbe possibile una fede autentica senza la *responsabilità verso il prossimo*. Del resto sono sufficientemente chiare le parole dell'apostolo Giovanni secondo cui non si può amare Dio che non si vede – nel senso di aver fede – se non attraverso il fratello che si vede, ossia nel concreto ed operoso impegno della carità.

[26] Dal nostro punto di vista, si può partire indistintamente sia dalla responsabilità che dalla libertà perché riteniamo che la relazione tra libertà e responsabilità sia necessaria e speculare. Infatti, senza responsabilità non esiste libertà; la libertà è condizione di valore e di responsabilità; l'azione responsabile costituisce un modello paradigmatico di libertà; non si può essere liberi per sé se non lo si può essere anche per gli altri. Si veda l'interessante paragrafo dal titolo: *Dall'autonomia alla dedizione responsabile* contenuto in: C. NANNI, *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, Roma, LAS 2002, pp. 57-58.

[27] In questo paragrafo, faremo soprattutto riferimento, per le nostre considerazioni sulla responsabilità, allo stimolante studio di: A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, Brescia, La Scuola 2001. Per approfondire si veda anche: A. CHIONNA, *L'agire responsabile e l'educazione*, in *Pedagogia e Vita* 54 (1996) 4, 37-55; A. CHIONNA, *La famiglia e l'educazione alla responsabilità: ragioni, modelli e prospettive*, in *La Famiglia* 36 (2002) 216, 41-52; A. CHIONNA, *L'educazione alla responsabilità*, in *Pedagogia e Vita* 62 (2004) 2, 112-133.

[28] Cf E. LÉVINAS, *Etica e infinito*, Roma, Città Nuova 1984, cit. in A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità*, p. 65.

[29] A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità*, p. 66.

[30] Cf E. LÉVINAS, *Fuori dal soggetto*, Genova, Marietti 1992, p. 60.

[31] Cf A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità*, p. 66.

[32] Cf A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità*, pp. 221-222. «L'apertura al valore dell'alterità, alla partecipazione (alla vita culturale, civile e politica), il senso della giustizia, il dovere della responsabilità verso sé e gli altri, sono direzionalità educative che nascono lì dove i progetti di autenticazione umana si fanno intenzionali e il compito etico si fa obiettivo dichiarato e valutato» (p. 222).

[33] Cf V. IORI, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, Brescia, La Scuola 2001, p. 111.

[34] All'inizio del XXI secolo la famiglia appare come una realtà in pieno mutamento: da forma sociale fra le più conservative e immodificabili si attesta come uno di luoghi di maggiori cambiamenti socio-culturali, che attiva e concretizza al suo interno, quali riflessi di cambiamenti avvenuti altrove, forme reticolari inedite, con una crescente pluralizzazione di modelli che danno luogo a nuove rappresentazioni e definizioni della famiglia dal punto di vista dell'ordinamento sociale e giuridico: cf P.P. DONATI, *La famiglia nell'orizzonte del suo essere*, in *La Famiglia* 34 (2000) 200, 57-74; qui p. 63.

[35] A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità*, p. 225.

[36] Cf ibidem, pp. 225-227.

[37] H. JONAS, *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi 1990, p. 162.

[38] A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità*, p. 227.

[39] Cf ibidem, pp. 227-228.

[40] Cf ibidem, p. 229.

[41] C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma, LAS 1990², p. 42.

[42] C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, p. 42.

[43] Cf E. Fizzotti, *Fondamenti antropologici della ricerca di senso*, in E. Fizzotti (ed.), *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*, Roma, LAS 2007, p. 12.

[44] C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, p. 42.

[45] Ibidem, pp. 42-43.

[46] C. A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità*, pp. 77-78.

[47] Giovanni Paolo II, *Redemptor hominis*, n. 10.

[48] Cf A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità*, p. 78.

[49] Si veda l'interessante studio di: D. Fortin (ed.), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*, Gardolo (TN), Erickson 2009. I temi della libertà e dell'autonomia in educazione hanno ormai messo in crisi il modello tradizionale legato all'autorità forte, lasciando tuttavia un vuoto non sufficientemente colmato dalle scienze dell'educazione. Il volume porta il proprio contributo in questo dibattito tentando una pista controcorrente rispetto alle tendenze frammentarie di questa nostra epoca, proponendo delle risposte più integrate e complete.

[50] Oramai da qualche anno e da più parti giunge l'allarme per il dominio del registro materno in ambito educativo familiare, che causa una fissazione del bambino alla figura materna. Infatti, dagli anni della contestazione e del violento attacco al principio di autorità si è avuto un sensibile declino del ruolo del padre come rappresentante del principio di realtà. Il padre si è travestito da madre in concorrenza con lei nel cercare l'affetto e l'approvazione del figlio. Per Castellazzi, si tratta di una fissazione che rimanda all'assoluto, all'onnipotenza, all'immediato, al tutto e subito: cf V.L. Castellazzi, *La maternalizzazione del mondo adolescenziale e giovanile*, in C. Nanni - C. Bissoli (edd.), *Educazione religiosa dei giovani all'alba del nuovo millennio*, Roma, LAS 2001, pp. 53-70. Si vedano inoltre: T. Anatrella, *Il disfunzionamento del senso di paternità nella società attuale*, in *La Famiglia* 33 (1999) 196, 9-24; R. Quaglia (ed.), *Il "valore" del padre. Il ruolo paterno nello sviluppo del bambino*, Torino, UTET 2001.

[51] Mi convinco sempre più della valenza speciale dell'affermazione roussoniana secondo cui l'educazione sarebbe *necessaria* e *impossibile*. Lo affermava anche Freud, nei primi decenni del secolo scorso: S. Freud (1925), *Prefazione a "Gioventù traviata" di August Aichhorn*, in *Opere*, vol. 10, Torino, Boringhieri 1978; quando sosteneva che aveva fatto proprio il «vecchio adagio delle tre professioni impossibili (l'educazione, il curare, il governare)» (p. 182).

I GIOVANI E LA FEDE

Zelindo Trenti

LA FEDE DEI GIOVANI

Questo saggio-manuale si accosta ed esplora il mondo interiore dei giovani, quello dove l'aspirazione è più tenace dell'evasione e la provocazione della fede si ripropone e sfida ad accoglierla o a rifiutarla. L'itinerario proposto comprende tre momenti successivi: la proposta organica, la scelta delle strategie a misura del giovane, la responsabilità del Regno in una progressiva consapevolezza che il giovane ne assume.

Pagine 224. € 16,00

Chiara Cannito

CATECHESI CON GLI ADOLESCENTI

Un sussidio indispensabile per la catechesi ai ragazzi di 16-17 anni, centrato su attività pratiche ed espressive per un percorso di crescita nella fede cristiana. Sulla base del catechismo "Io ho scelto voi", offre materiali per un intero anno catechistico, che comprendono anche un grande gioco di inizio attività, celebrazioni, incontri di preghiera, un'uscita primaverile e altri momenti periodici.

Pagine 88. € 6,00

ELLEDICI

CORSO FRANCIA 214 - 10098 CASCINE VICA (TO)
TEL 011.9552111 - FAX 011.9574048
E-MAIL: vendite@elledici.org - INTERNET: www.elledici.org

FORMAZIONE DELLA FAMIGLIA PER LA COMUNICAZIONE DELLA FEDE

Jerome Vallabaraj

Nel contesto della vita di oggi, si discute molto sulla famiglia; è infatti analizzata, apprezzata, amata ed idealizzata per vari motivi tenendo conto delle preoccupazioni di ciascun interessato all'argomento. Lo studio della famiglia al momento attuale «costituisce non solo uno dei *nodi antropologici* più cruciali della nostra società, ma *un crocevia di nodi*, al punto da essere il coagulo di tutte le questioni antropologiche fondamentali: amore, sessualità, educazione, futuro, libertà e scelta, educazione, politica, ecc.».[1]

1. FAMIGLIA: UNA REALTÀ PLURALE

Al tempo stesso nessun'altra istituzione a livello sociale ha cominciato a vacillare come la famiglia. Oggi, nei mezzi di comunicazione la cosiddetta famiglia nucleare (padre-madre-figli/figlie) come modello classico, non rappresenta il caso normale né quello ideale. La famiglia nucleare contemporanea sembra più fragile e la cultura della libertà eccessiva della società odierna sembra invadere o minacciare il concetto tradizionale, proponendo altri modelli che vogliono essere riconosciuti con la stessa identità e dignità.

Lo studio della famiglia costituisce un crocevia di nodi, al punto da essere il coagulo di tutte le questioni antropologiche fondamentali.

È possibile identificare quattro grandi categorie all'interno delle quali possiamo trovare altre configurazioni dell'istituto familiare:

– tenendo conto delle *forme di vita comune* è possibile identificare famiglie dove uno dei genitori non è quello naturale o famiglie di libere unioni in cui si vive e si abita insieme;

– considerando le *condizioni* delle famiglie moderne si vedono famiglie a doppio reddito, famiglie del fine settimana, famiglie con il marito che si occupa della casa e famiglie in cui la madre accudisce i figli degli altri;

– ci sono, poi, i cosiddetti *nuovi genitori* dove le madri allevano i figli da sole o i padri che allevano i figli da soli;

– infine, nella categoria delle *coppie senza figli* vengono considerati i single, la convivenza del fine settimana, il matrimonio o rapporto di coppia senza figli o i rapporti di coppia omosessuali.[2]

2. LA FAMIGLIA CRISTIANA

La famiglia cristiana si trova in mezzo a tale situazione sociale e, a volte, subisce anche e fortemente l'impatto di tale società nel suo modo di essere una vera famiglia cristiana. Ma alla luce del sacramento del matrimonio noi crediamo che la famiglia cristiana è un dono di Dio, è «una comunità di fede, di speranza e di carità» (*Catechismo della Chiesa Cattolica* [CCC] 2204); è «una comunione di persone, segno e immagine della comunione del Padre e del Figlio nello Spirito Santo» (CCC 2205); le relazioni all'interno dei membri della stessa famiglia «comportano un'affinità di sentimenti, di affetti e di interessi» (CCC 2206) che nascono soprattutto dal reciproco rispetto per i singoli membri e per la relativa responsabilità di ciascun membro.

Le relazioni all'interno della stessa famiglia «comportano un'affinità di sentimenti, di affetti e di interessi» (CCC 2206) che nascono soprattutto dal reciproco rispetto per i singoli membri.

La famiglia cristiana è sottoposta anche all'impatto della postmodernità che «può essere vista come un tentativo di purificare l'eredità moderna. Essa non ne minimizza i lati oscuri e non ne rigetta le grandi conquiste, ma cerca piuttosto di discernere il tono della nostra cultura, di riconoscere gli eccessi e gli squilibri della modernità e di guarirne le ferite, anziché respingerla in blocco».[3] Al contrario del postmodernismo che può essere percepito come la reazione intellettuale contro le esagerazioni delle rivendicazioni moderne, la postmodernità presenta oggi uno stato d'animo culturale potenzialmente più positivo.

All'interno di questa nuova sensibilità postmoderna possiamo individuare vari aspetti di purificazione e di speranza per la fede cristiana:

– il ritorno all'attenzione data all'esperienza religiosa, un tema sottovalutato come illusorio dalla modernità;

– una salutare distanza tra la fede e i sistemi manipolatori o totalizzanti della religione e dei poteri religiosi;

– una critica profetica degli idoli del teismo e di versioni razionalmente confezionate di Dio;

– il recupero della narrazione che evidenzia la ricerca più adeguata di fronte al mistero divino;

– un rinnovamento degli aspetti estetici o festivi o contemplativi della fede;

– un linguaggio nuovo per affermare che nella vita c'è dell'altro oltre il sistema razionale o il dominio della tecnologia.[4]

3. LE SFIDE PER LA COMUNICAZIONE DELLA FEDE

Nell'ambito della comunicazione della fede nella famiglia che ora ci interessa, possiamo rilevare perplessità, stranezze e contraddizioni.[5]

La comunità cristiana ripone nella famiglia una speranza e un'attenzione del tutto speciale. La celebre formula di Giovanni Paolo II «il futuro dell'umanità passa per la famiglia» pronunciata a Madrid nel 1982, in occasione della sua visita in Spagna, è un esempio classico che afferma l'importanza e l'immagine più quotidiana della vita della comunità cristiana nel mondo di oggi. Benedetto XVI, nelle sue prime allocuzioni proclama la speranza presente nel potenziale evangelizzatore delle famiglie: «le famiglie cristiane costituiscono una risorsa decisiva per l'educazione alla fede, l'edificazione della Chiesa come comunione».[6]

«Le famiglie cristiane costituiscono una risorsa decisiva per l'educazione alla fede, l'edificazione della Chiesa come comunione» (Benedetto XVI).

Nonostante tante affermazioni simili a queste, molte Chiese particolari sembrano ignorare o continuano ad insistere eccessivamente solo sul compito della famiglia nella promozione dell'attività devozionale e sacramentale.

Inoltre, malgrado la generosità espressa attraverso numerosi gesti e parole dei responsabili ecclesiastici, le dichiarazioni della comunità cristiana in tema di famiglia sono percepite dalla società attraverso il filtro della questione sessuale, come discorsi di divieto che squalificano o escludono. Nei casi in cui le comunità cristiane riescono a fare dei progetti pastorali intorno alla famiglia, questi sono, di solito, orientati allo sviluppo personale, alla protezione dei bambini, alla predisposizione di un ambiente calmo e tranquillo. Sono abbastanza pochi i progetti che elevano l'ideale della famiglia nell'ambito della comunicazione della fede.

Per di più, la comunità cristiana sembra trattare in modo confuso i concetti della responsabilità e dell'educazione alla fede, mentre il *Direttorio Generale per la Catechesi* (DGC) evidenzia chiaramente la distinzione tra responsabilità e compito dell'educazione alla fede: «la catechesi è una *responsabilità* di tutta la comunità cristiana» (DGC 220); «i vescovi sono "i primi *responsabili* della catechesi, i catechisti per eccellenza"» (DGC 222); poi afferma che i genitori sono «*primi educatori* della fede dei propri figli» (DGC 226).

La vita attuale dei genitori di oggi, inoltre, non fornirebbe loro il tempo materiale per offrire tale educazione nella fede; gli stessi genitori, poi, non hanno conoscenze ed esperienze cristiane sufficienti per comunicare la fede cristiana. Spesso i responsabili della comunità cristiana possiedono poche in-

Sono abbastanza pochi i progetti che elevano l'ideale della famiglia nell'ambito della comunicazione della fede eppure i genitori sono «primi educatori della fede dei propri figli».

formazioni sulle aspettative dei genitori o non sanno cosa fare con i genitori non praticanti o con quelli che non hanno veri legami con la comunità cristiana. Alcuni genitori, inoltre, con il desiderio errato di garantire una piena libertà e di mantenere esplicitamente un'infondata "neutralità", non entrano nell'ambito della comunicazione della fede ai loro figli. Analogamente, altri genitori si impegnano continuamente per evitare ogni parvenza di pressione, arruolamento e indottrinamento.

In seguito, si percepisce una disfunzione nei mezzi di trasmissione, poiché le credenze sono fossilizzate, senza un legame con le mentalità contemporanee o restano solo nell'ambito cognitivo senza portare a nulla nella vita quotidiana, o sono contraddette dalle proprie attitudini sociali o trasmettono le pratiche che essi stessi conservano solo per atavismo, o praticano per conformismo o impongono le pratiche che essi stessi hanno abbandonato da molto tempo.

A livello culturale, uno dei dieci comandamenti del postmodernismo radicale, «non credere nella storia»[7] ha promosso sempre di più una società dell'immediatezza a scapito di una società della memoria. In questa prospettiva, la famiglia si occupa molto di più degli impegni quotidiani e della soddisfazione dei bisogni dell'individuo. Inoltre, la società del multi-culturalismo, della pluralità delle religioni e della globalizzazione contribuisce alla relativizzazione e, di conseguenza, all'indebolimento della possibilità della comunicazione della fede all'interno delle famiglie.

Tutte queste e altre sfide sulla comunicazione della fede nell'ambito della famiglia richiedono alcune premesse sulla catechesi nella famiglia.

4. LA FEDE CRISTIANA COME RELAZIONE

Se la fede cristiana è la risposta umana alla Parola di Dio che interpella, essa dovrebbe divenire la forza primaria che struttura, colora, ordina e relativizza le attività della vita quotidiana dei cristiani. La fede cristiana serve come punto di forza, di valore e di sentimento. Essa diventa, per ogni cristiano, una chiave unificante degli schemi di significato e della prospettiva di significato, offrendo una pienezza fondata nella persona di Gesù Cristo che il credente sperimenta in se stesso, nella relazione con gli altri, nella comunità e nel mondo. La fede cristiana, come offerta di significato, evidenzia una sensibilità verso la vita che non solo trascende, ma anche permea e rafforza, dall'interno, la vera esistenza di ogni cristiano. Questo processo di costruzione del significato abilita il cristiano ad affermare la persona di Gesù Cristo come Verità e Speranza che «comporta un cambiamento di vita, una "metanoia", cioè una trasformazione profonda della mente e del cuore; fa sì che il credente viva quella "nuova maniera di essere, di vivere insieme", che il Vangelo inaugura

La fede cristiana considera la vita di ciascun credente come vocazione. Essa investe la dimensione cognitiva, affettiva e quella comportamentale della vita.

[…]. L'adesione a Gesù Cristo, infatti, avvia un processo di conversione permanente, che dura tutta la vita» (DGC 55, 56).

La fede cristiana, come generatrice del significato, manifesta sia la sua natura trascendente, che quella immanente. «La fede è l'attività che, allo stesso tempo, è infinitamente oltre e profondamente dentro le circostanze dell'esistenza».[8] La fede cristiana come generatrice del significato considera, infine, la vita di ciascun credente come vocazione, diventando promotrice della vita etica e morale. In tal modo essa investe la dimensione cognitiva, affettiva e quella comportamentale della vita. La fede cristiana, come generatrice di significato, è allo stesso tempo sostantivo e verbo.[9] «"Fede" è sostantivo perché offre quel supremo significato di comprensione di vita che è al centro di ogni identità e obiettivo di ogni cristiano. Ma la "fede" è anche verbo nel senso che non è mai statica ed è sempre in svolgimento».[10] La fede cristiana cambia, si sviluppa nel tempo orientando la trasformazione e la crescita verso una fede matura e adulta, che compone «il significato degli eventi della vita in un impegno cosciente con i ripetuti cambiamenti e le schematizzazioni della percezione di sé, nella rielaborazione dinamica delle relazioni assunte tra le persone, le cose, gli eventi, i simboli, l'ordine naturale e sociale, lo spazio ed il tempo».[11]

La fede cristiana è «un itinerario», «un programma di vita» o «un cammino» che richiede un'educazione permanente, un processo di apprendimento trasformativo.

Tale fede, dono e grazia, implica dire "sì" a Gesù Cristo che diventa «innanzitutto, conversione a Gesù Cristo, adesione piena e sincera alla sua persona e decisione di camminare alla sua sequela» (DGC 53). «Occorre ricordare che questo "sì" ha due livelli: l'abbandono alla parola di Dio appoggiandosi ad essa, ma significa anche, in una seconda istanza, lo sforzo di conoscere sempre più il senso profondo di questa Parola» (CT 20). Credere, perciò, ha un duplice riferimento: la persona di Gesù Cristo e la verità proclamata da Lui. La fede cristiana è «un itinerario», «un programma di vita» o «un cammino» che richiede un'educazione permanente, un processo di apprendimento trasformativo che accompagna il cristiano verso un autentico discepolato di Gesù che, solitamente, viene denominato come un cammino verso la maturità della fede.[12]

Il cammino verso la maturità della fede è costitutivamente *relazionale* e, perciò, idealmente inizia e viene nutrito nell'ambito della famiglia. Possiamo evidenziare almeno i motivi principali per cui si insiste sull'aspetto relazionale della fede cristiana.

Il cammino verso la maturità della fede è costitutivamente relazionale e, perciò, idealmente inizia e viene nutrito nell'ambito della famiglia.

– Prima di tutto, il vero *Dio* in cui noi crediamo *è una famiglia*: Dio Padre, il Figlio e lo Spirito. Tale credenza rileva l'intima relazione e la profonda comunicazione che esiste tra loro. Parlare in modo generico del creatore, redentore e santificatore, o – con una terminologia più astratta della precedente – di secon-

da o terza persona della Trinità, rischia non soltanto di depersonalizzare Dio, ma sottolinea anche il fallimento del non riconoscere le persone che sono in continua relazione tra di loro.

– Inoltre la fede cristiana è relazionale poiché Dio *invita* e offre alle persone di entrare «non solo in contatto, ma in comunione, in intimità con Gesù Cristo» (DGC 80). Tale relazione spesso viene proclamata da Dio nella terminologia delle relazioni familiari: «Quando Israele era fanciullo, io l'ho amato e dall'Egitto ho chiamato mio figlio» (Os 11,1); «Infatti tutti quelli che sono guidati dallo Spirito di Dio, questi sono figli di Dio […], ma avete ricevuto lo Spirito che rende figli adottivi, per mezzo del quale gridiamo: "Abba! Padre!"» (Rm 8,14-15); insegnando ai discepoli a pregare Gesù «disse loro: "Quando pregate dite: Padre, sia santificato il tuo nome, venga il tuo regno"» (Lc 11,2).[13]

5. LA FEDE CRISTIANA È UN LINGUAGGIO DELLA COMUNICAZIONE DELLA FAMIGLIA

Qualunque tipo di relazione richiede un linguaggio per esprimersi. Secondo il DGC, la catechesi «trasmette i fatti e le parole della Rivelazione: deve proclamarli e narrarli e, nello stesso tempo, chiarire i profondi misteri che essi racchiudono» (DGC 39). Così, il documento afferma esplicitamente che la catechesi trasmette, proclama e narra. In altre parole possiamo dire che la catechesi è un modo di comunicare, è un linguaggio. La religione, come un linguaggio, è un sistema di simboli, un modo di comunicare le esperienze di Dio, della trascendenza, dell'amore tra le persone e nella comunità. Perciò il linguaggio della fede cristiana comprende diverse manifestazioni (Scritture, simboli, riti, sacramenti, preghiere, parabole, proverbi, testimonianza); include gli Atti degli Apostoli e anche gli atti di contrizione; comprende la recita del rosario e anche l'adorazione del Santissimo nella benedizione, ecc.

Tutte le esperienze umane e religiose hanno bisogno del linguaggio. Ora, il linguaggio della fede, come tutti gli altri linguaggi, è appreso principalmente nell'ambito della famiglia. Il linguaggio è appreso più attraverso la socializzazione e la partecipazione che attraverso l'insegnamento formale ed esplicito. Questo è vero anche nell'ambito del linguaggio della fede cristiana.

La catechesi «trasmette i fatti e le parole della Rivelazione: deve proclamarli e narrarli e, nello stesso tempo, chiarire i profondi misteri che essi racchiudono». (DGC 39)

Percepire la fede cristiana come linguaggio suggerisce che la catechesi è un processo di apprendimento di un linguaggio per i seguenti motivi.

– Prima di tutto, le ricerche scientifiche affermano che tutti nascono con un cervello che ha la capacità di acquisire un linguaggio e sono flessibili ad apprendere il linguaggio nel quale si nasce. Perciò la persona umana nasce con l'apertura anche al linguaggio della fede che può essere quello del cristianesimo, dell'Islam, del buddismo, ecc.

– Inoltre, come l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio umano possono essere inibiti e ostacolati malgrado la predisposizione innata, così il linguaggio della fede cristiana può essere inibito o ostacolato similmente all'interno della famiglia. «I figli percepiscono, così, e vivono gioiosamente la vicinanza di Dio e di Gesù manifestata dai genitori; questa prima esperienza cristiana lascia frequentemente una traccia decisiva che dura per tutto il tempo della vita. Tale risveglio religioso infantile nell'ambito familiare ha un carattere "insostituibile"» (DGC 226). Le persone apprendono il linguaggio della fede semplicemente vivendo ed interagendo con le persone che utilizzano tale linguaggio della fede.

«I figli percepiscono la vicinanza di Dio e di Gesù manifestata dai genitori; questa prima esperienza cristiana lascia una traccia decisiva che dura tutto il tempo della vita». (DGC 226)

– Ancora: come qualunque altro linguaggio, che è prima di tutto appreso nell'ambito della famiglia e poi imparato formalmente e metodologicamente nella scuola, così anche il linguaggio della fede è appreso, inizialmente, nella famiglia e poi viene insegnato sistematicamente nella comunità cristiana. I catechisti della comunità cristiana non sono i primi educatori del linguaggio della fede ma sono persone che facilitano la comprensione e padronanza del linguaggio di fede. Il DGC ritiene che la fede cristiana si approfondisce di più se i genitori commentano e aiutano a interiorizzare la catechesi che i loro figli ricevono in una forma più metodica nella comunità cristiana. Infatti, la catechesi familiare precede, accompagna e arricchisce ogni altra forma di catechesi (cf DGC 226).

La fede cristiana si approfondisce di più se i genitori commentano e aiutano a interiorizzare la catechesi che i figli ricevono in una forma più metodica nella comunità cristiana.

– Infine, nonostante il fatto che qualunque linguaggio è appreso nella famiglia, tale linguaggio non appartiene esclusivamente a quella famiglia. Il linguaggio è un sistema simbolico di una comunità più larga. Come all'interno di ogni linguaggio esistono diverse categorie, differenti dialetti e distinte intonazioni, così pure all'interno del linguaggio della fede cristiana esistono i linguaggi che esprimono diverse manifestazioni della fede stessa (diaconia, koinonia, leitourgia e martyria) o diversi simboli, o sacramenti, riti, ecc. Tale diversità del linguaggio la osserviamo anche quando parliamo di geografia, o di origini etniche, o di educazione e formazione. Le differenze rendono il linguaggio della fede cristiana più ricco che povero. Inoltre, il linguaggio che viene insegnato e appreso non può discostarsi troppo dalla lingua materna della comunità cristiana o corre il rischio di diventare irriconoscibile.

Il linguaggio della fede, poi, oltre ad offrire un vocabolario per esprimere le esperienze del mistero, dell'amore, della trascendenza, ecc. che facilita la comunicazione di un rapporto intimo con Dio agli altri, fornisce anche una gram-

matica della fede. Il linguaggio della fede non è una semplice raccolta di vocaboli per parlare del rapporto con il trascendente o della conversione spirituale, ma è uno strumento che ci fornisce soprattutto una logica o una sintassi per la comprensione e per la comunicazione di quelle esperienze in modo coerente e significativo. Se la costruzione del significato o del dare senso alla vita cristiana è intesa come «desiderio costante e continuo di esprimere le esperienze umane nella profondità dei suoi significati, dei suoi misteri, dei suoi intenti morali, della sua trascendenza, della sua pienezza di vita, delle sue intuizioni, delle sue vulnerabilità, della sua tenerezza, del suo coraggio di amare, e delle illuminazioni dello spirito (dello Spirito) come l'essenza animatrice della vita»,[14] allora il linguaggio della fede manifesta anche la grammatica della vita cristiana.

Perciò la catechesi, come comunicazione del linguaggio della fede nell'ambito della famiglia, diventa realtà «più testimoniata che insegnata, più occasionale che sistematica, più permanente e quotidiana che strutturata in periodi» (DGC 255).

6. EDUCAZIONE RECIPROCA COME LINGUAGGIO DELLA FEDE

Annuncio e catechesi per la vita cristiana, la lettera alle comunità, ai presbiteri e ai catechisti nel quarantesimo del documento di base *Il rinnovamento della catechesi*, afferma che «sono sorti *scenari culturali e religiosi nuovi* che, se da una parte richiedono costante fedeltà agli orientamenti del DB, dall'altra esigono scelte pastorali e catechistiche nuove».[15] Il contesto culturale dell'Italia d'oggi subisce molteplici influssi culturali come il razionalismo, lo scientismo, il relativismo, il materialismo consumista. Inoltre, si diffondono l'indifferenza religiosa, l'irrilevanza attribuita alla fede a causa di diversi motivi, il soggettivismo che induce a una scelta arbitraria dei contenuti e della morale cristiana. Infine, la religione viene relegata nella sfera del privato.[16]

In un mondo che sta cambiando così velocemente, la famiglia cristiana dovrebbe saper interpretare il concetto culturale della *tradizione* sia a livello familiare sia a livello della comunità cristiana, poiché all'interno della stessa famiglia sono presenti le varie generazioni che hanno sperimentato diverse fasi della tradizione. I membri della famiglia oggi hanno il dovere di promuovere un concetto culturale dinamico della tradizione se desiderano abitare nel mondo attuale. Tale concetto dinamico richiede un cambio di mentalità, evidenziato dagli studiosi Miedema e Roebben in alcune caratteristiche.

La famiglia cristiana dovrebbe saper interpretare il concetto culturale della tradizione sia a livello familiare, sia a livello della comunità cristiana.

Secondo un concetto *statico*, la tradizione viene considerata come un deposito culturale dal quale vengono tratti elementi da trasmettere in modo ufficiale, senza nessun rapporto con la realtà. Tale concetto, che proviene da ambienti intellettualistici, presenta gli elementi tipici di ordine gerarchico ed elitario e segue il metodo deduttivo.

Invece, il concetto culturale *dinamico* della tradizione percepisce la tradizione stessa come anima che promuove vitalità e trasformazione. Esso è radicato e strutturato nella vita dei popoli; promuove la partecipazione e richiede un'ermeneutica che tiene conto dell'esperienza; segue inoltre il metodo induttivo.[17]

In un mondo che sta cambiando velocemente, la famiglia cristiana dovrebbe saper promuovere l'*educazione reciproca* della fede come risposta alle sfide attuali; una educazione capace di coinvolgere tutte le generazioni per far fronte alla loro diversità nel modo di rapportarsi alla fede, cercando di creare una partecipazione incrociata tra le generazioni stesse presenti nella famiglia cristiana.

La famiglia cristiana dovrebbe saper promuovere l'educazione reciproca della fede come risposta alle sfide attuali; una educazione capace di coinvolgere tutte le generazioni.

Le competenze delle persone più anziane devono compenetrarsi con quelle dei giovani, per completarsi e ispirarsi a vicenda. Applicando in termini analogici all'ambito della catechesi nella comunità quello che Postman e Weingartner hanno già affermato nel 1969 in tema di educazione pubblica, possiamo affermare che la catechesi della comunità cristiana spesso diventa irrilevante, nasconde ai bambini la realtà, educa all'obsolescenza, non sviluppa l'intelligenza, evita di promuovere apprendimenti significativi, punisce la creatività e l'indipendenza: in breve, non fa quello di cui ci sarebbe bisogno. Perciò occorre cambiare, si deve cambiare.[18] In questa situazione, invece di sollevare critiche, preferiamo entrare in contatto con una catechesi alternativa, piuttosto che sentirsi ancora ripetere quanto la catechesi sia fallita.

Nell'educazione alla fede ci sono due abilità che si possono sviluppare attraverso la comunicazione della fede stessa nella famiglia e che accrescono la capacità delle persone a partecipare pienamente ad una comunità cristiana. Le due abilità sono l'*autonomia* e l'*interdipendenza*.

Con la parola autonomia, intendiamo «la capacità di una persona di a) decidere quali sono i suoi bisogni, b) sviluppare strategie per soddisfare tali bisogni; c) valutare se le strategie si sono dimostrate efficaci nel soddisfare i bisogni […]. Con la parola interdipendenza mi riferisco alla capacità di una persona di a) capire i bisogni degli altri; b) riconoscere la correlazione che esiste tra il soddisfacimento dei bisogni altrui e il proprio personale benessere».[19]

Nella comunicazione della fede nella famiglia si dovrebbe evidenziare il valore nell'apprendere i contenuti della fede, purché il processo implicato nell'apprenderli alimenti l'autonomia e l'interdipendenza dei membri della famiglia. I contenuti della fede riferiscono le conoscenze formulate dalle generazioni precedenti, che gli anziani di una famiglia o comunità credono valga la pena tramandare ad un'altra generazione.

In caso di conflitti tra le generazioni, questi vanno risolti attraverso il *dialogo*. «Il dialogo infatti aiuta ad ascoltare e a capire meglio il cuore dei loro contemporanei, e spesso, in tal modo, a capire meglio la vita e lo stesso Vangelo […]. Il dialogo permette la crescita di relazioni umane, di scambi fecondi e arricchenti per tutti […]. Proprio perché il Vangelo divenga cultura e questo seme divino possa dare i suoi frutti più belli nella storia, noi cristiani vivremo nella compagnia degli

uomini l'ascolto e il confronto, la condivisione dell'impegno per la promozione della giustizia e della pace, di condizioni di vita più degne per ogni persona e per tutti i popoli, fiduciosi in un arricchimento reciproco per il bene di tutti».[20]

L'enorme velocità di cambiamento della nostra società rende l'accumulazione di conoscenze fine a se stessa un approccio miope alla comunicazione della fede. Educazione reciproca della fede nella famiglia non significa l'azione del travasare. Il concetto "travasare" si riferisce a quel processo della comunicazione unidirezionale che dà l'opportunità di imparare il contenuto della materia, ma non l'opportunità di sviluppare autonomia e interdipendenza. «Per comprendere questo concetto occorre visualizzare trenta bicchieri vuoti messi in una stanza, allineati in file e una brocca di latte. I bicchieri vuoti rappresentano gli studenti e la brocca piena di latte l'insegnante. Il processo di istruzione comincia. La brocca versa il latte in proporzioni e quantità uniformi nei bicchieri vuoti. In seguito, alla data scelta per l'esame, i bicchieri riversano il latte nella brocca. Al termine del periodo di istruzione, ciò che rimane sono trenta bicchieri sporchi e una brocca piena di latte rigurgitato».[21] Tale processo non offre alle persone alcuna possibilità di sviluppare autonomia e interdipendenza.

Invece, educazione reciproca della fede si riferisce a quel processo di educazione, in cui le persone della famiglia introducono il contenuto della fede in un modo che incoraggia anche lo sviluppo dell'autonomia e dell'interdipendenza.

Per impegnarsi in un tale processo, la famiglia dovrebbe promuovere le seguenti abilità di base necessarie.

– La prima abilità è definibile come un *sostenere senza imporre*: consiste nella capacità dei membri della famiglia di essere in contatto con i propri sentimenti e bisogni della fede e, se lo desiderano, di esprimerli.

– La seconda è quella di *accogliere sentimenti e bisogni della fede dagli altri* senza distorcerli, al fine di offrire loro il massimo incoraggiamento e supporto per chiarire i bisogni stessi e riuscire ad esprimerli agli altri membri della famiglia.

– La terza è la capacità di trattare i differenti bisogni della fede che potrebbero sembrare in conflitto e generare tensione tra le varie generazioni della famiglia.

«Nella misura in cui i figli crescono, anche lo scambio si fa mutuo e, in un dialogo catechistico di questo tipo, ognuno riceve e dà». (DGC 227)

– La quarta abilità è la capacità dei genitori di esprimere bisogni relativi alla fede in termini operativi.

– La quinta è la capacità dei genitori di considerare l'apprendimento catechistico in termini di competenze misurabili con un opportuno controllo.

– La sesta abilità è la capacità dei genitori di *offrire delle esperienze cristiane* di apprendimento autonomo abbastanza ampie da adattarsi ai diversi temperamenti dei membri della famiglia.

– La settima abilità è la capacità dei genitori di *valutare in modo operativo gli insuccessi nell'apprendimento catechistico* e di intraprendere azioni di rimedio basate su questa valutazione operativa.[22]

«Tale azione educativa, al contempo umana e religiosa, è un vero ministero, per mezzo del quale si trasmette e si irradia il Vangelo fino al punto che la stessa vita di famiglia si fa itinerario di fede e scuola di vita cristiana. Nella misura

in cui i figli crescono, anche lo scambio si fa mutuo e, in un dialogo catechistico di questo tipo, ognuno riceve e dà. Per questo occorre che la comunità cristiana presti una attenzione specialissima ai genitori» (DGC 227).

7. UN LINGUAGGIO TRASFORMATIVO PER LA COMUNICAZIONE DELLA FEDE IN FAMIGLIA

«La trasmissione del Vangelo mediante la Chiesa rimane prima di tutto e sempre opera dello Spirito Santo […]. Ma lo Spirito si avvale di persone che ricevono la missione dell'annuncio evangelico e le cui competenze ed esperienze umane entrano nella pedagogia della fede» (DGC 138). Nel sacramento del matrimonio, i genitori ricevono la grazia e la responsabilità dell'educazione cristiana dei loro figli (cf DGC 227). «La famiglia come "luogo" di catechesi ha una prerogativa unica: trasmette il Vangelo radicandolo nel contesto di profondi valori umani» (DGC 255). Tale comunicazione della fede si realizza con una testimonianza chiara, concreta, occasionale ed esistenziale.

Tutto questo, per certi aspetti, è opera di un linguaggio trasformativo. «In Gesù Signore e Maestro la Chiesa trova la grazia trascendente, l'ispirazione permanente, il modello convincente per ogni comunicazione della fede» (DGC 137). Perciò presentiamo il linguaggio trasformativo che Gesù ha messo in atto nel suo modo di comunicare il Regno di Dio ai suoi discepoli.

7.1. Dal linguaggio delle lamentele al linguaggio dell'impegno

«Sua madre gli disse: "Figlio, perché ci ha fatto questo? Ecco, tuo padre e io, angosciati, ti cercavamo". Ed egli rispose loro: "Perché mi cercavate? Non sapevate che io devo occuparmi delle cose del Padre mio?" […]. Sua madre custodiva tutte queste cose nel suo cuore» (Lc 2,48-51).

Sull'esempio di questo dialogo, che si riferisce a Gesù ritrovato nel tempio di Gerusalemme, occorre passare da un linguaggio di lamentele, che nasce abbastanza spontaneamente e offre occasioni per sfogarsi, che sottolinea quanto è incomprensibile e non funziona, promuove un atteggiamento cinico che genera frustrazione, *al linguaggio trasformativo dell'impegno*, che richiede una esplicita intenzionalità nella persona, esprime ciò che è importante e centrale nella vita, presenta le convinzioni e le speranze delle persone, percepisce le lamentele come una preoccupazione per prendersi cura delle persone. In definitiva, il linguaggio trasformativo dell'impegno si fonda su principi e obiettivi chiari e specifici.[23]

«In Gesù Signore e Maestro la Chiesa trova la grazia trascendente, l'ispirazione permanente, il modello convincente per ogni comunicazione della fede». (DGC 137)

7.2. Da un linguaggio di biasimo al linguaggio della responsabilità personale

«Essendosi ormai fatto tardi, gli si avvicinarono i suoi discepoli dicendo: "Il

luogo è deserto ed è ormai tardi; congedali, in modo che, andando per le campagne e i villaggi dei dintorni, possono comprarsi da mangiare". Ma egli rispose loro: "Voi stessi date loro da mangiare"» (Mc 7,35-37).

Il dialogo, che prelude alla moltiplicazione dei pani da parte di Gesù, è un forte invito a passare da un linguaggio di biasimo, che ritiene sempre gli altri responsabili di situazioni o atteggiamenti che si vanno a creare, *al linguaggio trasformativo della responsabilità personale* che, anche se scomodo perché obbliga ad esprimersi apertamente, coinvolge direttamente la persona nei comportamenti, nei discorsi, nell'impegno.[24]

7.3. Dal linguaggio dei propositi di capodanno al linguaggio degli impegni concorrenti

«Venne a Nazareth, dove era cresciuto, e secondo il suo solito, di sabato, entrò nella sinagoga e si alzò a leggere […]. Tutti gli davano testimonianza ed erano meravigliati delle parole di grazia che uscivano dalla sua bocca e dicevano: "Non è costui il figlio di Giuseppe?". Ma egli rispose loro: "Certamente voi mi citerete questo proverbio: Medico, cura te stesso" […]. All'udire queste cose, tutti nella sinagoga si riempirono di sdegno. Si alzarono e lo cacciarono fuori della città […]. Ma egli, passando in mezzo a loro, si mise in cammino» (Lc 4,16-30).

L'episodio della sinagoga di Nazareth sollecita a passare da un linguaggio dei propositi che si fanno a capodanno con relativa facilità, ma che in genere hanno poca efficacia, nonostante le buone intenzioni, a modificare comportamenti problematici, *al linguaggio degli impegni concorrenti*, che è idoneo non solo ad identificare i comportamenti problematici e la loro origine, ma anche ad indicare le possibili soluzioni e ad esplicitare con chiarezza gli impegni che possono concorrere al cambiamento o alla trasformazione.[25]

Il linguaggio degli impegni concorrenti è idoneo ad indicare le possibili soluzioni e ad esplicitare con chiarezza gli impegni.

7.4. Dal linguaggio dei grandi presupposti ideologici al linguaggio dei presupposti in cui si crede

«E diceva loro: "Il sabato è stato fatto per l'uomo e non l'uomo per il sabato"» (Mc 2,27). «Dopo questo egli uscì e vide un pubblicano di nome Levi, seduto al banco delle imposte, e gli disse: "Seguimi!". Ed egli, lasciando tutto, si alzò e lo seguì» (Lc 5,27-28).

La modalità e il contesto della chiamata di Levi il pubblicano da parte di Gesù costituiscono un esempio paradigmatico per passare da un linguaggio fondato sui grandi presupposti ideologici, che vengono presentati come verità da accettare acriticamente, ma che non promuovono il cambiamento, *al linguaggio dei presupposti in cui si crede* che, attraverso il dubbio, l'indagine, l'esplorazione, la verifica, la riconferma e la revisione dei presupposti in cui si crede, promuove la trasformazione del mondo e delle persone.[26]

7.5. Dal linguaggio dei premi e degli elogi al linguaggio dell'attenzione permanente

«Quando offri un pranzo o una cena, non invitare i tuoi amici né i tuoi fratelli né i tuoi parenti né i ricchi vicini, perché a loro volta non ti invitino anch'essi e tu abbia il contraccambio. Al contrario,

quando offri un banchetto, invita poveri, storpi, zoppi, ciechi; e sarai beato perché non hanno da ricambiarti. Riceverai infatti la tua ricompensa alla risurrezione dei giusti» (Lc 14,12-14).

Il detto di Gesù espresso dall'evangelista Luca è un chiaro e significativo invito a passare da un linguaggio fondato su premi ed elogi, che con facilità crea la tipica situazione di vincitori e vinti e che di certo non provoca il cambiamento, *al linguaggio dell'attenzione permanente*, sincera, autentica e specifica alle singole persone, alla loro realtà e alla loro esperienza, per offrire una possibilità concreta di trasformazione, capace anche di cambiare entrambi gli interlocutori.[27]

7.6. Dal linguaggio delle regole e delle politiche al linguaggio dell'accordo pubblico

«Tutti i credenti stavano insieme e avevano ogni cosa in comune; vendevano le loro proprietà e sostanze e le dividevano con tutti, secondo il bisogno di ciascuno» (At 2,44-45). «La moltitudine di coloro che erano diventati credenti aveva un cuore solo e un'anima sola e nessuno considerava sua proprietà quello che gli apparteneva, ma fra loro tutto era comune» (At 4,32).

Il linguaggio della critica costruttiva cerca di aiutare le persone, suggerisce soluzioni per risolvere i problemi o offre l'aiuto per cercarle.

Il modello ideale della comunità cristiana proposta dagli Atti degli apostoli, lascia intravedere con sconcertante semplicità che occorre passare da un linguaggio di regole e di politiche imposte dall'alto, facili strumenti in mano a chi governa, ma incapaci di produrre significato e cambiamento, *al linguaggio dell'accordo pubblico*, che promuove la partecipazione attiva di tutti con la condivisione dei significati, delle interpretazioni, delle esperienze, dell'apprendimento comunitario, della risoluzione delle contraddizioni. In pratica, differentemente dal linguaggio delle regole che crea omologazione, il linguaggio dell'accordo pubblico è in grado di promuovere la trasformazione sia a livello personale che a livello istituzionale.[28]

7.7. Dal linguaggio della critica distruttiva al linguaggio della critica costruttiva verso la critica de-costruttiva

Facciamo qui riferimento al dialogo tra Gesù e la donna samaritana (Gv 4,1-42).

Il testo giovanneo, oltre i molteplici piani di lettura, costituisce anche un pressante invito a passare dal linguaggio della critica distruttiva, che condanna senza appelli le persone, è minaccioso, offende, è pessimistico e non offre alcuna possibilità per il cambiamento, *al linguaggio della critica costruttiva*, che cerca di aiutare le persone, mette l'accento sugli elementi da correggere offrendone le ragioni, suggerisce soluzioni per risolvere i problemi o offre l'aiuto per cercarle o migliorare la situazione.[29] Il passo ulteriore è quello di indirizzarsi verso la critica de-costruttiva.

7.8. Verso il linguaggio della critica de-costruttiva

Nel linguaggio della *critica de-costruttiva*, l'intenzione centrale consiste non nel distruggere o demolire, ma nello smontare. Inoltre, l'oggetto dell'atten-

zione non è prima di tutto l'altro ma la propria valutazione o giudizio.[30] Il linguaggio *de-costruttivo* crea un contesto per l'apprendimento, evidenzia i significati e i presupposti delle persone coinvolte; esprime le credenze, le convinzioni, i principi e le teorie che stanno sotto il sistema di significati o le azioni o le scelte; cerca insieme la verità; esprime delle perplessità invece che critiche negative; diventa una risorsa per tutti; rispetta l'individualità di ognuno; dimostra una certa incertezza a causa della ricerca in itinere perché tutti possono apprendere.[31]

I primi quattro linguaggi introducono al linguaggio mentale che promuove specificamente l'apprendimento personale, mentre gli ultimi tre linguaggi riguardano il linguaggio sociale. Il linguaggio sociale può servire a una comunità piccola come la famiglia o a una comunità grande come la parrocchia. La trasmissione della fede nella famiglia attraverso l'attenzione a questi sette linguaggi evidenzia la natura della catechesi familiare che è «più testimoniale che insegnata, più occasionale che sistematica, più permanente e quotidiana che strutturata in periodo» (DGC 255).

8. CONCLUSIONE

La comunicazione della fede nella famiglia è globale, comporta la dimensione relazionale e i linguaggi trasformativi a livello personale e, allo stesso tempo, anche a livello sociale. Essa dovrebbe esaltare la dimensione relazionale e dovrebbe essere promossa attraverso i linguaggi che caldeggiano la vera trasformazione dei membri della famiglia a divenire autentici discepoli nella comunità cristiana. Essa «è in certo modo insostituibile, anzitutto per l'ambiente positivo e accogliente, per l'esempio trascinate degli adulti, per la prima esplicita sensibilizzazione e pratica della fede» (DGC 178).

Pensare a un agire catechistico come a un processo comunicativo globale all'interno della famiglia comporta il superamento decisivo di alcuni linguaggi che tendono a ostacolare un dialogo intimo e il cambiamento profondo e permanente che ogni discepolo è chiamato a proseguire e sviluppare con i linguaggi trasformativi che aprono i membri della famiglia ai valori del Regno di Dio.

La comunicazione della fede all'interno della famiglia consiste principalmente in un dialogo fruttuoso dove, attraverso i linguaggi trasformativi, «ogni partecipante aiuta l'altro a chiarire i suoi pensieri invece di costringerlo a difendere delle formulazioni sulle quali lui stesso potrebbe nutrire dei dubbi. Il dialogo implica sempre il chiarimento reciproco e spesso persino il comprendere l'altro meglio di quanto non si comprenda se stessi».[32]

[1] P. Del Core, *Quale famiglia? Le coordinate psico-sociologiche di una situazione in cambiamento*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 47 (2009) 262-282; qui p. 266.

[2] Cf A. Biesinger et Al., *Incontro a Gesù con mamma e papà. In cammino verso la Prima Comunione*, vol. 1, Torino-Leumann, Elledici 2002, pp. 50-52.

[3] M.P. Gallagher, *Fede e cultura. Un rapporto cruciale e conflittuale*, Milano, San Paolo 1999, p. 128.

[4] Ibidem, pp. 138-139.

[5] Cf E. Alberich - H. Derroitte - J. Vallabaraj, *Les fondamentaux de la catéchèse*, Bruxelles, Lumen Vitae 2006, pp. 218-224.

[6] Benedetto XVI, *La parola della Chiesa, la testimonianza e l'impegno pubblico delle famiglie cristiane* […]. Discorso in occasione dell'apertura del Convegno ecclesiale diocesano nella basilica di San Giovanni in Laterano (6 giugno 2005), in

Insegnamenti di Benedetto XVI, vol. 1: *2005 (aprile-dicembre)*, Città del Vaticano, Lib. Ed. Vaticana 2006, pp. 200-208, qui p. 201.

[7] M.P. Gallagher, *Fede e cultura*, p. 124.

[8] S. Parks, *Big Questions, Worthy Dreams: Mentoring Young Adults in their search for Meaning, Purpose and Faith*, San Francisco, Jossey-Bass 2000, p. 25.

[9] Cf ibidem, pp. 20-26; 31-33.

[10] K. Stokes, *Faith is a Verb. Dynamics of Adult Faith Development*, Mystic (Connecticut), Twenty-Third Publications 1989, p. 7.

[11] S. Parks, *Big Questions, Worthy Dreams*, p. 33.

[12] Cf J. Vallabaraj, *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*, Roma, LAS 2009, pp. 122-124.

[13] Cf M.J. Corso, *The Parish and Family as catechist*, in T. Groome - M.J. Corso, *Empowering Catechetical Leaders*, Washington D.C., National Catholic Educational Association 1999, pp. 88-90.

[14] S. Parks, *Big Questions, Worthy Dreams*, p. 16.

[15] Commissione Episcopale per la Dottrina della Fede, l'Annuncio e la Catechesi, *Annuncio e catechesi per la vita cristiana* (2000), n. 7.

[16] Ibidem, nn. 7-9.

[17] Cf S. Miedema - B. Roebben, *The Two Contested Concepts of Culture and Tradition in Religious Education*, in *Religious Education* 103 (2008) 480-492.

[18] Cf N. Postman - C. Weingartner, *Teaching as subversive activity*, New York, Delacorte Press 1969, p. xiv.

[19] M.B. Rosenberg, *Educazione reciproca*, Reggio Emilia, Edizioni Esserci 2009, p. 21.

[20] Conferenza Episcopale Italiana, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia* (2001), n. 60.

[21] M.B. Rosenberg, *Educazione reciproca*, p. 23.

[22] Cf ibidem, pp. 29-170.

[23] Cf R. Kegan - L.L. Lahey, *How the Way We talk Can Change the Way We Work - Seven Languages for Transformation*, San Francisco, Jossey-Bass 2001, pp. 30; 13-31.

[24] Cf ibidem, pp. 45; 33-46.

[25] Cf ibidem, pp. 65; 47-66.

[26] Cf ibidem, pp. 87; 67-88.

[27] Cf ibidem, pp. 102; 91-101.

[28] Cf ibidem, pp. 118; 103-120.

[29] Cf ibidem, p. 127.

[30] Cf ibidem, p. 133.

[31] Cf ibidem, pp. 120-145.

[32] E. Fromm, *La rivoluzione della speranza*, Milano, Bompiani 1982, p. 108.

COLLANA «LA SFIDA EDUCATIVA»

Giuseppe Savagnone - Alfio Briguglia
IL CORAGGIO DI EDUCARE - Pagine 112. € 7,00

Sandro Ferraroli
EDUCARE SI PUÒ - Pagine 216. € 12,00

Giuseppe Belotti - Salvatore Palazzo
GENITORI, LA SFIDA EDUCATIVA - Pagine 240. € 12,00

Giuseppe Belotti - Salvatore Palazzo
EDUCARE AI TEMPI DI INTERNET - Pagine 96. € 7,00

Roberto Pasolini intervistato da Luigi Meani
EMERGENZA EDUCAZIONE - Pagine 224. € 12,50

Marianna Pacucci
EDUCARE IN FAMIGLIA - Pagine 374. € 15,50

Luciano Tallarico
EDUCARE ALLA RESPONSABILITÀ - Pagine 160. € 10,00

ELLEDICI

CORSO FRANCIA 214 - 10098 CASCINE VICA (TO)
TEL 011.9552111 - FAX 011.9574048
E-MAIL: vendite@elledici.org - INTERNET: www.elledici.org

Pino Scabini, *Costruire la Chiesa come pietre vive*, a cura di N. Ciola, Bologna, Dehoniane 2010, pp. 132, € 12,00.

Il cristiano è spinto da molte ragioni a conoscere la Chiesa. Il *catechista* vi è spinto per ragioni ancor più forti, per trovare il linguaggio che introduce al mistero-evento della Chiesa, grembo materno che genera educando figli a Dio.

È in libreria da qualche mese un libro, pensato e scritto per far conoscere specialmente ai catechisti, ma non solo, la Chiesa: nel suo principio divino, nella coscienza che ha di sé, nella sua missione. Il libro titola: «Pino Scabini, *Costruire la Chiesa come pietre vive*», a cura di N. Ciola.

Introduce con linguaggio semplice e lineare alla Chiesa non solo con riguardo alle fonti e al Concilio Vaticano II, ma prima attraverso la figura e l'opera di un testimone speciale, don Pino Scabini, morto nel 2009, maestro di generazioni di operatori pastorali, di sacerdoti e di catechisti, figura significativa e poliedrica nella Chiesa italiana del Novecento.

Nell'itinerario di chi s'interroga sulla Chiesa e da dove essa parte per parlare di sé, don Pino Scabini suggeriva quale primo tratto della Chiesa, *l'ascolto*. L'ascolto è «accoglienza umile e fiduciosa e, nel contempo, interrogativa, di varie voci, diverse per provenienza e per consistenza, tutte egualmente portatrici di "novità"». La Chiesa vive dell'ascolto di ciò che è «eco delle voci misteriose di Dio e del cuore dell'uomo. Forse l'una non è mai separata dall'altra voce».

Così don Pino Scabini scriveva in un testo destinato specialmente ai catechisti della diocesi di Roma nel 1986, stampato in ciclostile e ora introvabile se non fosse pubblicato nel libro di cui parliamo, curato da don Nicola Ciola, che ha scritto anche una lunga introduzione per far conoscere la figura di Scabini, il quale davvero ha fatto della Chiesa la passione di un vita.

Nella sua lettura scorrevole e umile, anche perché di piccole dimensioni, il libro introduce alla Chiesa già attraverso la figura di don Pino Scabini, facendone emergere quella "passione di una vita" che era per lui la Chiesa. Le "solidarietà ecclesiali" costitutive della Chiesa sono quelle che hanno occupato il cuore, la mente e la parola di Scabini: la *famiglia*, il *laicato* e la *parrocchia*. «La stessa biografia di don Pino è un esempio di come vada vissuto il legame alla propria Chiesa locale per vivere attraverso di esso la cattolicità/universalità della Chiesa».

Figli della Chiesa e discepoli del Signore sono i sapienti, scrive don Pino: coloro che vivono nell'impegno di saper «legare insieme le ragioni di Dio e quelle dell'uomo, sinceri credenti nel Signore... esperti di umanità di cui odono i gemiti e le valenze... cercano di far convivere Dio e l'uomo, la fede e la ragione, l'eternità e la storia... conoscono e coltivano la tenerezza, virtù rara e delicata». Senza volerlo, don Pino scriveva di sé!

Leggiamo nel trattatello di don Pino che la Chiesa non può mai essere pensata puramente come oggetto, ma soggetto, che è in ascolto delle Scritture e che insieme interroga e ascolta il mondo. Ha coscienza

di essere presenza reale e storica del Signore risorto, aperta alle vocazioni come ai carismi e ai ministeri, discepola e missionaria perché maestra in nome di Gesù. Non è lontana la Chiesa, è in mezzo a noi, quando si edifica e genera come Chiesa locale; quando si fa casa per apprendere e formare con le case e nelle case, l'arte di far crescere figli a Dio. È e deve diventare ciò che è: comunità in cui si vive della sapienza dell'ascolto e si riconoscono le parole, i gesti e i segni attraverso i quali l'Invisibile si fa visibile, l'essere diventa persona e relazione, l'individualismo è vinto dalla comunione. Opera della grazia divina, ma non senza i catechisti e il loro servizio (*Franco Costa, Vicario episcopale per la catechesi nella diocesi di Padova*).

Istituto di Catechetica – Università Pontificia Salesiana, *"Viva ed efficace è la Parola di Dio" (Eb 4,12). Linee per l'animazione biblica della pastorale. Miscellanea in onore di don Cesare Bissoli*, a cura di C. Pastore, Torino-Leumann, Elledici 2010, pp. 334, € 25,00.

Il corposo volume, frutto della collaborazione di noti biblisti e di vescovi particolarmente noti per la loro competenza teologico-pastorale, può essere considerato come una vera e propria "summa" che fa il punto sull'attuale pastorale biblica in atto nella Chiesa italiana.

Giustamente, la *prima parte* raccoglie una serie di contributi che si impegnano a delinearne la fondazione teologica. Questa riflessione "fondante" si sviluppa grazie agli apporti di mons. B. Forte, R. Fabris, G. Benzi, L. Meddi, mons. L. Chiarinelli e mons. V. Paglia. Gli interventi della *seconda parte* proseguono l'analisi del tema toccando contenuti e strumenti della pastorale biblica. Indubbiamente lodevole, in questo contesto, è l'attenzione riservata all'Antico Testamento da parte di un biblista (M. Cimosa) e di un liturgista (M. Sodi). Quanto a strumentazione e modalità di accostamento al testo sacro, mons. L. Pacomio illustra la *lectio divina*, mentre il biblista C. Buzzetti, richiamando l'attenzione alla cultura, introduce per certi aspetti alla *terza parte* dell'opera, dedicata ad alcuni elementi della comunicazione che entra in gioco nella pastorale biblica. Quasi come premessa di questa terza sezione, il biblista G. Giavini fotografa luci ed ombre dell'attuale catechesi biblica in Italia, per lasciare poi spazio a riflessioni più particolareggiate in tema di Parola di Dio e ri-figurazioni audiovisive (D.E. Viganò), Bibbia, arte e catechesi (A. Scattolini), formazione degli animatori dei Gruppi di ascolto biblici (Gf. Barbieri), catechesi biblica degli adulti (E. Biemmi). La *quarta* ed ultima *parte* del testo prende in esame i destinatari della pastorale biblica, considerati in generale (A. Fontana, E. Alberich) e per categorie o gruppi: bambini (F. Feliziani Kannheiser), giovani (R. Tonelli), Scout-Agesci (F. Chiulli), famiglie (mons. C. Ghidelli). A conclusione del testo non manca uno sguardo fuori d'Italia, che coglie e illustra la valorizzazione tutta particolare della Bibbia sviluppata dalla Chiesa latinoamericana di oggi (C. Pastore).

Il volume, che intende essere un doveroso atto di stima e gratitudine nei confronti del noto biblista e catecheta C. Bissoli in occasione del suo emeritato, si chiude con una ricca bibliografia di questo Autore.

MASTER UNIVERSITARIO IN PEDAGOGIA RELIGIOSA DI 2° LIVELLO PER INSEGNANTI DI RELIGIONE CATTOLICA

Roma - Università Pontificia Salesiana • ***MAGGIO 2011 – DICEMBRE 2012***

1. La proposta

L'esigenza del master in pedagogia religiosa si impone nella nuova situazione degli insegnanti di religione cattolica (IdR), date le innovazioni in atto, sia negli ordinamenti scolastici che nei programmi di insegnamento di religione cattolica (IRC).

L'obiettivo che il Master si propone è espresso nel profilo dell'esperto di formazione degli IdR. Promuove nei candidati le competenze seguenti:

* esperto di formazione degli IdR
* eperto nella disciplina IRC
* esperto dei rapporti interdisciplinari e interreligiosi
* esperto nella comunicazione
* interprete della condizione degli IdR in diocesi (normativa).

2. Metodo

- **Corsi - Lezioni**

I corsi (8) tendono ad interpretare nella loro integralità le dimensioni fondamentali della professionalità dell'IdR.

- **Seminario di studio**

Vengono proposti 4 seminari corrispondenti ai quattro corsi comuni per l'approfondimento personale.

- **Tirocinio**

Il tirocinio comporta l'elaborazione di una tematica scolastica peculiare, la sua applicazione, con un gruppo di colleghi o in una classe, la sua verifica operativa.

- **Tesi conclusiva**

Sulla base del seminario e del tirocinio privilegiato il candidato sceglie il tema della tesi conclusiva di orientamento progettuale. La tesi abilita alla ricerca, ad integrare correttamente l'uso delle fonti e degli studi circa una tematica specifica, a verificarne l'applicazione operativa.

3. Struttura organizzativa

> 4 corsi comuni	ECTS 6 (European Credits Transfer System)
Orientati al seminario	ECTS 12
> 4 corsi speciali	ECTS 6
Orientati al tirocinio	ECTS 20
> Tesi conclusiva	ECTS 16

Complessivi	ECTS 60

4. Appuntamenti via internet

Oltre alle giornate lavorative residenziali il Master comprende appuntamenti via internet fra docenti e partecipanti, per un congruo numero di ore.

5. Valore del Master. Master universitario in pedagogia religiosa di 2° livello.

Informazioni dettagliate in:
www.rivistadireligione.org

6. Info&iscrizioni

Segreteria Istituto di Catechetica (UPS)
martedì e giovedì
tel. 0687290808
fax. 0687290354
cell. 366.2777567

Novità

Due volumi di MARIO POLLO*: un'analisi completa e documentata sull'esperienza religiosa nel mondo d'oggi, sulla base di serie indagini scientifiche e con i contributi che le diverse scienze umane offrono alla comprensione del fenomeno.*



Pagine 128. € 10,00



Pagine 160. € 13,00

ELLEDICI

Corso Francia, 214
10098 Cascine Vica TO
Tel. 011.95.52.111
Fax 011.95.74.048
E-mail: vendite@elledici.org
www.elledici.org