Catechesi

gennaio - febbraio 2011 - 2012

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. 6/2011 - Tassa Pagata/Taxe Percue /Economy/C - Anno 2011-2012

3

A CURA
DEL CENTRO
EVANGELIZZAZIONE
E CATECHESI
DON BOSCO

CEC

EDITORIALE
PER UNA CATECHESI ARMONICA

IL TEMA I
EDUCAZIONE, PASTORALE E CATECHESI / 3
- CATECHESI E PERSONA IN PROSPETTIVA EDUCATIVA *(L. Meddi)*

IL TEMA II
VERSO IL SINODO 2012 / 2
- DIRE… L'INDICIBILE? *(Z. Trenti)*

IL TEMA III
CATECHESI E INIZIAZIONE LITURGICA / 2
- CORPO E SILENZIO. LA "PEDAGOGIA LITURGICA" DI HÉLÈNE LUBIENSKA DE LENVAL *(M. Baldacci)*
- LA MISTAGOGIA. PERTINENZA E INTERESSE DI UNA TRADIZIONE ECCLESIALE NELLA POSTMODERNITÀ *(I. Gazzola)*

ESPERIENZE
- IL BIBLIODRAMMA. UNA METODOLOGIA ESPRESSIVA ED ESPERIENZIALE PER LA CATECHESI E L'ANIMAZIONE BIBLICA / 2 *(G. Brichetti)*

TRA STORIA E ATTUALITÀ
- RICORDANDO IL *DIRETTORIO CATECHISTICO GENERALE* DEL 1971 *(G. Biancardi)*

LIBRI

editrice ELLEDICI

Catechesi

gennaio - febbraio 2011 - 2012
ANNO 81°

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 2011-2012
(6 NUMERI DI 80 pp.)
Italia: **€ 27,50**
numero singolo: **€ 7,00**
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
Per una catechesi armonica

2 IL TEMA I
Educazione, pastorale e catechesi / 3

3 Catechesi e persona in prospettiva educativa
L. Meddi

14 IL TEMA II
Verso il Sinodo 2012 / 2

15 Dire… l'indicibile?
Z. Trenti

26 IL TEMA III
Catechesi e iniziazione liturgica / 2

27 Corpo e silenzio.
La "pedagogia liturgica" di Hélène Lubienska de Lenval
M. Baldacci

40 La mistagogia.
Pertinenza e interesse di una tradizione ecclesiale nella postmodernità
I. Gazzola

44 ESPERIENZE

44 Il bibliodramma.
Una metodologia espressiva ed esperienziale per la catechesi e l'animazione biblica / 2
G. Brichetti

63 TRA STORIA E ATTUALITÀ

63 Ricordando
Il *Direttorio Catechistico Generale* del 1971
G. Biancardi

78 LIBRI

PER UNA CATECHESI ARMONICA

Sembrano passati non decenni ma secoli da quando il *Documento di base*, nel 1970, formulava, al paragrafo 160, il celebre principio della fedeltà a Dio e all'uomo come strada obbligata per ogni attività catechistica e pastorale che voglia risultare efficace. Diciamo questo perché oggi, in vari ambienti ecclesiali, nell'atteggiamento di quanti vogliono una catechesi più "dottrinale" si assiste ad un rigurgito della contrapposizione nei confronti di chi si attarderebbe su una linea pastorale "esperienziale" o "antropologica", giudicata da loro manchevole per più aspetti. A dire il vero, una tale contrapposizione ha sempre accompagnato, in termini più o meno espliciti, la prassi pastorale del postconcilio in tutti i suoi ambiti. Ma pare che oggi lo scontro stia assumendo toni di particolare virulenza, esprimendosi in argomentazioni di poco o nullo spessore teologico e culturale, lontanissime da quelle che hanno portato ad operazioni, pur discutibili per certi aspetti, come la redazione degli ultimi sussidi catechistici a livello di Chiesa universale. In genere, infatti, anche lasciando da parte i tradizionalisti, si deve constatare che molti dei fautori di una catechesi più attenta ai "contenuti" si accontentano, il più delle volte, di riproporre *sic et simpliciter* strumenti e modalità di trasmissione del passato, come il "Pio X", magari in un contesto di forme rituali obsolete; il tutto considerato – non si sa per ignoranza o malafede – come l'unica espressione legittima della fede, panacea sicurissima contro l'ignoranza nelle cose di religione.

Gioverà allora ricordare che una tale esasperata contrapposizione non ha ragione di essere. Senza dover ricorrere alle varie, fondate ragioni teologiche che vietano nel modo più assoluto ogni opposizione al riguardo, basterà far riferimento al magistero. In questi ultimi anni, esso ha certamente posto un accento particolare sulla "fedeltà" a Dio (*Catechismo della Chiesa Cattolica, Compendio Youcat*…), ma ci ha anche ripetutamente ricordato che occorre raggiungere l'uomo concreto, là dove egli vive nel quotidiano (cf ad es., gli *ambiti di vita* illustrati al Convegno di Verona, ripresi anche negli *Orientamenti* decennali sull'educazione, al n. 33). E lo stesso magistero ci parla del catechista come «compagno di strada» che condivide pienamente la «strada» dei suoi catechizzandi.

Nella sua tesi di dottorato, il giovane sacerdote Ratzinger scriveva che, già nel linguaggio della teologia medioevale, «la "rivelazione" è sempre un concetto di azione: il termine definisce l'atto con cui Dio si mostra, non il risultato oggettivizzato di questo atto. E dato che le cose stanno così, *del concetto di "rivelazione" fa sempre parte anche il soggetto ricevente*: dove nessuno percepisce la rivelazione, lì non è avvenuta nessuna rivelazione, dato che lì nulla è stato svelato. L'idea stessa di rivelazione implica che qualcuno ne entri in possesso» (J. RATZINGER, *San Bonaventura. La teologia della storia*, Firenze, Nardini 1991, p. 72). Se questo vale per la Rivelazione, a maggior ragione deve valere per il servizio della Parola e, più in generale, per tutta l'azione pastorale. Se, per qualsiasi ragione, viene a mancare la cura autentica per chi è chiamato ad accogliere il Vangelo, non si dà alcuna comunicazione pastorale e catechistica. Insomma, nella prassi pastorale e catechistica non è questione di *aut aut*, ma di *et et*.

Il tema I



Continua, ispirata dagli *Orientamenti* della CEI in tema di educazione, la riflessione del catecheta ***Luciano Meddi*** che mira a coniugare in termini corretti il compito proprio della catechesi con il più generale impegno educativo della Chiesa. Ancora una volta, l'approfondimento del problema prende le mosse da una ricognizione di indole storica per cogliere come, a partire dal *Documento base*, la Chiesa italiana ha cercato di superare una catechesi ridotta a pura "istruzione veritativa" per curare, invece, un'autentica educazione cristiana o, in altri termini, per garantire spessore e qualità all'esperienza religiosa proposta ai suoi fedeli. Sviluppando la sua ricerca, l'autore sintetizza l'evoluzione della prassi ecclesiale in questo ambito in tre "figure", indicate rispettivamente come: "istruzione pedagogica", cura della "comunicazione" e, infine, proposta di una "catechesi educativa", attualmente diffusa in varie articolazioni. In tale evoluzione, decisiva è risultata l'attenzione alla persona del credente e al ruolo essenziale che essa gioca nell'atto di fede. E la stessa attenzione non potrà non accompagnare, anche per il futuro, ogni catechesi che voglia dare il suo contributo alla piena formazione del cristiano di domani.

EDUCAZIONE, PASTORALE E CATECHESI / 3

CATECHESI E PERSONA IN PROSPETTIVA EDUCATIVA

Luciano Meddi

Gli *Orientamenti* dei vescovi italiani[1] hanno fatto propria la sollecitazione di Benedetto XVI a considerare la catechesi come questione di esperienza e non solo di conoscenza. Fin dalla sua prima enciclica egli scrive: «all'inizio dell'essere cristiano non c'è una decisione etica o una grande idea, bensì l'incontro con un avvenimento, con una Persona, che dà alla vita un nuovo orizzonte e con ciò la direzione decisiva».[2] Da questo invito nasce la opportunità di una migliore riflessione sul rapporto tra catechesi e persona.

«All'inizio dell'essere cristiano non c'è una decisione etica o una grande idea, bensì l'incontro con un avvenimento, con una Persona, che dà alla vita un nuovo orizzonte e la direzione decisiva».

In questo orizzonte, in una precedente riflessione[3] mettevo in evidenza che il servizio educativo della comunità cristiana inteso come *relazione generativa* ha molta utilità quando ci riferiamo al compito formativo in riferimento alla trasmissione della fede verso le nuove generazioni (socializzazione primaria in famiglia e nella comunità). Secondo alcuni infatti la catechesi va ripensata a partire dalla sua finalità di favorire l'*incontro con Gesù Cristo.*[4]

Manifestavo preoccupazione, invece, sul fatto che si intenda l'educazione allo stesso modo, cioè come relazione generativa, in riferimento alle altre età spirituali e dello sviluppo della risposta di fede. La crisi adolescenziale, il compito di "entrata nella responsabilità sociale", la interiorizzazione e integrazione tra fede e vita quotidiana, la stessa rievangelizzazione o ritorno alla fede, hanno bisogno di modelli di relazione educativa più complessi. L'educativo deve essere pensato nella prospettiva di rendere le persone capaci di decisioni definitive. Non solo nella prospettiva della *generatività* quanto nella prospettiva di una metodologia della *ricerca* o della *acculturazione.*[5]

1. IL COMPITO *PROPRIO* DELLA CATECHESI

In una visione più ampia dei diversi compiti missionari sarà utile sviluppare due servizi ecclesiali. Uno volto alla evangelizzazione e inculturazione della proposta cristiana nella modalità del primo annuncio e della nuova evangelizzazione. La catechesi, invece, dovrebbe continuare a farsi carico della crescita della fede e della abilitazione a vivere le diverse dimensioni della vita cristiana.

Viene spontaneo applicare anche al compito catechistico la parabola del seminatore. Essa ci parla del valore "sacramentale" dell'annuncio del Regno, dei diversi ruoli che hanno il Padre e lo stesso Gesù, nonché dei diversi terreni che l'annuncio può incontrare. Questa parabola e la sua spiegazione sono ottimi immagini per comprendere il contributo della catechesi all'azione evangelizzatrice o della nuova evangelizzazione.[6] Un po' meno serve per definire il compito *proprio* della catechesi. Se proprio si vuole collegare la parabola all'azione mistagogica, tipica del ministero catechistico, allora sarà utile prolungarla dicendo che ai discepoli che continuavano a non comprendere il senso della parabola stessa, Gesù disse: «Non comprendete ancora? Il seme è caduto sulla strada, sulle rocce, tra le spine? Bene: andate e spostatelo nel terreno buono o portate un po' di terreno buono attorno al seme». Questa *terza* parte della parabola (inesistente nel testo) potrebbe ben descrivere il compito missionario della catechesi.

In questa prospettiva la questione formativa si esprime più esattamente come ricerca delle figure di accompagnamento che nascono dal rapporto tra atto di fede e persona. La catechetica italiana su questi aspetti ha sviluppato una ricca riflessione e sperimentazione. Tutte nascono dal superamento del "paradigma" di base conosciuto come modello tridentino. Un superamento o integrazione che ha dato origine a tre figure o modelli (ma anche sottofigure) del modo di esprimere il rapporto tra catechesi e pedagogia. Tali figure vanno integrate con le esperienze in atto. Ma non vanno trascurate o marginalizzate.

La questione formativa si esprime come ricerca delle figure di accompagnamento che nascono dal rapporto tra atto di fede e persona.

2. IL PROBLEMA CENTRALE DELLA CATECHESI: IL FORMALISMO RELIGIOSO

2.1. Il problema

La necessità di una migliore indagine del rapporto tra fede e persona è motivata dall'interesse che si deve avere verso la *qualità dell'esperienza religiosa*. L'insieme della proposta evangelica, infatti, può rimanere solo marginale al vissuto della persona; oppure può avere un valore formale-formalistico cioè solamente esterno; oppure – ancora – può risultare non radicato nella progettuali-

tà di vita e facilmente oggetto di "mode culturali"; così come può essere limitato dalle "deficienze" della persona umana che, rimanendo nelle proprie paure, non esprime a pieno la libertà di fede.

Gli anni '60 avevano già individuato come problema fondamentale della pastorale proprio il superamento del formalismo religioso ovvero il fatto che tutto il grande dispositivo ecclesiale (parrocchia, ambiente, famiglia, scuola) producesse solo appartenenze occasionali, una adesione solo religiosa al Vangelo e una pratica di fede dissociata dalla vita.[7]

2.2. Le diverse risposte date al problema a partire dal DB

Il superamento del formalismo venne riassunto dal DB con l'espressione *mentalità di fede* e maturazione della *integrazione fede e vita*.[8] Per questo la rievangelizzazione passava attraverso la scelta di una maggiore qualità della vita delle comunità. Scelta che si traduceva in una pastorale di maggiore sollecitudine nel momento della richiesta dei sacramenti, nella età del loro conferimento e nelle "esigenze" della partecipazione ecclesiale.[9] Si esprimeva anche nella prospettiva di una riqualificazione dell'annuncio secondo una prospettiva di inculturazione del Vangelo attraverso il discernimento dei nuclei centrali della cultura contemporanea. Per questo la stesura del catechismo degli adulti prese molto tempo: proprio a motivo della questione dei linguaggi.[10] Soprattutto, la scelta trovò espressione nei tentativi di una pastorale diversificata e centrata su forme di partecipazione più laicale anche con l'introduzione dei metodi delle comunità ecclesiali di base.

La stagione seguente non confermò queste direzioni della pastorale. Si concentrò sul problema quantitativo della appartenenza ecclesiale e sulla questione della missione intesa come riproposta della fede. Si favorì quindi una pastorale di semplice identificazione sociale con la religione e non si parlò praticamente più di maturità di fede.[11] Ma ovviamente i problemi rimangono.

3. FEDE COME RISPOSTA PERSONALE

3.1. Una nuova percezione del problema: la persona protagonista della risposta di fede

Cosa comporta porre la maturità di fede come compito della pastorale e della catechesi a partire dalla *libertà e soggettività della persona*?[12] La persona non è solo il destinatario della proposta di fede è anche il vettore e il soggetto della sua accoglienza. L'esercizio della libertà rappresenta la condizione perché avvenga un atto di fede.

Già prima del Concilio gli autori avevano sottolineato come l'atto di fede sia personale, cioè avvenga con tutta la persona e i suoi dinamismi.[13] La nascente psicologia della religione, per suo conto, dopo una fase in cui si limitava a studiare la patologia della religione, metteva in evidenza come la dimensione religiosa sia componente necessaria della maturità della persona. Venne coniata una definizione che rimane ancora valida: la religiosità (matura) è quella che appare come direzione unificante della condotta umana e come fattore di unità (integrazione) di tutto il comportamento. In questa prospettiva la fede è *atteggiamento strutturante la persona*.[14]

Tutto questo non è estraneo alla tradizione cristiana che, con altri linguaggi, parla di diversi livelli di difficoltà ad aderire al Vangelo o della necessità di diversi livelli di purificazione nel cammino di santità. Tutto il XX secolo è stato proprio lo sforzo missionario compiuto da autori, esperti e semplici operatori, teso a dare risposta al desiderio di favorire la relazione tra messaggio e persona: la interiorizzazione della fede.

3.2. Insufficienza e superamento della eredità tridentina: insufficienza della *istruzione veritativa*

Per raggiungere tale obiettivo si ritenne necessario il superamento della precedente *figura* di metodologia o pedagogia incentrata sulla "istruzione veritativa". Questa si può descrivere come la posizione per la quale la catechesi non ha bisogno di metodo educativo in quanto il suo compito è definito come trasmissione di un messaggio e questo è stabilito anche linguisticamente dalla teologia (fondamentale). Se proprio si deve parlare di pedagogia, essa si limita ad interessarsi alla "quantità della materia da trasmettere". Bisogna riconoscere che questa visione appartiene prevalentemente ad alcuni documenti magisteriali ma non sono estranei a questa posizione anche autori "prestati" alla catechesi o catecheti pastoralisti poco attenti alla specificità della catechesi nel servizio missionario. Il cuore "pedagogico" di questa linea coincide con la potenza comunicativa del messaggio (anche se c'è sempre una selezione di metodi retorici che "aiutano" la verità del messaggio stesso).[15]

4. UNA COMUNICAZIONE SIGNIFICATIVA

4.1. Una *prima* figura: l'*istruzione pedagogica*

Per superare il formalismo pedagogico della "istruzione veritativa" si sviluppò una *prima figura* che può essere definita quella della "istruzione pedagogica". Il tema della conoscenza si collega infatti con tutto il cammino della psico-pedagogia dell'insegnamento e dell'apprendimento. In questa figura è ancora centrale il compito di trasmissione del messaggio, ma gli autori convengono che questo compito è ripensato a partire dalla necessità di "facilitare" la comprensione dello stesso. Queste scienze e le relative pratiche analizzano quanto aiuta la trasmissione e conoscenza-comprensione del messaggio. Questa posizione è nata dall'incontro con la pedagogia scolastica legata alla funzione dell'insegnante. Ha caratterizzato tutta la prima metà del XX secolo, dalle acquisizioni del metodo di Monaco (psicopedagogia dell'istruzione) fino alla sistemazione nei Metodi Attivi.[16]

Nell'"istruzione pedagogica" è ancora centrale il compito di trasmissione del messaggio, ma il tutto è ripensato a partire dalla necessità di "facilitare" la comprensione dello stesso.

Con lo sviluppo delle ricerche di J. Piaget, la pedagogia catechistica si è tra-

sformata nella relazione tra messaggio e livelli cognitivi.[17] Appartiene a questa seconda figura anche la catechesi che si preoccupa *solo* dell'apprendimento e quindi attribuisce un valore maggiore al ruolo "cognitivo" del catecumeno. È una impostazione presente in molta pratica pastorale anche quando si presenta sotto l'etichetta di metodologia del laboratorio catechistico.

4.2. Attenzione al significato del linguaggio religioso

La parte "nobile" di questa riflessione è costituita dalla questione della *significazione del linguaggio religioso*, cioè l'ermeneutica delle fonti.[18] È un tema centrale della ricerca teologica del XX. La struttura fondamentale di tale questione fu definita fin dalle origini con il dibattito tra K. Barth e R. Bultmann. La predicazione va intesa come manifestazione e sostegno alla "potenza del Vangelo" per i credenti e i non credenti (cf Barth), *ma* questo è possibile se il linguaggio del Vangelo stesso viene riconsiderato nella prospettiva demitizzante della critica moderna (cf Bultmann).[19] Questo dibattito ha generato posizioni e metodologie notevolissime. Si deve ricordare soprattutto l'appassionata ricerca di P. Tillich per il quale la *questione pedagogica* è essenzialmente la *questione della significatività della predicazione*.[20]

Oggi si è sviluppata molta attenzione alla catechesi in quanto atto comunicativo. Questa riflessione nasce in conseguenza del cambio operato nella trasmissione sociale dai mass-media.

Gli ultimi trent'anni si sono sviluppati come prolungamento o opposizione a questa impostazione della evangelizzazione. I recenti documenti della Chiesa e soprattutto i *Lineamenta* sulla nuova evangelizzazione (che è stata definita come il nuovo nome della missione) escludono ogni riferimento alla ermeneutica e inculturazione delle fonti.

5. UNA FEDE COMUNICATA

5.1. La *seconda* figura: la *comunicazione* della fede

Una *seconda figura* del rapporto tra catechesi e pedagogia è definibile come "comunicazione della fede". In senso stretto questa figura è solo una variante della prima, perché centrata anch'essa sull'oggetto *messaggio* da far comprendere e accogliere. Ma è talmente tanta la produzione di autori, anche significativi, che si entusiasmano per questa posizione che è bene trattarla a parte.

Si tratta infatti della riflessione sulla catechesi in quanto *atto comunicativo*.[21] Questa progressiva riflessione nasce in conseguenza del grande cambio operato nella trasmissione sociale dai mass-media.[22]

5.2. L'evoluzione della figura

Questo tema era già stato affrontato nella Settimana di studio di San Antonio

(Texas) ma "esplose" con l'atto di *accusa* di Pierre Babin per la insensibilità della catechesi accademica[23] verso i nuovi linguaggi.

In questa prospettiva si studia la catechesi come *trasmissione* di un messaggio e si cerca una riformulazione della sua organizzazione in chiave, appunto, di comunicazione-trasmissione.[24] Maggiori attenzioni alla comunicazione come atto antropologico e allo sviluppo recentissimo dei *new media* spingono gli autori a considerare la comunicazione interpersonale come *medium* principale per la accoglienza del messaggio:[25] sia sul versante della riconsiderazione delle fonti (*quale fonte comunica di più?*) sia della prospettiva dei soggetti (*quale comunicazione rende più attivo il catecumeno?*).

In questa prospettiva si colloca tutta la attuale enfasi sulle diverse forme del rapporto tra catechesi e narrazione (e biografia). Questa va accolta per due ragioni. Perché la tradizione (il *tradere*) diviene significativa se il comunicatore ha assimilato il messaggio. Ciò comporta un delicato equilibrio tra le diverse esperienze o personalizzazioni del messaggio (tradizioni) e la Tradizione ecclesiale. Oggi questo equilibrio va recuperato in ordine alla pluralità delle forme comunicative proprie dei diversi movimenti e associazioni. Il comunicatore è quindi colui che comunica il suo *racconto* dentro la *grande narrazione* ecclesiale.[26] Ma ancora di più è importante perché anche l'ascoltatore può avere un "ascolto significativo" se unisce ascolto e biografia personale. Cioè se pedagogicamente viene aiutato a prendere coscienza del proprio racconto (vita).

6. IL MESSAGGIO DENTRO LA PERSONA

6.1. La crescente attenzione al protagonismo della persona nell'atto di fede

Un certo numero di riflessioni evidenziano come il *percorso della fede* nella persona avviene *dentro i dinamismi* della persona stessa. È quindi importante che la pastorale riconosca e sappia utilizzare bene tali dinamismi. Le operazioni psicosociali interessate sono definite: il campo motivazionale, l'insieme della memoria biografica, i livelli di sviluppo dell'io, il rapporto tra proposta e compiti evolutivi della persona stessa.

Il percorso della fede nella persona avviene dentro i dinamismi della persona stessa. È quindi importante che la pastorale riconosca e sappia utilizzare bene tali dinamismi.

È sicuramente vero che in questa prospettiva pastorale centrata sulla *qualità della risposta* il limite è quello della debolezza dell'io. Tutti sperimentiamo e verifichiamo la fatica a livello personale e a livello dei gruppi umani, a gestire la vita quotidiana secondo i valori di riferimento. È quindi vero che la debolezza è socio-culturale ma soprattutto interiore alla persona. Di fronte a tale debolezza si può seguire la strada della *sostituzione* attraverso la creazione di sub-culture di gruppo-comunità con appartenenza forte e continuamente controllata e sostenuta. Oppure si può scegliere la strada della *guarigione* della persona/personalità attraverso un per-

corso che va dalla consapevolezza alla trasformazione dell'io. Si potrebbe definire questa strada quella della *evangelizzazione del profondo*.[27] Questa seconda strada è quella percorsa ormai da molti movimenti di spiritualità e formazione cristiana. In tale prospettiva la catechesi diventa quindi sostegno al cambio e crescita dell'io facendo interagire l'intero gruppo catecumenale (uso l'espressione nel senso di cammino verso il Battesimo o riscoperta dello stesso) con una proposta modulata sulle tappe della crescita spirituale più che su quelle della conoscenza della dottrina della fede.

6.2. L'emergere della *terza* figura: la *catechesi educativa*

Per raggiungere tale obiettivo si è sviluppata una *terza figura* del rapporto tra catechesi e pedagogia. Tale figura è definibile propriamente come "*catechesi educativa*" perché procede non dal compito di trasmissione e comunicazione del messaggio, ma dal compito complementare della accoglienza e interiorizzazione della fede. Tale prospettiva è sempre stata presente come "desiderio" da parte della Chiesa (fin dalla *Prefazione* del tridentino *Catechismus ad parochos*) ma difficilmente studiata e "operativizzata". Essa disegna una organizzazione del cammino di fede (del "programma" catechistico e della "pratica catechistica") in funzione delle operazioni della libertà del catecumeno e del suo essere persona (soggetto) del cambio o conversione o progressione.

Oggi si è sviluppata una terza figura del rapporto tra catechesi e pedagogia definibile come "catechesi educativa" perché procede dal compito della accoglienza e interiorizzazione della fede.

6.3. Le diverse articolazioni della figura

Anche questa impostazione presenta diverse strade di sviluppo.

6.3.1. La catechesi per la pratica di fede

Una *prima linea* è rappresentata dalla catechesi per la pratica di fede di Th. Groome. Nella sua prospettiva, l'esercizio pratico della fede porta correttamente ad un approccio olistico e cooperativo della azione catechistica.[28] Si potrebbe dire, nella linea catechetico-pastorale: nel senso che la crescita nella fede è legata alla pedagogia della esperienza diretta di vita cristiana. Questa viene appresa attraverso la condivisione di vita (pedagogia dello *sharing*) con tutta la comunità che diviene non solo soggetto ma anche luogo e contenuto del cammino stesso. È una pedagogia che mette al centro la relazione-condivisione ma anche il ripensamento della fede nei termini di dimensioni della esperienza cristiana già ricordate dalla riflessione di J. Mouroux. La *fides qua* via della *fides quae*.

6.3.2. Lo studio del rapporto tra messaggio e dinamismi della persona

Una *seconda linea* interpretativa (la più approfondita) tuttavia studia il rapporto tra messaggio e persona nella prospettiva dei dinamismi della persona. Gc. Negri definiva questa impostazione come questione dei fini della catechesi *dentro* la persona e ricercava una metodologia del "ponte"[29] (da affiancare a, o per superare

quella delle "pietre di appoggio o di attesa"[30]). Sempre in questa prospettiva si colloca la riflessione metodologica di G. Del Lago e G. Sovernigo sul rapporto totale tra religione e persona.[31] In equilibrio tra teologia e psicologia si colloca la riflessione di R. Tonelli che utilizza il termine "atteggiamento". *Atteggiamento* è termine che unisce la questione della costruzione della personalità (cf W.G. Allport) ad una definizione positiva di religione (A. Vergote) ma anche con la tradizione della fede come virtù teologale che già nella prospettiva di Tommaso è definita *habitus*. Paolo VI utilizzerà questo approccio per definire il compito proprio della catechesi (cf EN 44). Il termine diventa cifra sintetica per definire il compito evangelizzatore e catechetico e per individuare una nuova pratica pastorale su cammini di fede centrati non sui contenti quanto sulla progressione nella risposta del credente.[32]

La opportunità maggiore di questa prospettiva viene dal progetto elaborato da J. Fowler agli inizi degli anni '80 che presenta la questione della maturità di fede come questione di corrispondenza significativa tra messaggio e stadi evolutivi della crescita religiosa della persona. La sua ipotesi si centra sul fatto che religione non è una delle dimensioni della persona, ma *la funzione* di integrazione della stessa. Questa affermazione era già conosciuta. Egli mette di suo l'ipotesi che si possa individuare una prospettiva unificante tra crescita della persona *in quanto comprensione, in quanto evoluzione dei compiti evolutivi, in quando sviluppo del proprio io.*[33]

J. Fowler agli inizi degli anni '80 presenta la questione della maturità di fede come questione di corrispondenza significativa tra messaggio e stadi evolutivi della crescita religiosa della persona.

Tale riflessione diventa pratica catechistica attraverso la mediazione della pedagogia del *progetto di vita*.

6.3.3. Pratiche psicologiche e spiritualità: integrazione e valorizzazione reciproca

Recentemente si sta sviluppando una *terza linea* interpretativa della "catechesi educativa", quella della interiorizzazione e integrazione nella prospettiva del rapporto tra psicologie religiose e teorie della spiritualità o, meglio, attraverso le pratiche psicologiche che affondano la propria azione nella dimensione spirituale della persona. Il termine "spiritualità" è qui inteso come fattore di guarigione e integrazione della vita della persona.

La ricerca, in verità, è nata nelle due discipline in forma autonoma ma recentemente si manifesta in modo unitario e olistico. È un dato di fatto che tale linguaggio viene dalla esperienza religiosa orientale magari riletta in chiave psicologica da nuove forme di religione nate in Occidente. Tuttavia non è estraneo anche alla tradizione cristiana. Si può affermare che appartiene già alla tradizione agostiniana e sicuramente a quella ignaziana.

L'idea principale è che la conversione-trasformazione avviene attraverso il sostegno alla libera risposta della persona. Queste impostazioni spirituali aiutano la persona a prendere coscienza delle personali divisioni interiori o blocchi interpretativi.[34] Nella persona esistono diverse forme di dispersione di energia spirituale che impediscono una vera decisione per il cammino di fede. Il processo di conoscenza di sé porta al desiderio di superamento e di liberazione o guarigione interiore. La consapevolezza non è

equivalente alla *trasformazione della grazia*; non è neppure segno che la persona stia divenendo *discepolo*. Tuttavia non è neppure lontano da essa. Seguendo la logica dell'evangelista Giovanni, possiamo dire che rappresenta il sostegno umano all'azione trasformativa dello Spirito. È appunto una *pedagogia*.

Proprio per questo una parte di queste esperienze si stanno realizzando precisamente a servizio dell'accoglienza o reiniziazione (della persona) alla fede. L'esempio più chiaro è la "sperimentazione" dei *Gruppi Darsi Pace* di M. Guzzi.

7. VERSO UNA INTEGRAZIONE DELLE PRATICHE FORMATIVE

Come si è potuto vedere la catechesi ha progressivamente perseguito l'ideale di garantire l'annuncio del messaggio ma *anche o soprattutto* di favorire e accompagnare la risposta della fede perché sia orientamento della vita. Sostenere la risposta significa sostenere la persona a svolgere il compito prefisso e ad essere perseverante nella vocazione battesimale. Questo è anche il compito della spiritualità. Il legame tra queste due dimensioni dell'agire pastorale sembra essere ancora più importante del tradizionale rapporto tra catechesi e liturgia. Ovviamente anche la spiritualità, nel secolo passato, ha subito modificazioni in ordine al rapporto tra esperienza cristiana e scienze umane. Dal confronto tra queste differenti esperienze sta nascendo una sinergia che è importante seguire. Questa prospettiva è anche chiamata metodologia olistica.[35]

A livello biografico questo significa che il ragazzo, il giovane, l'adulto, la coppia, le istituzioni sono condotte ad analizzare la propria soggettività rileggendola con l'esperienza spirituale di Gesù di Nazaret. Il compito di interiorizzare il messaggio non è solo del destinatario. L'azione pastorale non termina con l'annuncio ma accompagna il cammino della risposta. Le persone e i gruppi sono aiutati non solo a conoscere, ma a comprendere il valore del messaggio in quando *progetto* della persona; a essere consapevoli *interiormente* e *vitalmente* delle trasformazioni che la conversione comporta e crescere nella pratica evangelica.

Recentemente si sta sviluppando una linea interpretativa della "catechesi educativa", attenta alle pratiche psicologiche che affondano la propria azione nella dimensione spirituale della persona.

[1] Conferenza Episcopale Italiana, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Roma 2010, 4 ottobre.

[2] Benedetto XVI, *Deus caritas est,* n. 1.

[3] L. Meddi, *Il ritorno dell'educativo in pastorale / 1*, in *Catechesi* 81 (2011-2012) 1, 23-31.

[4] La sottolineatura del tema dell'*incontro* con Gesù di Nazaret come finalità specifica della catechesi appare dopo la pubblicazione del *Direttorio Generale per la Catechesi* (1997). È questo documento che, in discontinuità con i primi testi post-conciliari, centra la sua definizione (cf n. 80) sulla citazione di *Catechesi Tradendae* n. 5 dove si presenta proprio questa prospettiva. Cf la riflessione di A. Scola, *La catechesi*, in Id., *Chi è la Chiesa? Una chiave antropologica e sacramentale per l'ecclesiologia*, Brescia, Queriniana 2005, pp. 252-264. Il tema, in sé molto suggestivo, in ambito catechetico soffre di molte incertezze e sembra più adatto al compito del primo annuncio.

[5] Il termine *acculturazione* esprime meglio il rapporto che avviene all'interno delle persone e dei gruppi umani tra acquisizione della tradizione culturale e rielaborazione personale. A questo termine, con CT n. 53, venne preferito il termine *inculturazione* che in campo teologico viene utilizzato per studiare i criteri del rapporto fede e cultura ma che, in senso antropologico, coinciderebbe con la sola socializzazione della cultura stessa.

[6] C.M. Martini, *Quale catechesi per un paese da rievangelizzare?*, in *Notiziario dell'UCN* 16 (1987) 151-164. Sulla questione della opportunità di distinguere pastoralmente annuncio e catechesi e superare la formula "catechesi evangelizzatrice" vedi L. Meddi, *Un documento per rinnovare la catechesi / 2*, in *Catechesi* 80 (2010-2011) 2, 13-32.

[7] Gc. Negri, *Considerazioni sul fenomeno della dissociazione tra sapere religioso e mentalità di vita*, in *Orientamenti Pedagogici* 8 (1961) 269-297; vedi anche Gc. Milanesi, *Integrazione tra fede e cultura, problema centrale della pastorale catechetica*, in *Orientamenti Pedagogici* 14 (1967) 547-589.

[8] Per la ricostruzione del dibattito: L. Meddi, *Una catechesi per l'"integrazione fede-vita"*, in *Catechesi* 65 (1996) 1, 4-13. Cf anche Id., *Un documento per rinnovare la catechesi / 1*, in *Catechesi* 80 (2010-2011) 1, 3-22.

[9] Per una ricostruzione vedi C. Torcivia, *La Chiesa oltre la cristianità*, Bologna, Dehoniane 2005.

[10] E. Franchini - G. Villani, *Questa è la storia*, in Idd., *Il catechismo degli adulti. 10 anni di ricerca per un itinerario di fede*, Bologna, Dehoniane 1981, pp. 11-17; E. Franchini, *Rinnovare il messaggio. Per una riacculturazione del messaggio cristiano*, Bologna, Dehoniane 1978; J. Colomb, *Linguaggio dell'uomo linguaggio del credente*, in A. Tessarolo (ed.), *La catechesi degli adulti. Nuova scelta pastorale della Chiesa italiana*, Bologna, Dehoniane 1978, pp. 73-89.

[11] Per una valutazione più analitica cf il c. 5 di L. Meddi, *Integrazione fede e vita. Origine, sviluppo e prospettive di una intuizione di metodologia catechistica italiana*, Torino-Leumann, Elledici 1995.

[12] L. Meddi, *La persona nell'atto catechistico*, in *Via Verità e Vita* 42 (1993) 145, 46-52; Id., *Il processo di interiorizzazione della fede*, in *Note di Pastorale Giovanile* 32 (1998) 8, 33-52.

[13] Una modellizzazione della teologia della fede è stata ricostruita da A. Dulles, *Il fondamento delle cose sperate. Teologia della fede cristiana*, Brescia, Queriniana 1997. Per un ripensamento catechetico del tema "fede" cf L. Meddi, *Catechesi. Proposta e formazione della vita cristiana*, Padova, Messaggero 2004, pp. 104-112 e 136-144.

[14] E. Fizzotti - M. Salustri, *Psicologia della religione con antologia dei testi fondamentali*, Roma, Città Nuova 2001, in particolare pp. 5-30.

[15] Si potrebbero vedere riflessioni come quelle riportate in Servizio Nazionale per il Progetto Culturale, *La predicazione cristiana oggi*, Bologna, Dehoniane 2008.

[16] Oltre F. Pajer, *Teorie contemporanee dell'educazione religiosa. Una ricognizione sintetica*, in Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana - Z. Trenti - F. Pajer - L. Prenna - G. Morante - L. Gallo (edd.), *Religio. Enciclopedia tematica della educazione religiosa. Catechesi - Scuola - Mass Media*, Piemme, Casale Monferrato 1998, pp. 275-314; cf U. Hemel, *Introduzione alla pedagogia religiosa*, Brescia, Queriniana 1990 e R.G. Bandas, *Contenuto e metodi della catechesi*, Roma, Mame 1959.

[17] Si collocano in questa prospettiva la maggior parte dei "progetti catechistici" *dopo* J. Colomb, *Al servizio della fede. Manuale di catechetica*, 2 voll., Torino-Leumann, Elledici 1969-1970. Esemplari sono: Sacra Congregazione per il Clero, *Direttorio Catechistico Generale*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana 1971 e Ufficio Catechistico Nazionale, *Itinerario per la vita cristiana. Linee e contenuti del progetto catechistico italiano*, Torino-Leumann, Elledici 1984.

[18] H. Halbfas, *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione. Una nuova linea per la catechesi*, Roma - Brescia, Herder - Morcelliana 1970; E. Franchini, *Rinnovare il messaggio* (autore che ha molto collaborato per la realizzazione della prima stesura del catechismo degli adulti; cf anche J. Colomb, *Linguaggio dell'uomo linguaggio del credente*, pp. 73-89); C. Molari, *Il linguaggio della catechesi. Problemi e prospettive*, Roma, Paoline 1986. Cf pure i più recenti interventi di A. Fossion, *Annunciare il Vangelo nell'ambito delle categorie culturali odierne*, in *Notiziario dell'UCN* [Quaderni della Segreteria Generale] 37 (2008) 3, 20-37; Id., *Evangelizzare in modo evangelico. Piccola grammatica spirituale per una pastorale di accompagnamento*, ibidem, pp. 38-53, e la duplice ricerca dei catecheti italiani: Associazione Italiana Catecheti, *La catechesi eco della parola e interprete di speranza. Educazione alla fede e questione ermeneutica*, a cura di P. Zuppa, Città del Vaticano, Urbaniana University Press 2007 e *Guidati dalla Parola, nei luoghi della vita. La catechesi tra Rivelazione e segni dei tempi*, a cura di A. Romano, Messina, Coop. San Tommaso - Torino-Leumann, Elledici 2009.

[19] Un'ottima ricostruzione del dibattito in R. Gibellini, *La teologia del XX secolo*, Brescia, Queriniana 1996[3].

[20] P. Tillich, *L'irrilevanza e la rilevanza del messaggio cristiano per l'umanità oggi*, Brescia, Queriniana 1998; Id., *Teologia sistematica*, vol. 1, Torino, Claudiana 1996, pp. 127-157 (pp. dedicate a *La realtà della rivelazione*). Cf C. Dotolo, *Il discorso della fede tra verità e significatività*, in *Credere Oggi* 16 (1996) 94, 53-70.

[21] Esemplari O. Dubuisson, *L'atto catechistico. Finalità e pratica*, Roma, Paoline 1983 e A. Fossion, *La catéchèse dans le champ de la communication. Ses enjeux pour l'inculturation de la foi*, Paris, Cerf 1990.

[22] Una presentazione in L. Meddi, *La comunicazione è il futuro della catechesi?*, in Associazione Italiana Catecheti, *Pluralità di linguaggi e cammino di fede*, a cura di G. Biancardi, Torino-Leumann, Elledici 2008, pp. 183-212.

[23] V. Elizondo - A. Oddie (edd.), *San Antonio International Study Week on Mass Media and Catechetics: A Report*, Dayton (Ohio), G.A. Pflaum 1969; P. Babin, *J'abandonne la catéchèse*, in «Catéchistes» 19 (1968) 415-428; Id., *L'audiovisivo e la fede*, Torino-Leumann, Elledici 1971.

[24] È il caso di alcuni contributi nel recente J. Sesé - R. Pellitero (edd.), *La transmisíon de la fe en la sociedad contemporanea*, Barañáin, Ediciones Universidad de Navarra 2008.

[25] La ricerca in verità è più ampia di questa ricostruzione. Cf M.R. Attanasio, *Il linguaggio multimediale nell'educazione alla fede dei fanciulli dai 7 ai 10 anni*, Milano, Paoline 2007; F.J. Eilers, *Comunicare nel ministero e nella missione*, Torino-Leumann, Elledici 2007; R. Giannatelli, *Postfazione: perché scegliamo la comunicazione*, ibidem, pp. 275-293; L. Pandolfi, *Arte della comunicazione e prima evangelizzazione. Sette passi sulla via di Emmaus*, in S. Bisignano (ed.), *Identità del Laico Catechista nell'evangelizzazione dei popoli*, Bologna, EMI 2010, pp. 171-190.

[26] P. Zuppa, *Raccontarsi per raccontare: perché. Verso "nuovi" orizzonti per la formazione e la catechesi ecclesiale? / 1*, in *Catechesi* 77 (2007-2008) 4, 26-43. Sulla dimensione teologico-pastorale cf J.B. Metz, *Breve apologia del narrare*, in *Concilium* 9 (1973) 860-878; R. Tonelli - L.A. Gallo - M. Pollo, *Narrare per aiutare a vivere. Narrazione e pastorale giovanile*, Torino-Leumann, Elledici 1992; B. Salvarani, *In principio era il racconto. Verso una teologia narrativa. Con un intervento inedito di Ruben Alves*, Bologna, EMI 2004.

[27] L'espressione, molto evocativa, è di S. Pacot, *L'évangélisation des profondeurs*, 2 voll., Paris, Cerf 2001; ma molti autori seguono questa intuizione.

[28] Th. Groome, *Christian Religious Education. Sharing our Story and Vision*, San Francisco, Harper & Row 1980; Id., *Sharing Faith. A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry. The ways of shared praxis*, San Francisco, Harper 1991; Id., *Holistic, Inclusive, Comprehensive Catechesis: The General Directory of Catechesis Revisited*, in *The Living Light* 34 (1997-1998) 4, 66-74; Th. Groome - M. Corso, *Empowering Catechetical Leaders*, Washington, National Catholic Educational Association 1999.

[29] L'espressione si trova nella prima parte del suo Gc. Negri, *Catechesi e mentalità di fede. Metodologia catechetica fondamentale*, Torino-Leumann, Elledici 1976.

[30] A.M. Nebreda, *Distinguishing the different stages in missionary preaching*, Roma, Gregorian University Press 1962.

[31] G. Del Lago, *Dinamismi della personalità e Grazia. Innesto dello sviluppo cristiano nello sviluppo psichico*, Torino-Leumann, Elledici 1970; G. Sovernigo, *Educare alla fede. Come elaborare un progetto*, Bologna, Dehoniane 1995; C. Lavermicocca, *L'attenzione alla persona e ai suoi processi di maturazione della fede. L'integrazione religione-persona*, nel cit. Associazione Italiana Catecheti, *Pluralità di linguaggi e cammino di fede*, pp. 105-123.

[32] È il caso di R. Tonelli, *Itinerari per l'educazione dei giovani alla fede*, Torino-Leumann, Elledici 1989. Cf *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile. Intervista a Riccardo Tonelli*, in *Note di Pastorale Giovanile* 43 (2009) 5, 11-65.

[33] J. Fowler, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco, Harper & Row 1981; cf L. Meddi, *Stadi evolutivi della fede?*, in *Via Verità e Vita* 44 (1995) 152, 44-53; N. Hintersteiner, *Le teorie sulle tappe della vita di fronte alla cultura globalizzata*, in *Concilium* 43 (2007) 752-765.

[34] Come prospettiva teorica si può vedere M. Ballester, *Meditazione profonda e autocoscienza*, Padova, Messaggero 2010; A. Grün, *La cura dell'anima. L'esperienza di Dio tra fede e psicologia.* Intervista a cura di J. Paulas e J. Sebek, Milano, Paoline 2007; M. Guzzi, *Yoga e preghiera cristiana. Percorsi di liberazione interiore*, Milano, Paoline 2009. Sul versante di una "pratica" formativa: A. De Mello, *Sàdhana. Un cammino verso Dio*, Roma, Paoline 1980. Cf anche http://www.darsipace.it/

[35] Esempi di riflessione in Th. Groome, *Educazione catechetica integrale*, in *Concilium* 38 (2002) 646-658 e J. Vallabaraj, *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*, Roma, LAS 2009 (più esattamente il titolo dice: *Delving into the World of the Catechetical Education of Adults. A Multi-Perspective Elaboration*).

Il tema II

VERSO IL SINODO 2012 / 2

La nuova evangelizzazione per la trasmissione della fede cristiana di cui si occuperà il prossimo Sinodo non può esimersi da un serio confronto con una cultura come quella occidentale che, ormai da tempo, ha decretato la "morte" di Dio e considera pertanto come perfettamente legittimi e normali atteggiamenti diffusissimi quali l'ateismo, che proprio in questi ultimi anni sta conoscendo una nuova virulenza, l'indifferenza e il relativismo in campo religioso e morale, finendo col giudicare insensato e insignificante per la vita ogni discorso su Dio.
In un tale contesto, per la comunità credente diventa appunto decisivo un serrato dialogo con la cultura dominate, a partire da un elemento che tutti accomuna, credenti e non: la razionalità.
Alcuni elementi fondamentali di questo confronto sono richiamati da ***Zelindo Trenti*** che, con competenza catechetica e filosofica insieme, intende approfondire la tematica sinteticamente riassumibile nel binomio "annuncio di Dio - ragione umana". La sua riflessione prende avvio in questo numero della rivista, per proseguire poi nei successivi. Lo stesso Autore ha cura di illustrare con maggior precisione il senso e l'articolazione della propria analisi fin dall'inizio di questo primo intervento.

DIRE... L'INDICIBILE?

Zelindo Trenti

1. PREMESSA. DIO: RIFIUTO O INVOCAZIONE?[1]

Il credente sa di essere immerso nel mistero; non presume di capirlo; si sforza di esplorarlo.

Accetta volentieri la compagnia di chi vi si è già misurato: sia quando conclude all'affermazione, sia quando decide per il rifiuto.

Non è arrogante. Gli fa tenerezza la sicumera con cui parla di Dio colui che si dichiara ateo, cioè ammette di non conoscerlo.

Trova serie le obiezioni di chi rifiuta, ma anche suggestive le ragioni di chi cerca. Ama verificare le une e dare risonanza alle altre.

Le considerazioni che andremo esponendo propongono un confronto condotto con ponderazione pacata.

Non sono interessate alla polemica; sono attente al dibattito.

Non sono preoccupate di concludere, sono impegnate a riflettere.

Del dibattito raccolgono gli stimoli significativi a sondare lo spessore dell'esistenza. Autori e Scuole sono analizzati senza la pretesa di verificare o integrare il loro pensiero; si cerca piuttosto di cogliere l'apporto che danno:

– a capire in chi crede colui che crede,

– a identificare le ragioni per cui crede,

In epoca moderna scuole filosofiche di impatto straordinariamente vasto hanno negato alla ragione umana il diritto di parlare di Dio; hanno denunciato il riferimento a Dio come evasivo di un impegno umano responsabile.

– a decifrare l'orizzonte della propria fede;

– e con ciò a mostrare la ragionevolezza della fede a colui che non ce l'ha o pensa di non averla.

Dicono a me tutto il giorno:
«Dov'è il tuo Dio?»
(Salmo 42)

2.1. Dire Dio: legittimo?

Giobbe finalmente si arrende a Dio: «Io ti conoscevo solo per sentito dire, ma ora i miei occhi Ti vedono» (Gb 42,5). Non c'è uomo che non lo conosca, almeno per sentito dire; perché se ne parla: non c'è lingua che non lo nomini.[2] Legittimamente?

Per garantirsi, la ragione ha percorso piste rigorose ed ha tentato di vagliarne la fidabilità. Con esito incerto: una tradizione secolare e autorevole lo ha riconosciuto all'origine della realtà, causa e fondamento del mondo. Ma la stessa tradizione trova resistenze tenaci, magari proprio sul versante di chi fa del riferimento a Dio l'orizzonte di significato definitivo per la propria esistenza. Pascal e Kierkegaard rappresentano solo gli esponenti più illustri fra i credenti che hanno avanzato dubbi e perplessità sulla dimostrazione razionale dell'esistenza di Dio, sulla cosiddetta *via rationis*.

«Se l'uomo è fatto per Dio, perché così contrario a Dio; e se non è fatto per Dio, perché così infelice senza Dio?». (Pascal)

In epoca moderna scuole filosofiche di impatto straordinariamente vasto e accreditato hanno negato alla ragione umana il diritto di parlare di Dio (Kant); hanno screditato l'intera compagine tradizionale che ne esigeva la presenza (Nietzsche); hanno denunciato il riferimento a Dio come evasivo di un impegno umano responsabile (Feuerbach-Marx).

Insomma la compagine della credibilità appare scossa.

E tuttavia il tema di Dio non è di quelli che si possano sottacere; ha tutta la provocazione di un confronto che mette in gioco o addirittura a repentaglio l'esistenza.

Vale la pena ascoltare e decifrare il contributo che la riflessione è oggi in grado di offrire, portando liberamente il confronto sui diversi versanti della ricerca religiosa, soprattutto dove è in grado di esplorare provocazioni da cui l'esistenza è attanagliata.

2.2. Dire Dio: ha senso?

Dove la trascendenza è pensata rigorosamente, "dire Dio", chiamarlo per nome, sembra presunzione. Una presunzione che attraversa comunque l'intera ricerca umana: i primi inni – Regveda – che conosciamo s'interrogano su Dio, su chi sia, con quale nome lo si debba invocare…[3] "Dire Dio" sembra soprattutto una provocazione che attanaglia il cuore dell'uomo. Il nostro cuore è senza pace fino a che non riposa in Te, avverte un genio che ha segnato il nostro modo di capirci.

Suscita domande conturbanti su un'opzione che s'impone e appare obbligata: «Se l'uomo è fatto per Dio, perché così contrario a Dio; e se non è fatto per Dio, perché così infelice senza Dio?»[4] si do-

manda uno dei credenti singolarmente lucido.

Domanda pertinente: vorremmo porla a filo conduttore della nostra riflessione. Tanto più che la ricerca religiosa recente ha concentrato sull'esperienza umana la propria attenzione. Anche il discorso su Dio sembra dover attraversare obbligatoriamente il versante dell'esperienza. Cosicché l'orizzonte da privilegiare in uno studio su Dio sembra quello ermeneutico, inteso in senso preciso, come riferimento obbligato all'esperienza umana e alla sua analisi, in tutta l'apertura che la qualifica.[5]

Nell'esperienza dovranno venir decifrati segni eventuali di una presenza misteriosa e interpellante. Andrà verificata la traccia: se Dio ci sia e si lasci comunque chiamare per nome. Anche tenendo conto che, nell'accentuazione ermeneutica, l'interesse non punta alla dimostrazione, alla prova razionale; tende a garantire una piena consapevolezza del suo significato esistenziale.

2.3. Quale linguaggio?

In ogni caso resta da verificare se l'esperienza approda al versante della Trascendenza, quando non sia impedita da preclusioni nascoste o fuorviata da pregiudizi inconfessati. Si tratta, dunque, di esplorarla senza preclusioni; di vedere dove porta. A partire da una prima e subitanea constatazione: l'orizzonte storico è troppo angusto; si affaccia su versanti ulteriori, offre suggestioni singolari che meritano esplorazione e considerazione.

Del resto l'attesa religiosa è sollecitata dalla più radicale esigenza filosofica, alla ricerca ostinata di un fondamento, di una spiegazione, di un senso…

Risultano due versanti incompatibili,[6] o due tracce parallele e vicine, forse convergenti?

A prendere comunque in considerazione attenta il contesto culturale, anche e soprattutto occidentale, "dire Dio" appare affermazione scontata o presuntuosa, legittima o evasiva, significativa o insensata. Per chiunque crede, "dire Dio" è una sfida e una consegna.[7]

"Dire Dio" appare affermazione scontata o presuntuosa, legittima o evasiva, significativa o insensata. Per chiunque crede, "dire Dio" è una sfida e una consegna.

La riflessione lungo tutta la tradizione ha aperto e perseguito delle tracce: non cessano di risultare sollecitanti; tuttavia risultano non sufficienti. Ogni generazione, anzi più propriamente ogni singola persona, ne intraprende una propria.

A me pare che, se di traccia bisogna ancora parlare, questa esiga una rivisitazione radicale. Le ricerche sul linguaggio ci hanno insegnato che la comprensione passa per una rielaborazione personale sempre in atto. La storia del pensiero, tanto più quella recente, documenta la verifica e spesso il rifiuto di tradizioni pensose, a lungo condivise.

Vorremmo partire da una di queste verifiche, la più conclamata: dalla sentenza di Nietzsche – *Dio è morto* – nell'interpretazione che ne dà Heidegger; consente di ripensare il riferimento centrale della nostra ricerca, valorizzando una concezione del linguaggio che resta singolarmente illuminante.

2.4. La tradizione ha mancato il bersaglio?

A ragione o a torto Heidegger ritiene che il Dio della metafisica, e di conse-

guenza anche quello di cui Nietzsche ha preteso di dichiarare la morte, sottendano un equivoco tenace e fuorviante.

Fin dalle sue origini, con i pensatori che vi hanno dato elaborazione sistematica, la metafisica avrebbe smarrito le tracce del proprio fondamento, cioè dell'*essere*, deviando l'attenzione e la ricerca su un aspetto particolare della cose, sull'*essere dell'ente*.

Heidegger è interessato a ricuperare il fondamento della riflessione filosofica, cioè l'essere; porta quindi l'attenzione su una realtà trascendente che è alla base di ogni itinerario religioso.

La sua acuta ricerca sul linguaggio si mette di conseguenza sulla traccia della trascendenza e si domanda se sia lecito chiamarla per nome: apre quindi una ricerca singolarissima per dire Dio e verificare il linguaggio religioso.

«Noi non siamo in grado di prescrivere niente a Dio, tanto meno di imporgli le nostre definizioni. Tuttavia se noi non lo nominiamo più svuotiamo la sua realtà nel nostro mutismo.

A partire da questo puntuale riferimento ad Heidegger, gli interventi che andiamo elaborando intendono verificare l'esplorazione recente: riportare risolutamente il tema di Dio al cuore dell'esperienza umana e verificare quanto questa sia realmente attraversata dal richiamo o comunque da tracce sollecitanti della sua presenza.[8]

L'incontro con i maestri accreditati, che hanno segnato il nostro modo di pensare, è irrinunciabile. Non intendiamo ricostruire il loro pensiero: è già chiaramente formulato nelle loro opere. Vogliamo più modestamente intraprendere assieme a loro un itinerario che tenti di precisare *in chi crede colui che crede e spiegare perché ci crede*.

È importante che coloro che l'affermano trovino le parole adeguate perché la fede mostri con umiltà e vigore, quello che non saprebbe dimostrare»

Dunque intendiamo dire Dio con attenzione vigile alla riflessione, specialmente recente e contemporanea. Anche con l'intento di offrire, a chi ne fosse interessato, spazi di approfondimento e di verifica sulle fonti dirette che andremo accostando: poche e, ci auguriamo, significative.

3. L'OBIETTIVO DELLA NOSTRA RIFLESSIONE

3.1. La domanda: «In chi… crede colui che crede?»

Quasi un secolo fa un pensatore credente, J. Rivière, s'interrogava sulla resistenza dell'a-teo di fronte a tante verità, di cui la fede è depositaria.

Mettendosi nei panni dell'interlocutore, ripeteva a se stesso: com'è possibile che un uomo intelligente, di buona cultura ammetta… E faceva un elenco discreto di affermazioni, cui il credente dà normalmente la propria adesione.[9] Per cui si era proposto un compito sin-

golare: spiegare all'ateo il suo punto di vista, dipanargli la logica e la coerenza del proprio modo di pensare, con la… presunzione di metterlo a parte di un'esperienza singolarmente illuminante.

Qualche anno fa il cardinal Martini, allora arcivescovo di Milano, aveva avviato una interessante iniziativa: *La cattedra dei non credenti*. In un dibattito assai vivace aveva chiamato in causa il non credente e l'aveva sollecitato a spiegare la propria posizione.

«In cosa credono coloro che credono?... Perché ci credono una volta che riescono a chiarire in cosa credono?».

Uno di loro, che si riconosce in questa schiera, ha ripreso recentemente le fila.[10] «In che cosa crede chi non crede?» era la domanda. «Crediamo – risponde F. Savater – nella constatazione dei fenomeni naturali stabiliti dalla scienza, in quel che è verificato da studi storici e sociali, nell'opportunità di alcuni valori morali, eccetera».[11]

Considerazione piuttosto evasiva.[12] Più incalzante è invece la domanda che a sua volta Savater propone: «In cosa credono coloro che credono?... Perché ci credono una volta che riescono a chiarire in cosa credono?». Non si tratta di pretendere da chi crede in "Dio" che chiarisca il contenuto della sua fede e le ragioni che lo portano ad adottarla.[13]

Invece noi pensiamo che proprio di questo si tratti: che chi crede in Dio sia in dovere di mettere a punto la risposta e dire con chiarezza in che cosa e in Chi crede e le ragioni per cui ci crede! Appunto perché vive in un contesto in cui "credere in Dio" non è affatto ovvio.

Nel Trecento l'amico di Dante, Guido Cavalcanti, è passato alla storia perché, secondo il suo biografo, «passò la vita a cercar se trovar si potesse che Dio non fusse…».

Savater sembra essersi proposto lo stesso compito; ma data la situazione culturale odierna non passerà alla storia per questo. Fa parte di quella schiera piuttosto numerosa che Sartre ha già lucidamente identificata una sessantina di anni fa. Il nostro problema – scriveva Sartre – non è l'esistenza di Dio, ma che «l'uomo ritrovi se stesso e si persuada che nulla può salvarlo da se stesso, fosse pure una prova valida dell'esistenza di Dio».[14]

Su quella traccia, alla morte di Dio proclamata da Nietzsche, è in atto la sua… *sepoltura*, suggerita da Sartre e messa in atto da quanti – e sono tanti – lo hanno assecondato, fino a Savater e ai molti altri che del rifiuto si fanno un vanto.

Dunque si tratta di prendere le mosse dalla sentenza di Nietzsche ma per portare il confronto con una sensibilità che non si scontra con veemenza sull'esistenza di Dio, ma si sforza di ignorarlo, anche coltivando l'ambizione di spingersi oltre l'umano, di sognare il futuro dell'uomo, senza Dio.

Il nostro problema è che «l'uomo ritrovi se stesso e si persuada che nulla può salvarlo da se stesso, fosse pure una prova valida dell'esistenza di Dio». (Sartre)

Abbiamo pensato che valesse la pena rivisitare il rifiuto di Dio nella severa analisi che Heidegger propone: consente di misurarlo in tutta la provocazione

che oggi comporta. Soprattutto aiuta a fare il punto su una concezione di Dio e dell'uomo che caratterizzano un vasto modo attuale di sentire.[15]

3.2. Il filo conduttore del linguaggio

La domanda sulla legittimità di dire Dio è tornata alla ribalta sotto una pluralità di aspetti singolari.[16]

Gli interventi che proponiamo tendono a verificare la stessa legittimità di parlare di Dio: quale linguaggio vi risulti adeguato.

È sembrato indispensabile riprendere le fila dalla negazione radicale, proclamata in termini emblematici da Nietzsche; rivisitato tuttavia dalle ricerche di Heidegger, straordinariamente significative, raccolte nei due volumi su *Nietzsche*.[17]

L'opera documenta gli aspetti fondanti della ricerca di Heidegger sul linguaggio: costituisce un riferimento obbligato; continua ad offrire stimoli straordinariamente significativi. Anche se resta un'opera filosofica, i cui apporti, in una riflessione specificamente religiosa, andranno assunti con attenta consapevolezza critica.

4. DIRE DIO DOPO NIETZSCHE

4.1. Un nuovo linguaggio

Dio impegna la filosofia da sempre; e riempie la ricerca religiosa.

Il filosofo guarda la realtà e ne cerca la spiegazione, oltre la relazionalità, potenzialmente illimitata, e mai risolutiva.

Il credente presagisce una presenza misteriosa; avverte un richiamo che affiora nelle profondità della propria esistenza e si sforza di decifrarlo. Non sente abbastanza seria la pista di un umanesimo radicale che fa i conti solo con la storia: quei conti non gli tornano; tuttavia conserva qualche perplessità anche sulla "credibilità" delle argomentazioni razionali.

La cultura occidentale ha perso il contatto con i valori, con il proprio fondamento – l'essere. Ha smarrito di conseguenza la traccia di Dio.

Sul tema che ci impegna, "dire Dio", l'incontro con il pensiero di Heidegger ha non pochi vantaggi. Si porta di autorità oltre tutte le infinite controversie che rendono il percorso così accidentato da offuscarne le conclusioni. Inoltre consente di prende sul serio il tema del linguaggio che, al riguardo, è decisivo. E – elemento non secondario – obbliga a fare i conti con una cultura, quale la nostra, che, anche sulla spinta della sua riflessione, potremmo definire ermeneutica.

Heidegger ha percorso sentieri disusati; ha seguito tracce che non mancano di una loro alta suggestione. Qui il riferimento va soprattutto ad una delle opere più ambiziose e relativamente recenti, elaborata nel confronto con Nietzsche. Vi è perseguito il tentativo di dare volto e interpretazione all'essere, a partire dal rapporto che intrattiene con l'uomo.[18]

Nell'introduzione Heidegger precisa: «Nietzsche – il nome del pensatore sta quale titolo per la "proposta" della sua riflessione...».

Il riferimento privilegiato a quest'opera di Heidegger va comunque giustificato. Il confronto con Nietzsche si apre ad una severa verifica dell'intera cultura occidentale che, nell'interpretazione di Heidegger, è nichilista. Ha perso il contatto con i valori, secondo Nietzsche; ha perso il contatto con il proprio fondamento – l'essere –, secondo Heidegger. Ha smarrito di conseguenza la traccia di Dio, che solo su quel fondamento poteva emergere.

Dunque un giudizio perentorio per quanto riguarda il nostro tema, induce a rivisitare anche la consuetudine religiosa che, nella tradizione, pretenderebbe di dire-Dio fuori dell'unica traccia che ne porta l'impronta, l'essere. Obbliga a rivedere l'intero percorso all'incontro con Dio e a verificarne la "credibilità".

Dell'essere non si fa parola, resta fuori: la filosofia, che pure rappresenta l'ostinata ricerca dell'essere, ne ha paradossalmente messo in atto l'oblio.

4.2. Nietzsche: Dio è morto!

Ad una svolta del pensiero e dell'atteggiamento religioso contemporaneo sta la dichiarazione di Nietzsche: *Dio è morto*.

Nietzsche sintetizza un dibattito lungo e fervido e intende concluderlo. In quanto s'inserisce di autorità in una problematica viva Nietzsche appartiene al suo tempo; si colloca in un preciso contesto storico-culturale ormai patrimonio del passato. E, al passato, egli appartiene per tanti aspetti ormai tramontati della sua riflessione e del suo atteggiamento.

In particolare, frutto dell'ultimo scorcio dell'Ottocento è la sua perentoria dichiarazione: *Dio è morto*. Una sentenza scandita magistralmente ad effetto, destinata tutt'al più a contraddistinguere un'epoca; ma a tramontare con questa.

Invece ancor oggi "sta". Anzi assume una risonanza difficilmente calcolabile.[19] Studi recenti su Nietzsche misurano l'attualità e l'interesse del suo discorso. Heidegger in particolare ha tentato un dialogo personalissimo ed un'interpretazione originale del pensiero e della dichiarazione emblematica di Nietzsche.

Non si tratta tanto di discuterne la portata teologica; a rigore l'espressione è contraddittoria. Né può trattarsi di una considerazione sociologica, facilmente esposta a giudizio di superficialità unilaterale.[20] Secondo Heidegger l'affermazione di Nietzsche racchiude un giudizio severo e conclusivo di tutta la riflessione occidentale; annuncia il tramonto d'un intero periodo storico; dischiude forse l'alba di un'epoca nuova.

Nella riflessione occidentale si è operato quello che Heidegger chiama l'oblio dell'essere. La sua ricerca punta a fargli spazio, a ridargli voce. L'intera interpretazione che il pensiero occidentale elabora, la metafisica, è incorsa in un equivoco fondamentale: ha scambiato l'essenza della realtà finita, dell'*Ente*, con il suo fondamento, che Heidegger chiama *Sein - Essere*.

Dio impegna la filosofia da sempre; e riempie la ricerca religiosa. Il filosofo guarda la realtà e ne cerca la spiegazione. Il credente presagisce una presenza misteriosa.

L'equivoco è nato a partire da una considerazione ovvia: ci imbattiamo costantemente nella realtà concreta – nell'ente – e tutto il nostro argomentare muove da questa fondamentale constatazione che mette in gioco una illimitata relazionalità. Dell'essere non si fa parola, resta fuori: la filosofia, che pure rappresenta l'ostinata ricerca dell'essere, ne ha paradossalmente messo in atto l'oblio.

L'analisi portata sugli enti è allora intesa a mettersi sulla traccia dell'essere, a cogliere i segni della sua presenza, che non ha altra via per manifestarsi che l'ente; addirittura, mentre ne promuove la manifestazione, si sottrae e si rende inafferrabile: si ritrae nel nascondimento.

La proposta di Heidegger sembra stimolante e rivelativa non tanto perché egli debba considerarsi piuttosto recente fra i grandi interpreti di Nietzsche – l'opera è stata pubblicata nel 1961 –, e probabilmente il più autorevole; quanto perché l'originalità della sua valutazione dà la misura di un dibattito ancor oggi attualissimo: rileva le dimensioni sotterranee d'una crisi che coinvolge svariate manifestazioni della nostra esistenza.[21]

4.3. Il tramonto di un'epoca

4.3.1. L'equivoco della metafisica

La metafisica s'innesta al pensiero filosofico e lo oscura allorché il pensiero occidentale, piegandosi esclusivamente sull'ente, ne ha raggruppata la problematica attorno a due nodi centrali: «la metafisica distingue infatti da sempre fra ciò che l'ente è e fra il fatto che esista o meno... Con questa distinzione comincia la storia dell'essere come metafisica».[22]

La distinzione fra essenza ed esistenza viene in quel momento definitivamente formulata. Platone specialmente si piega sulla considerazione dell'essenza con la segreta fiducia di tracciare il problema del fondamento della realtà. Cosicché risale ultimamente proprio a questa distinzione l'oblio dell'essere, del fondamento, della realtà finita: allorché i due aspetti dell'ente – essenza ed esistenza – vengono considerati come l'opposizione più profonda e definitiva, finiscono con l'oscurare l'originaria distinzione fra essere ed ente, fra l'ente e il suo fondamento.

La morte di Dio ha creato la base di lancio del nichilismo. Tutta la gerarchia dei valori tradizionali si affloscia perché è crollato il loro punto di convergenza, il loro centro d'attrazione.

Nella riflessione metafisica l'ente si propone e s'impone, occupando l'intero orizzonte della riflessione, senza rimando a fondamento alcuno.

L'insita inconsistenza dell'ente e la conseguente aspirazione del pensiero a rilevarne la fondazione inducono ad elaborare una gerarchia fra gli enti; e la loro reciproca azione si trasforma in causalità, che tende a dare ragione di ciascuno di loro.

Si vanno dunque rinsaldando gli anelli d'una lunga catena che, risalendo di ente in ente, crede finalmente di potersi agganciare ad un anello definitivo, rappresentato da un ente che sia pura causalità, da cui tutti gli altri trarrebbero origine ed in cui troverebbero giustificazione.

L'attualità è l'essenza stessa di tale essere sommo, gli appartiene neces-

sariamente; non solo, ma trova in lui la propria scaturigine ultima: «È l'ente che non può non essere: teologicamente pensato tale ente si chiama Dio».[23]

4.3.2. Il linguaggio su Dio perde la presa

Dio è l'ente supremo: "metafisicamente pensato", si chiama *summum ens*;[24] giustifica coerentemente ciascuno degli altri enti. «La prerogativa più alta del suo essere sta nel fatto che è "summum bonum"... anzi in quanto fine, è la causa per eccellenza».[25] Il Bene si erge al vertice di ogni causalità, ne suscita una gamma vasta e serrata, capace di spiegare ogni ente nei suoi rapporti con gli enti e di giustificarlo nella sua contingenza rispetto al *summum ens*; il quale opera in continuità, attraverso una singolarissima presenza che S. Tommaso aveva formulato con limpida chiarezza: «Dio è dovunque per essenza in quanto presente a tutti come causa della loro esistenza».[26]

Di fronte alla metafisica e contro di essa Nietzsche ha preso apertamente posizione. Ha tentato di rilevarne l'inconsistenza: ha affermato che il suo fondamento vivente, il *summum ens*, non poteva più reggere ed ha decretato la morte di Dio, non tanto come ribellione religiosa,[27] quanto come rivalsa di un pensiero più moderno e maturo di fronte alla tradizione filosofica occidentale.

Decretare la morte di Dio è decretare l'inanità di tutte le prospettive che a lui venivano rapportate. Tutta la gerarchia dei valori tradizionali si affloscia perché è crollato il loro punto di convergenza, il loro centro di attrazione.

L'ente stesso, segnato nella sua essenza da un inconfondibile impronta teologico-cristiana, ne esce irrimediabilmente compromesso. E il vuoto, scavato al centro, nel cuore degli enti, si allarga irresistibilmente alla periferia, vanificandone man mano uno strato sempre più largo. La morte di Dio ha creato, per così dire, la base di lancio del nichilismo; il suo inarrestabile allargarsi ne segna le tappe successive.[28]

Nietzsche non si preoccupa che la storia provi o contesti la validità delle sue affermazioni; per lui queste vanno assumendo la garanzia d'una certezza originaria, indiscutibile. Se il mondo sembra ancora ruotare attorno all'antica stella, illuminarsi della sua luce, si tratta di un movimento che si protrae solo per forza d'inerzia, d'una luce destinata a spegnersi perché appunto esaurita nella sua sorgente. «Le scene del teatro del mondo possono ancora per qualche tempo apparire le stesse, ma il dramma che si rappresenta è già un altro».[29] Dio potrà ancora per qualche tempo sembrare il regista; in realtà, intreccio, trama, azione gli sono sfuggite di mano.

Se il mondo sembra ancora ruotare attorno all'antica stella, illuminarsi della sua luce, si tratta di un movimento che si protrae solo per forza d'inerzia, d'una luce destinata a spegnersi.

Al punto che la sua presenza si fa inutile e superflua. Se il mondo può stare da sé, da solo, il destino di Dio è segnato; non c'è più ragione per cui egli debba esser chiamato in causa. La sua scomparsa ha scavato un vuoto profondo: ha suscitato quell'indefinibile sensazione di inconsistenza, di inanità che Nietzsche chiama «sensazione di insignificanza», che s'allarga oltre i singoli enti fino al cuore, all'essenza stessa dell'ente.[30]

5. QUALE LINGUAGGIO?

La lettura che Heidegger propone della sentenza di Nietzsche ha il pregio della sintesi e della radicalità. Andrà naturalmente verificata e senza dubbio ridimensionata. Lascia tuttavia la sensazione di aver colto un aspetto profondo e conturbante del linguaggio tradizionale su Dio: che cioè suoni a vuoto; non penetri nel cuore della realtà, di cui presume di parlare. La verità di Dio viene svuotata da un discorrere insistente e continuo, quanto evasivo e inefficace: *diceria immortale* l'ha definita R. Spaemann.

Soprattutto il linguaggio non sembra in grado di parlare di Dio, anche se il suo nome ritorna fino al parossismo. Giustifica di conseguenza una riflessione in grado di rivederne le matrici e i percorsi che legittimano nella tradizione il ricorso a Dio.

Nella riflessione di Heidegger si addensano richiami e suggestioni che possono sollecitare un autentico rinnovamento del linguaggio su Dio. Dio risulta assente dalla vita; se c'è, costituisce il fulcro dell'esistenza, ma questa sembra scorrere senza avvertirlo.

[1] Le considerazioni, piuttosto essenziali, che proponiamo in questo e nei successivi fascicoli della rivista, possono opportunamente venir confrontate e integrate da uno studio che le organizza e le svolge con adeguato approfondimento: Z. Trenti, *Dire Dio. Rifiuto o Invocazione*, Roma, Armando 2011. Ringraziamo l'Editore che ne consente la libera valorizzazione.

[2] Uno degli studi recenti sul tema, dovuto a R. Spaemann, porta il titolo: *La diceria immortale. La questione di Dio o l'inganno della modernità*, Siena, Cantagalli 2008.

[3] «Qual germe d'oro […] sorse nel principio; appena nato fu l'unico signore di ciò che esiste. Egli sostenne la terra e il cielo: a qual dio dobbiamo fare omaggio con l'oblazione?»: D. Acharuparambil, *La spiritualità dell'induismo*, Roma, Studium 1986, p. 55.

[4] B. Pascal, *Pensées,* Paris, Garnier 1960, n. 367 (ed. Brunschwicg).

[5] Z. Trenti, *Il linguaggio religioso nell'orizzonte ermeneutico*, in Id. (ed.), *Il linguaggio nell'educazione religiosa. La parola alla fede*, Torino-Leumann, Elledici 2008, pp. 69-76.

[6] Interessante l'atteggiamento di alcuni filosofi recenti che le vedono esplicitamente convergere: G. Marcel, ad esempio, è piuttosto categorico: «là dove noi avremmo dovuto accontentarci di parlare dell'esigenza di trascendenza, saremo indotti a scrutare l'esigenza di Dio. Potremmo dire, penso, fin d'ora che l'esigenza di Dio non è che l'esigenza di trascendenza che manifesta il suo autentico volto»: G. Marcel, *Le mystère de l'être*, vol. 2, Paris, Aubier 1964, p. 7.

[7] Z. Trenti, *La secolarità nell'orizzonte della creazione*, Torino-Leumann, Elledici 2009, pp. 42-43.

[8] «Noi non siamo in grado di prescrivere niente a Dio, tanto meno di imporgli le nostre definizioni. Tuttavia se noi non lo nominiamo più, se non gli riconosciamo più i suoi luoghi, svuotiamo la sua realtà nel nostro mutismo. Certo, ciascuno è libero di negare o di affermare questa realtà. Ma è importante che coloro che l'affermano trovino le parole adeguate, accanto a quelli che la negano, perché la fede mostri con umiltà e vigore, quello che non saprebbe dimostrare»: A. Dumas, *Nommer Dieu*, Paris, Cerf 1980, quarta di copertina.

[9] J. Rivière, *À la trace de Dieu*, Paris, Gallimard 1925, p. 32.

[10] F. Savater, *La vita eterna*, Roma-Bari, Laterza 2007.

[11] Ibidem, p. 85

[12] E che? Forse che il credente non dà la sua adesione, piena e serena, a queste cose e a tutte le altre che l'illustre studioso va elencando? Ma la fede è un'altra cosa.

[13] Cf ancora F. Savater, *La vita eterna*, p. 86.

[14] J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Torino, Mursia 1968, p. 93.

[15] È la ragione per cui un attento cultore della sensibilità attuale, R. Spaemann, introduce il suo interessante saggio *La diceria immortale*, sopra citato, con un capitolo circa *Le prove dell'esistenza di Dio secondo Nietzsche.* Cf R. Spaemann, *La diceria immortale*, pp. 35-49.

[16] Dimostrativa la recente iniziativa curata da Gianfranco Ravasi: *Credenti e non credenti in dialogo per ritrovarsi*. Il primo incontro del "Cortile dei Gentili" - Università di Bologna, 12 febbraio 2011.

[17] Cf M. Heidegger, *Nietzsche*, 2 voll., Pfullingen, Neske 1961. Dei due volumi tratteremo esplicitamente nell'intervento successivo.

[18] L'opera comprende gli studi su Nietzsche che hanno costituito dapprima una serie di lezioni universitarie, tenute a Friburgo dal 1936 al 1940. Vi si aggiungono alcuni saggi, scritti negli anni 1940-46. I due volumi raccolgono pagine molto dense, talora ermetiche, soprattutto il vol.

2: *Der Europäische Nihilismus*. Questi testi assumono tuttavia una singolare suggestione quando si pensi all'essere come alla realtà definitiva che nel conferire volto al reale si dà e contemporaneamente si sottrae. Viene ribadito così il mistero in cui la realtà è immersa e il ruolo singolare affidato al linguaggio dell'uomo. L'edizione critica in atto dell'opera di Heidegger ha trovato risonanza in studi di notevole interesse. Merita qui di essere ricordata: *Nietzsche, il nihilismo europeo*, trad. it. di F. Volpi, Milano, Adelphi 2003.

[19] Heidegger vi dedica un'ampia riflessione nell'opera *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia 1968.

[20] «Si potrebbe pensare che l'affermazione "Dio è morto" esprima un'opinione dell'ateo Nietzsche e che rifletta quindi soltanto un atteggiamento personale, perciò parziale e facilmente confutabile con l'osservazione che, un po' dappertutto, esistono oggi uomini che frequentano le chiese e che affrontano le prove della vita con una fede cristiana in Dio. Resta però sempre la questione se il detto di Nietzsche rispecchi la convinzione stravagante di un pensatore che si sa certamente esser finito pazzo, o se invece qui Nietzsche non faccia che pronunciare la sentenza, che, inespressamente, fu già sempre alla base della storia dell'Occidente metafisicamente determinato»: M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, pp. 194-195.

[21] Il dialogo di Heidegger con Nietzsche ha presupposti remoti; ma è divenuto intenso particolarmente negli anni precedenti l'ultima guerra mondiale. Di fatto, è nel *Nietzsche* che Heidegger traccia la distinzione fra i due problemi che nella considerazione metafisica erano risultati compenetrati e confusi. Il problema, su cui la metafisica si era piegata nella sua tradizionale ed incessante ricerca, riguarda il senso dell'ente, che cos'è l'ente. È secondo Heidegger la domanda direttiva. «Essa però è solo la penultima domanda. L'ultima o se si vuole la prima suona cos'è l'essere?»: M. Heidegger, *Nietzsche*, vol. 1, p. 80. È la domanda che si spinge al cuore della realtà e ne indaga il fondamento definitivo: Heidegger la designa come *Grundfrage*: essa impegna lo sforzo ultimo della filosofia. Purtroppo il problema decisivo, capace di fondare autenticamente, perché ricerca circa il senso dell'essere, non è mai stato formulato nella storia della filosofia. Cf ibidem, p. 13.

[22] Cf ibidem, pp. 400-401.

[23] M. Heidegger, *Nietzsche*, vol. 2, p. 415.

[24] Ibidem.

[25] Ibidem, pp. 415-416.

[26] «Deus est ubique per essentiam in quantum adest omnibus ut causa essendi» (Qu. 8a, 3).

[27] M. Heidegger, *Nietzsche*, vol. 1, p. 183.

[28] A proposito nota il Penzo: «Il celebre motto di Nietzsche Gott ist tot (Dio è morto) vuole indicare proprio il tramonto (nihilismo ontico positivo) del mondo metafisico con tutti i suoi ideali e i suoi valori»: G. Penzo, *L'unità del pensiero di Martin Heidegger,* Padova, Messaggero 1965, p. 413.

[29] M. Heidegger, *Nietzsche*, vol. 2, p. 33.

[30] Ibidem, p. 80.

ADULTI E CATECHESI

EMILIO ALBERICH – AMBROISE BINZ

ADULTI E CATECHESI

Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta: nuova edizione di un'opera considerata un classico a livello internazionale sull'argomento.

Pagine 224. € 14,00

ANDREA FONTANA

RICOMINCIARE A CREDERE IN GESÙ?

Il volume contiene la Nota del Consiglio permanente della Cei "L'iniziazione cristiana. 3. Orientamenti per il risveglio della fede e per il completamento dell'iniziazione cristiana in età adulta" e un suo articolato commento.

Pagine 104. € 5,50

ELLEDICI

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

Il tema III

CATECHESI E INIZIAZIONE LITURGICA / 2

Catechesi ha considerato il Congresso eucaristico nazionale celebrato recentemente ad Ancona come un utile stimolo a sottolineare i legami che intercorrono tra catechesi ed iniziazione alla liturgia, in particolare quella eucaristica. Pertanto, all'argomento ha già dedicato alcune pagine nel precedente fascicolo, ed ora vi ritorna. Così, ***Morena Baldacci,*** docente di liturgia, dopo aver tracciato nel precedente numero della rivista un breve profilo biografico di *Hélène Lubienska de Lanval* (1895-1972), che è passata alla storia del movimento catechistico per aver rinnovato la catechesi in chiave liturgica, ne presenta ora in dettaglio pensiero ed azione al riguardo. In questo modo, il lettore avrà l'opportunità di scoprire una personalità sconosciuta ai più, ma portatrice di un contributo originale e stimolante sul piano della catechesi liturgica, e proprio per questo meritevole di una maggiore conoscenza.

Il successivo, breve apporto del prof. ***Isaia Gazzola***, docente all'*Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique* di Parigi, prende in considerazione il concetto di *mistagogia* che, per definizione, dice riferimento alla catechesi liturgica e sacramentale. Si tratta di un concetto che conosce oggi una utilizzazione sempre più diffusa e che, proprio per questo, rischia di assumere un significato del tutto generico. L'esperto, pertanto, con brevi ma puntuali passaggi, ricostruisce la storia della mistagogia e analizza criticamente l'utilizzazione che di essa propongono l'attuale OICA e i rituali derivati. Il testo che viene proposto riporta l'intervento tenuto dall'Autore all'*Eurocat 2011*, cioè all'incontro che riunisce periodicamente i responsabili del catecumenato delle diverse Chiese d'Europa, svoltosi dal 5 al 9 maggio 2011 a Drongen, presso Gand, in Belgio. Di questo incontro, *Catechesi* riporterà prossimamente altre interessanti relazioni, meritevoli di essere divulgate e conosciute.

CORPO E SILENZIO. La "pedagogia liturgica" di Hélène Lubienska de Lenval (1895-1972)

Morena Baldacci

«Non si può conoscere la liturgia attraverso i libri;
non si può parteciparvi con le parole:
bisogna metterla in atto e viverla, poiché essa è azione e vita».
(Hélène Lubienska de Lenval)

Dopo lunghi anni di collaborazione e intensa attività pedagogica con Maria Montessori e il suo *entourage,* Hélène de Lenval orienta la sua personale ricerca e attività didattica sul versante della formazione liturgica. La liturgia, infatti, *è pedagogia nel più stretto significato della parola*; vivendola, i fedeli, come dei bambini, vengono condotti verso la pienezza dello sviluppo spirituale: la vita eterna. Vivere la liturgia, dunque, per Hélène significa «mettersi sotto la direzione immediata della Chiesa educatrice, e ricevere l'impronta della sua *pedagogia perennis*».[1]

«Nella liturgia il principio di coesione è Dio che, avendoci creati complessi, ci santifica in modo completo, perché tutto il nostro essere si conservi senza macchia fino alla venuta del Signor Nostro Gesù Cristo».

Centro e fulcro del cammino educativo è l'esperienza liturgica quale luogo di crescita spirituale e di unificazione di tutta la persona. Tra le righe dei suoi scritti sembra trasparire l'esigenza di raggiungere una meta che neppure la nuova pedagogia scientifica sembra aver conquistato: l'unità di tutto l'essere umano. Hélène riconosce alla pedagogia moderna il merito di aver riscoperto l'importanza dell'influenza ambientale e della corporeità nel cammino formativo; tuttavia, a suo avviso, sono stati trascurati la disciplina del pensiero e la formazione spirituale.

Nell'arte pedagogica della liturgia, al contrario, tutta la persona trova il suo principio di coesione. «Nella liturgia il principio di coesione è Dio che, avendoci creati complessi, ci santifica in modo completo, perché tutto il nostro essere, lo spirito l'anima e il corpo, si

conservi senza macchia fino alla venuta del Signor Nostro Gesù Cristo (cf 1Tess 5,23). Infatti, la liturgia, facendo appello contemporaneamente ai muscoli, al pensiero e alla fede, mettendo in azione la vita fisica, psichica e spirituale, realizza quell'unificazione armoniosa della personalità che è appunto lo scopo dell'educazione. Ma, affinché conservi la sua efficacia, è necessario che sia vissuta, e non solamente letta nei libri».[2]

A partire dal 1946, anno in cui pubblica *L'éducation du sens religieux*,[3] frutto delle attività catechistiche svolte in diverse scuole e parrocchie di Nizza, assistiamo, dunque, ad una svolta. Hélène matura la propria intuizione e inclinazione spirituale e la trasforma in un vero e proprio metodo di pedagogia liturgica. Commenta J.-A. Jungmann nella sua *Catechetica*: «Questa operetta [cioè il testo di Maria Montessori, *La santa Messa spiegata ai bambini*] però presuppone una maniera di assistenza alla Messa, che non è ancora stata toccata dal rinnovamento liturgico. I preziosi elementi contenuti nell'opera di questa pedagogista per l'utilizzazione della liturgia nell'educazione religiosa sono stati sviluppati da H. Lubienska de Lenval».[4]

Al cuore della pedagogia dell'autrice, dunque, è l'esperienza di Dio nella celebrazione liturgica. Il metodo è fondamentalmente montessoriano; tuttavia, mentre per la Montessori la liturgia costituiva un semplice ambito di applicazione didattica, per Hélène è il luogo primario di una piena e autentica formazione umano-religiosa.

1. L'EREDITÀ MONTESSORIANA

La formazione spirituale del *bambino nuovo* costituisce un capitolo importante, anche se tardivo, della pedagogia montessoriana; tuttavia, come vedremo, Lubienska de Lenval la applica e approfondisce in modo del tutto singolare.

Maria Montessori pose le prime basi dell'educazione religiosa nel 1915, a Barcellona, dove fu sperimentata per la prima volta la *Chiesa dei bambini.* Questa esperienza fu il frutto di un incontro con i monaci benedettini di Montserrat, nel contesto del I Congresso Liturgico Internazionale[5] a cui prese parte una sua collaboratrice, Anna Maccheroni che, in quell'occasione, presentò una relazione dal titolo *La liturgia e l'insegnamento pedagogico liturgico*. Come è noto, per il pensiero montessoriano vi è nel bambino una innata predisposizione verso il religioso, che lei stessa definisce come *un embrione spirituale chiuso nella carne*.[6] Infatti, il bambino è estremamente recettivo e l'ambiente esercita una forte influenza su di lui, scolpendo in modo indelebile la sua anima. Nel saggio *La scoperta del bambino,* Maria Montessori afferma come la prima età sembra congiunta con Dio come lo sviluppo del corpo è strettamente dipendente dalle leggi naturali che lo stanno trasformando. Infatti, il fanciul-

Il fanciullo ha una tendenza che possiamo denominare come il periodo sensitivo dell'anima, nel quale ha intuizioni e slanci religiosi sorprendenti.

lo ha una tendenza che possiamo denominare come il *periodo sensitivo dell'anima*, nel quale ha intuizioni e slanci religiosi che sono sorprendenti. Sull'esempio della *Casa dei bambini* venne costruita la *Chiesa dei bambini,* con il compito di adattare lo spazio e gli oggetti alle specifiche esigenze dei più piccoli. Nel 1922, come conseguenza della sperimentazione fatta, Maria Montessori pubblica *I bambini viventi nella Chiesa*.[7] Questo saggio può considerarsi come un necessario complemento dell'istruzione religiosa per la prima età, al fine di rendere la liturgia accessibile ai fanciulli. Negli anni successivi seguirono altre due pubblicazioni: *La vita in Cristo* (1931)[8] e *La santa Messa spiegata ai bambini* (1932),[9] contenenti i materiali e i sussidi didattici per l'approfondimento dell'anno liturgico e dei sacramenti.[10]

Tuttavia, il progetto della *Casa dei bambini nella Chiesa* venne presto accantonato per mancanza di personale disposto alla sperimentazione e per quel difficile clima politico di ispirazione laicista che si era diffuso in diverse nazioni, più volte condannato anche dalla Chiesa cattolica. In ogni caso, le idee e i progetti montessoriani conobbero una certa continuità nel pensiero e nell'opera di Hélène Lubienska de Lenval, nonché nel progetto didattico del "Buon Pastore" di Sofia Cavalletti e Gianna Gobbi.[11]

2. LA PEDAGOGIA LITURGICA

2.1. Ispirazioni e contesto della pedagogia liturgia della de Lenval

2.1.1. Valorizzazione critica del metodo montessoriano

Nella pedagogia religiosa della de Lenval, le intuizioni e la metodologia montessoriane vengono arricchite di riferimenti biblici e teologici. Dai suoi testi traspare una profonda conoscenza della Sacra Scrittura, un serio studio della storia della liturgia e dei padri della Chiesa, un ricordo vivo, quasi nostalgico, della liturgia orientale. Nel suo programma didattico appare immediatamente riconoscibile il metodo montessoriano; tuttavia, in molti casi, esso viene plasmato per adattarsi alle esigenze della liturgia cristiana. Hélène, infatti, non utilizza i materiali di pedagogia religiosa montessoriani: i modellini degli arredi liturgici, le figurine con i nomi degli oggetti della liturgia, ecc., ma ripropone, con alcune modifiche, la cura e la predisposizione dell'ambiente, l'apprendimento del gesto, gli esercizi del silenzio.

La sua sensibilità spirituale e l'intensa formazione teologica ricevuta negli anni dell'infanzia orientano in modo naturale la sua attività pedagogica verso il cuore stesso dell'esperienza cristiana e, ciò che per la Montessori costituiva un semplice ambito didattico (la formazione religiosa), per Hélène de Lenval è un'esperienza di fede.

«Vi è una conoscenza fatta di ragionamento: la teologia; e ve n'è una fatta di amore: la santità; ve n'è una terza, una conoscenza di Dio in atto: è la liturgia».

Nel 1952 scrive: «Vi è una conoscenza fatta di ragionamento: la teologia; e

ve n'è una fatta di amore: la santità; ve n'è una terza, affine alle prime due, *una conoscenza di Dio in atto: è la liturgia* [...]. Non vi è frattura fra le varie conoscenze, ma affinità: la liturgia è affine alla teologia per l'uso della parola, alla santità, nell'azione, ma possiede una peculiarità tutta propria: essa si riveste di forme sensibili che prende in prestito dalla creazione e da tutto ciò che l'uomo ha creato di più bello, divenendo così la sintesi di tutto l'universo».[12]

2.1.2. L'influsso del movimento liturgico e catechistico

A questo, bisogna aggiungere che certamente Hélène vive e respira quel vivace clima spirituale e culturale che "scompiglia" ed entusiasma le Chiese di Francia, Belgio, Italia e Germania e che va sotto il nome di movimento catechistico e movimento liturgico. Collabora ormai da alcuni anni con p. Faure, gesuita e pedagogo, frequenta i monaci dell'abbazia di Maredsous (Belgio), mentre le sue due pubblicazioni: *L'éducation du sens religieux* (1946) e *L'éducation de l'homme conscient* (1947) contribuiscono alla diffusione del suo pensiero e della sua attività. Così Hélène, in una sua lettera, commenta il successo e la diffusione di queste sue prime pubblicazioni: «Non si tratta di un'opera concepita al seguito di un piano prestabilito. Si tratta piuttosto di una raccolta di fogli diversi, preparata in base alle circostanze per rispondere a domande di educatori imbarazzati, o per giustificare procedimenti pedagogici la cui novità e il cui successo suscitavano stupore».

Spesso, nei suoi scritti, si rammarica per l'assenza di quella partecipazione viva alla liturgia che caratterizzava la vita delle prime comunità cristiane, invocando quella *partecipazione attiva* dei fedeli che era stata auspicata già da Pio X. Così racconta: «Mi sono trovata in Belgio in una chiesa dove, nel mio campo visivo, si dicevano cinque Messe a cinque minuti di intervallo. Per ognuna, il chierico suonava il campanello. In mezzo a questo frastuono, ogni dieci minuti un sacerdote in cotta usciva dalla sacrestia, suonava una grossa campana, dava l'assoluzione e distribuiva la comunione senza alcun riguardo a quello che si svolgeva all'altare. Dove sta in questo caso la partecipazione al sacrificio? La comunione diventa una devozione privata».[13]

Lo smarrimento di una partecipazione viva e attiva alla liturgia viene attribuito dall'autrice alla perdita del gesto liturgico: «Dopo l'introduzione delle panche, delle sedie e degli inginocchiatoi, il popolo cristiano ha dimenticato di seguire la Messa con l'atteggiamento e col gesto; ha dimenticato persino di guardare il celebrante, preoccupato com'è di leggere il libro».[14] Hélène, a questo punto, loda chi possiede un messalino, ma sottolinea con forza come esso debba essere usato esclusivamente a casa e non portato in chiesa![15]

«La liturgia si riveste di forme sensibili che prende in prestito dalla creazione e da tutto ciò che l'uomo ha creato di più bello, divenendo così la sintesi di tutto l'universo».

Per l'autrice, sono anni di intensa attività didattica e di maturazione intellettuale: l'educazione al gesto liturgico e l'iniziazione al silenzio costituiscono i due aspetti peculiari della sua ricerca e attività. Saranno, infatti, l'argomento di due importanti conferenze: la prima, nel 1946, tenuta presso il Centro Nazionale Catechistico di Parigi; la seconda,

nel 1949, presso il Centro di Pastorale Liturgica, successivamente pubblicata sulla rivista *La Maison-Dieu*.[16]

In un periodo in cui il dibattito sull'identità della liturgia è ancora molto contraddittorio, con grande lucidità Hélène unisce la sua voce ai grandi interpreti del movimento liturgico. Con fermezza ella afferma che, condizione essenziale perché ci sia un rinnovamento è che la liturgia sia vissuta, sperimentata. La liturgia infatti non sopporta fratture, ma è luogo di completezza della vita di fede: «La liturgia è fede in atto. Prendendo possesso dell'uomo intero, spirito, anima e corpo, lo pone alla presenza di Dio, in pieno mistero. La liturgia è la verità che si comunica all'uomo intero sotto il velo del simbolo; è lo sforzo fatto dall'uomo per rispondere all'appello di Dio: è partecipazione alla vita stessa di Dio».[17]

Di qui, la conseguente superiorità e diversità della pietà liturgica rispetto alla pietà popolare che grande danno ha causato nell'uomo moderno: «L'uomo moderno ha trascurato il senso metafisico: la sua pietà oscilla fra l'intelletto e l'emozione. Comprendere Dio o sentirlo? Fra questi due scogli la sua pietà si snerva, impotente ad afferrare la realtà. La pietà liturgica non è né intellettuale né emotiva, ma essenzialmente trascendentale. Superando il contingente, indifferente ai contrasti dei ragionamenti diversi come il tumulto dei sentimenti, essa desta ciò che è sopito nel fondo dell'anima, la sua aspirazione verso l'infinito, conseguenza della sua somiglianza con Dio».[18]

«La liturgia è fede in atto. Prendendo possesso dell'uomo intero, spirito, anima e corpo, lo pone alla presenza di Dio, in pieno mistero».

Come non accostare, dunque, e cogliere la consonanza di queste parole con il pensiero di uno dei più grandi pensatori del movimento liturgico, cioè il Guardini? Questi, così scriveva: «Nella liturgia non si tratta precipuamente di concetti, bensì di realtà. E non di realtà passate bensì di realtà presenti, che si ripetono costantemente in noi e per noi; di realtà umane in figura e gesto […]. La Liturgia è un mondo di vicende misteriose e sante divenute figura sensibile. Ha perciò carattere soprannaturale. È dunque necessario innanzitutto apprendere l'atto di vita con cui il credente intende e riceve, compie i santi segni visibili della grazia invisibile».[19]

2.2. La liturgia del gesto

Nella riflessione della de Lenval, la causa dello smarrimento del *metafisico* nel mondo cattolico è da attribuirsi all'abbandono della corporeità: «La liturgia fà del corpo uno strumento della preghiera. Quanto più i cattolici hanno trascurato la preghiera del corpo; quanto più hanno cercato di spiegare o sentire la religione, invece di viverla liturgicamente; tanto più hanno perso il senso del metafisico».[20] Questo spiega il suo impegno pedagogico-liturgico per iniziare i fanciulli alla riscoperta del corpo quale strumento di preghiera, e del gesto, quale liturgia. «L'atteggiamento del corpo sta all'intuizione, come la parola sta al concetto. Quando questa si ferma impotente, quello si fa avanti, silenzioso. Per chi ha intravisto la realtà dello spirito, il mondo intero (materia e pensiero) diventa ombra e riflesso, segno e simbolo, strumento e trampolino».[21]

Per Hélène, il pensiero moderno, esaltando la razionalità, ha dimenticato la sublimità del gesto, che sarebbe perduta

se non fosse stata custodita dai bambini, nella tradizione orientale e nella liturgia. In quest'ultima, in particolare, i gesti hanno un'importanza primordiale: essi sono *veicoli del mistero*. Infatti, «non v'è funzione liturgica senza gesti. Il gesto ne è anzi l'elemento primordiale, di cui la parola è un accompagnamento».[22] L'uomo, infatti, non potrà mai arrivare a Dio per mezzo di concetti, là dove la parola ammutolisce di fronte all'eterno, mentre il gesto genera relazioni gravide di mistero: «Nelle relazioni dell'uomo con Dio, il concetto non ha che una parte secondaria, mentre la parte principale è l'azione. L'uomo non può mai arrivare a Dio per mezzo di concetti, di idee chiare e di pensieri discorsivi; non può che intuirlo confusamente con un atto di amore silenzioso, nella notte della fede. Questo atto interiore cerca naturalmente di prendere forma in un pensiero chiaro, ma trovando questa via troppo lunga, usa la scorciatoia dell'azione del corpo. L'azione liturgica, traducendo lo slancio interiore dell'uomo mosso dalla grazia, usa la parola come corollario. Differisce in ciò essenzialmente dall'azione drammatica [...]. Questo è il contrasto tra il dramma e la liturgia: mentre il gesto drammatico serve a dare espressione a un'idea chiara, il gesto liturgico *genera* l'idea, traduce direttamente il pensiero trascendente, rende attuale il mistero invisibile».[23]

«La liturgia è la verità che si comunica all'uomo intero sotto il velo del simbolo; è partecipazione alla vita stessa di Dio».

Sempre di più lo studio e l'esperienza didattica orientano la Lubienska de Lenval ad approfondire la profonda simbologia del gesto quale *linguaggio* della comunicazione con Dio. Gran parte dei suoi pensieri e delle sue ricerche a questo proposito vengono pubblicate nell'opera *La liturgia del gesto*, edita nel 1956.[24] Nel pensiero della de Lenval è proprio il gesto l'anello di congiunzione tra lo spirito e il corpo. La forza di questo suo pensiero, che l'autrice ha avuto in modo di sperimentare lungamente nei suoi itinerari formativi, viene in questo suo testo fondata attraverso un percorso biblico-liturgico. «Ogni volta che l'uomo, mosso dalla grazia, si mette a disposizione del Signore, Dio gli intima una forma verbale, un'azione, anzi, un movimento del corpo nello spazio [...] il ricordo incancellabile degli incontri avuti con Dio, spinge l'uomo a rifare in seguito il gesto che gli è stato dettato o ispirato nel momento memorabile. Sperando di ritrovare l'intimità dell'incontro, rifà il gesto e lo insegna ad altri».[25]

L'educazione al gesto, tuttavia, può essere comunicata solo attraverso una consegna. I gesti, infatti, si trasmettono per imitazione; è dunque necessario che la liturgia, custode e maestra dei gesti di Dio e della ininterrotta tradizione della Chiesa, tramandi questo linguaggio vivo. In questo la liturgia mostra un volto materno: essa, come una madre, trasmette la fede per imitazione, conducendo il credente in una dimora dove la vita di fede è vissuta e trasmessa attraverso l'espressione gestuale.

«Il ricordo incancellabile degli incontri avuti con Dio, spinge l'uomo a rifare in seguito il gesto che gli è stato dettato o ispirato nel momento memorabile».

La liturgia, dunque, deve riscoprirsi come azione e vita; solo così il gesto

ritrova un significato non più semplicemente strumentale ed esteriore, ma profondamente simbolico: «Liturgia del gesto significa segno visibile della Presenza invisibile».[26] La ritualità ha custodito nel tempo questa verità profonda e costitutiva dell'uomo stesso. Infatti, pur mutando le sue forme, non ha mai abbandonato quei principi pedagogici che appartengono al linguaggio di Dio stesso: la preparazione all'incontro, il coinvolgimento dei sensi, l'invito all'ascolto, la partecipazione ai santi misteri di tutta la persona: «In questo modo le esigenze formali della Liturgia, anziché ostacolare la preghiera interiore, diventano il mezzo col quale Dio rivela il suo essere intimo. Purtroppo, nel corso della storia, la preghiera interiore si è drammaticamente chiusa su se stessa, dimenticando che qualsiasi preghiera, vera e autentica, parte sempre dall'interno e si manifesta all'esterno».[27]

2.3. La liturgia, fonte di vita spirituale

2.3.1. Interiorità e silenzio

Nel saggio *Il silenzio all'ombra della Parola,* del 1954,[28] Hélène continua la sua riflessione di carattere liturgico, ma sotto un'altra prospettiva: la liturgia, non solo diviene l'espressione più autentica del dialogo con Dio, ma attraverso il coinvolgimento di tutta la persona, sa introdurre l'anima al silenzio, dimora di comunione: «Solamente la liturgia sa prendere tutto quanto l'uomo, spirito, anima e corpo (1Ts 5,23), facendo del corpo e dell'anima gli strumenti obbedienti dello spirito. Solamente la liturgia sa dominare insieme i muscoli, far tacere il chiacchierio interiore dell'anima e introdurre tutto quanto l'uomo nel silenzio, dove può incontrare Dio».[29]

Dall'interiorità alla liturgia, dalla liturgia al silenzio. Questo sembra essere il pensiero dell'autrice: il motivo sta nel teocentrismo della liturgia, che invita il fedele a dimenticare se stesso per fissare solamente Dio: «La liturgia è una scuola di preghiera teocentrica e perciò interiore. Invitando il fedele a seguire con l'atteggiamento l'azione sacra, la liturgia gli offre il mezzo pratico per calmare l'irrequietezza della ragione, del sentimento e dell'immaginazione, facoltà molto preziose ma anche molto inclini all'egocentrismo. Al loro chiasso attorno all'*io*, la liturgia oppone il silenzio d'una preghiera dimentica dell'*io*, perché come preghiera di Cristo stesso, è sempre teocentrica».[30]

2.3.2. I "laboratori del silenzio"

Così avviene che nei "laboratori del silenzio" della de Lenval. Attraverso un percorso corporale, i fanciulli vengano gradualmente iniziati al silenzio del corpo, non come immobilità o frustrante negazione della gioia, ma scoperta di un mondo nuovo e misterioso: «Eccone una ventina, in piedi, silenziosi, in una classe in penombra. Ce n'è uno nuovo, di due anni, che li guarda con tanto d'occhi. I bambini recitano a bassa voce alcuni versetti dei Salmi, accompagnando la recitazione con il gesto, poi restano in silenzio. Allora il nuovo arrivato, spontaneamente, senza dir nulla, s'inginocchia e si prostra: l'atmosfera della

«Solamente la liturgia sa prendere tutto quanto l'uomo, spirito, anima e corpo, facendo del corpo e dell'anima gli strumenti obbedienti dello spirito».

preghiera gli ha fatto ritrovare l'atteggiamento ieratico dell'adorazione».[31]

Il silenzio, dunque, per Hélène è una scoperta piena di stupore: «In principio la scoperta del silenzio assomiglia alla scoperta della montagna o della poesia. A contatto con la nuova realtà che esso rivela e davanti alla quale si polverizza ogni artificio, si sperimenta la pienezza dell'essere, e le energie latenti, invitate ad uno sforzo gioioso, esultano. La scoperta del silenzio avviene su tre piani diversi: sul piano materiale, quando i polmoni respirano a pieno ritmo l'aria pura, i nervi sono distesi, i muscoli pronti all'azione e si sente la vita corporea palpitare in accordo con la vita cosmica; sul piano mentale, quando il pensiero, finito un arduo lavoro, domina l'orizzonte, indefinibile, tace e si riposa pieno di ammirazione; sul piano spirituale, quando lo spirito trascende i sentimenti e i ragionamenti e aderisce a Dio nella certezza della fede. Durante queste esperienze eccezionali il silenzio s'impone da se stesso; fuori di esse deve invece essere conquistato con sforzo. Noi studiamo questo secondo aspetto del silenzio, in principio intermittente, poi, a mano a mano che viene praticato, sempre più abituale. Alla fine il silenzio diventa come una patria, un po' come la montagna e la poesia, e quanto più a lungo si dimora in esso, più numerosi e ampi sono i panorami che ci rivela, perché da qualunque piano siano prese le mosse, il silenzio termina e si effonde in Dio».[32]

2.3.3. "Laboratori del silenzio" e iniziazione alla preghiera

Nei laboratori del silenzio attivati dalla Lubienska de Lenval i fanciulli vengono iniziati alla preghiera silenziosa attraverso un percorso graduale e progressivo.

In genere, l'incontro avviene sempre curando e predisponendo l'ambiente. Si libera lo spazio da tutto ciò che può causare "chiasso" degli occhi, della mente, dell'udito, poi si lascia la stanza in penombra.

I fanciulli vengono invitati, inizialmente, ad assumere la posizione eretta, come quella del presbitero durante la liturgia e, durante l'ascolto di un breve brano biblico, intrecciano le mani vicine al petto.

Ogni momento della lezione viene intervallato da istanti di silenzio, in piedi, con gli occhi bassi. I fanciulli non vengono invitati a posizioni troppo "comode", e per mezzo di alcuni esercizi corporali sono accompagnati a scoprire la capacità di sapersi muovere senza fare alcun rumore.

«In ogni tempo e in ogni luogo si può attuare l'incontro con Dio nel silenzio. Però nella vita cristiana c'è un luogo particolarmente adatto a tale incontro: la Messa, mistero di Dio in atto».

Durante le diverse lezioni di religione, i bambini scoprono i diversi atteggiamenti del corpo e la loro corrispondenza alle diverse disposizioni dell'anima: rispetto, obbedienza, offerta, gratitudine, ecc.

In queste lezioni, l'insegnamento orale viene ridotto al minimo e consiste essenzialmente nella ripetizione di testi biblici brevi ed incisivi. Per aiutare l'ascolto, ogni testo viene accompagnato da un gesto.

Ogni lezione termina con l'appello, a cui il fanciullo risponde «Eccomi!», come se Dio lo avesse personalmente chiamato. In alternativa, il bambino è semplicemente invitato ad alzarsi.

Con questi primi esercizi, per l'autrice, si raggiunge la prima tappa, quella che conduce i fanciulli ai margini del silenzio interiore.

Successivamente, si tende a far raggiungere un silenzio non più di vigilanza e di preparazione, ma di fiducia e abbandono. Questo nuovo percorso inizia con una nuova serie di esercizi corporali per favorire la distensione; infatti l'agilità del corpo è necessaria per simbolizzare la duttilità dell'anima (cf Ger 18,6). Quando i fanciulli sono in grado di lasciarsi prendere un braccio e lasciarlo cadere senza opporre resistenza, o farsi ruotare la testa, senza difendersi, i sensi sono pronti all'ascolto del racconto di Abramo, poiché ormai sono in grado di cogliere, non con il ragionamento, lo stesso stato d'animo di Isacco. In questo modo, i fanciulli sono stati condotti dentro il silenzio interiore. Silenzio e corpo non sono infatti in contraddizione, poiché il contemplativo si muove! Infatti «la contemplazione, tanto nel monaco in coro quanto nel bambino nella classe montessoriana, anziché essere ostacolata, è favorita dall'attività corporea sottomessa al ritmo dello spirito: di qui l'importanza del gesto nella liturgia».[33]

Questi fondamenti sono posti per rendere i cristiani capaci di vivere la liturgia come luogo di incontro con Dio: «In ogni tempo e in ogni luogo si può attuare l'incontro con Dio nel silenzio. Però nella vita cristiana c'è un luogo particolarmente adatto a tale incontro, un momento unico, nel quale l'eternità si condensa nella durata sensibile: la Messa […] mistero di Dio in atto».[34]

«Per poter penetrare intimamente la preghiera liturgica è necessario che impariamo a far nuovamente pregare il corpo. Ma è necessario apprendere una nuova ascesi del gesto».

Nel pensiero e nell'esperienza pedagogica di Hélène, la liturgia diviene dunque un *modello* da imitare per ogni cammino formativo, soprattutto in ambito scolastico: «La liturgia è il nostro modello e ci riferiamo ad essa per decidere, discriminare, giudicare e scegliere. Grazie alla liturgia non ci è affatto impossibile conciliare le esigenze del programma con l'iniziativa personale, la disciplina con la libertà».[35]

3. LA LEZIONE DI RELIGIONE

Le lezioni di religione che Lubienska de Lenval svolgerà in tutta Europa, hanno il compito di insegnare e riportare alla memoria viva della Chiesa, ciò che Romano Guardini, nella famosa lettera al vescovo di Magonza, aveva additato come la riscoperta *dell'atto di culto.*[36] Al fine di apprendere nuovamente il gesto liturgico, Hélène propone le *lezioni di religione*:[37] «Per poter penetrare intimamente la preghiera liturgica è necessario che impariamo a far nuovamente pregare il corpo. Ma è necessario apprendere una nuova *ascesi del gesto*: è necessario trovare equilibrio tra le vari parti che costituiscono la persona e la liturgia mira proprio a questo: la liturgia fa agire simultaneamente il corpo, l'anima e lo spirito [...]. Il gesto liturgico è ascesi, in senso stretto, e impone al corpo

e all'anima atteggiamenti conformi alle esigenze dello spirito. Lungi dallo sminuire l'uomo, lo sviluppa, lo circonda di bellezza e gli fa gustare la pace».[38]

Così Hélène descrive uno dei laboratori di iniziazione alla vita liturgica: «a) Prima di tutto preparerà un luogo adatto al raccoglimento, poco illuminato, e silenzioso, la chiesa [...]. Non si entrerà direttamente in chiesa, ma solo dopo essersi fermati nell'atrio, dopo una processione che simbolizza gli sforzi dell'anima in cammino verso Dio. b) Nell'ambiente così preparato, la liturgia non trascura nessuno stimolo sensoriale e cerca di captare gli occhi, l'udito, l'odorato con impressioni di bellezza pregnanti di simbolismo. Si serve della materia, non per il godimento, come il mondo, ma come riflesso della realtà spirituale, onde far cogliere l'invisibile attraverso l'analogia. c) Dopo che è stato risvegliato l'interesse per le cose di Dio, avviene che il fedele si apparta dal mondo e da se stesso, per stare attento davanti a Dio. d) Allora Dio lo chiama dal seno della Liturgia, come chiamò Mosè dal centro del roveto, in attesa di un generoso consenso. e) Se con Mosè l'uomo risponde: *Eccomi*, Dio fa sentire il suo influsso esigendo un nuovo comportamento, specialmente la partecipazione attiva ai santi misteri».[39]

«Il gesto liturgico è ascesi, in senso stretto, e impone al corpo e all'anima atteggiamenti conformi alle esigenze dello spirito. Lungi dallo sminuire l'uomo, lo sviluppa».

In un corso a Port-de-Bouc (1968-1969) rivolto ad una settantina di bambini tra i sette e i dodici anni, ogni incontro prevede: un ingresso silenzioso; alcuni esercizi corporali; una breve lezione formativa; la ripetizione di alcuni brevi versetti biblici; la chiamata dei bambini; l'uscita in silenzio.

Gli esercizi corporali seguono un programma trimestrale in cui i fanciulli, attraverso i movimenti sono condotti verso una graduale capacità di controllo e di armonia dei gesti, fino a giungere, nel terzo trimestre, a sperimentare l'immobilità e i tempi prolungati di silenzio.

Ogni movimento viene accompagnato da alcuni brevi commenti religiosi che ne illuminano e schiudono il senso: «*Camminare*: questo non è un esercizio ginnico, come quelli che fate a scuola ma è fare del corpo lo strumento dello spirito. *Ritmo*: il ritmo è l'ordine del movimento. Dio ha creato il ritmo nell'universo: il movimento delle stelle, l'alternarsi delle stagioni, la durata della vita. Tutte le creature obbediscono a Dio Creatore loro Salvatore. Noi chiediamo di entrare a far parte dell'ordine dell'universo sottomesso a Dio. […]. *Immobilità*: è il silenzio del corpo tutto intero attento a Dio. Come dice il salmo: Per te il silenzio è un linguaggio (Sal 65,2)».[40]

«Ritmo: il ritmo è l'ordine del movimento. Dio ha creato il ritmo nell'universo. Immobilità: è il silenzio del corpo tutto intero attento a Dio».

I contenuti kerigmatici di ogni lezione seguono un programma quadriennale: 1) L'anno del Vangelo: Gesù Cristo si fa conoscere; 2) l'anno biblico: Gesù Cristo porta a compimento la rivelazio-

ne; 3) l'anno Giovanneo: Gesù affida il suo messaggio all'evangelista Giovanni; 4) l'anno dell'Apostolo: Gesù Cristo ispira gli apostoli.

Dagli appunti di una lezione dal tema *Il silenzio di fronte a Dio*, così Lubienska de Lenval descrive un laboratorio sul silenzio.

«*Esercizi*

Oggi dovete mettervi in fila per ordine di altezza: i più piccoli davanti, per vedere bene, perché vi ho preparato una sorpresa.

Esperienza: l'incenso.

Ecco l'incenso. Sopra dei carboni accesi, abbiamo messo un po' di resina presa dagli alberi che crescono nel paese di Gesù. Questo produce un fumo che emana un buon profumo.

Lezione

Guardate come il fumo sale in silenzio. È così che le nostre preghiere salgono a Dio. Senza rumore.

Imparate quindi a fare silenzio:

Silenzio dei piedi e delle mani – che non si muovono più.

Silenzio della bocca – che non dice niente.

Silenzio del respiro – che si fa regolare.

Silenzio degli occhi – che non guardano né a destra né a sinistra.

Silenzio dei pensieri – che non volano via ma che ripetono interiormente, senza aprire la bocca, una volta alzando le mani e poi senza muoversi:

La mia preghiera salga a te come l'incenso! (Ps 141 [140],2).

Versetto e gesto

Resteremo così in silenzio, per un tempo prolungato. Poi, quando siete chiamati, vi mettete la testa tra le mani, e colui che è chiamato non dirà nulla; semplicemente si metterà in piedi. Facciamo silenzio pensando: *La mia preghiera salga a te come l'incenso*!».[41]

4. UNA PROPOSTA DI CATECHESI LITURGICA DA RISCOPRIRE

Le lezioni di religione che Lubienska de Lenval impartì in più di quarant'anni di attività non le diedero alcuna notorietà, se non in alcuni ambienti molto circoscritti; ugualmente potrebbe dirsi dei saggi e dei numerosi articoli pubblicati. Lei stessa ne era consapevole e attribuiva il poco successo dei suoi libri ad una certa «impopolarità delle sue idee».[42] Così, amaramente, descrive una certa incomprensione verso il suo metodo: «Un giorno, col permesso del sacerdote avevo spento la luce elettrica in una cappella per fissare l'attenzione d'una bambina sulle mani del celebrante. Venne una brava signora, accese subito la luce e, avendole io detto perché l'avevo spenta, rispose: "Ah, questo no! Se non si legge la messa è sprecata!". Strana maniera dei libri stampati e aberrazione libresca da scolari! Dimenticando purtroppo che cos'è la Messa! Strana pretesa di concelebrare, quasi che i fedeli non avessero mai pregato prima che Gutenberg inventasse la stampa!».[43]

Gli ultimi anni della sua vita furono dedicati allo studio e all'approfondimento biblico, alla cura tutta particolare della preghiera e ad una traduzione dei salmi dall'ebraico, che non fu mai pubblicata. La Lenval non commentò in modo particolare i testi conciliari, ma con insistenza faceva parte i suoi amici più intimi di un suo assillo: sempre di più intuiva l'urgenza per l'uomo moderno di costruire delle *isole di silenzio,* delle

oasi di preghiera, luoghi in cui favorire il raccoglimento e l'incontro con Dio.[44]

Hélène morirà a Bruxelles nel 1972. Della sua opera e dei suoi numerosissimi corsi e laboratori restano poche tracce. Anche in ambito catechetico e liturgico sono pochi coloro che hanno conosciuto e approfondito il suo pensiero e che, in qualche modo, l'hanno continuato. Possiamo solo auspicare che presto possa esserci la possibilità di curare la pubblicazione delle opere di Lubienska de Lenval in lingua italiana, e così far conoscere il pensiero e il contributo di una liturgista che ha saputo interpretare, in modo profetico e autentico, la vera anima del concilio Vaticano II.

[1] H. Lubienska de Lenval, *L'educazione del senso liturgico,* Milano, Vita e Pensiero 1953, p. 9.

[2] Ibidem, p. 13. In una nota dello stesso testo, l'autrice precisa con maggiore chiarezza il suo pensiero: «La pedagogia religiosa non può seguire lo sviluppo della pedagogia profana, perché i loro scopi sono diversi. Mentre la pedagogia profana trasmette il bagaglio culturale dell'umanità e facilita le relazioni da uomo a uomo, la pedagogia religiosa trasmette la verità rivelata e stabilisce le relazioni dell'uomo con Dio. L'educatore può cercare il suo modello dove crede, per l'educazione religiosa la Chiesa lo fa erede della sua *pedagogia perennis*: la liturgia»: ibidem, p. 63, nota 1.

[3] H. Lubienska de Lenval, *L'éducation du sens religieux,* Paris, Spes 1946.

[4] J.A. Jungmann, *Catechetica,* Alba, Paoline 1969, p. 284.

[5] Purtroppo, gli atti di questo primo e importante Congresso non furono mai pubblicati. È possibile leggerne una sintesi in *Reseña Eclesiástica* 17 (1915) 449-586. Cf M. Sodi, *Montserrat 1915: una lezione di attualità,* in *Rivista Liturgica* 75 (1988) 191-212.

[6] M. Montessori, *Formazione dell'uomo,* Milano, Garzanti 1949.

[7] M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa,* Milano, Garzanti 1970.

[8] M. Montessori, *La vita in Cristo. L'anno liturgico,* Milano, Garzanti 1949.

[9] M. Montessori, *La santa Messa spiegata ai bambini,* Milano, Garzanti 1961.

[10] Nel metodo montessoriano sono importanti: 1) la predisposizione di un *atrium,* ovvero un ambiente adeguatamente preparato, con la stessa funzione degli *atrii* delle antiche basiliche cristiane; 2) la presenza discreta del catechista, che non si intromette o si sovrappone tra il discepolo e il solo e vero Maestro, quello interiore; 3) lo stimolo sensoriale attraverso cui avviene l'apprendimento, con l'utilizzo di *astrazioni materializzate,* ovvero materiali didattici da toccare, maneggiare e che, attraverso l'uso, conducono all'astrazione. In una lezione tipo, la catechista, dopo aver fornito alcune nozioni fondamentali, invita i bambini a prendere contatto con il materiale, facendolo toccare, montare, smontare liberamente, nella totale indipendenza e quante volte vogliono. La ripetizione dell'esercizio, provoca il godimento, la gioia, rendendo il bambino disciplinato e calmo. Tuttavia, ciò che negli esercizi montessoriani costituisce una semplice ripetizione dell'esercizio, per la de Lenval è *riflessione.*

[11] La scoperta e le intuizioni della Montessori riguardo al bambino e il suo potenziale religioso, sono state raccolte, sviluppate a partire dal 1954, anche ad opera di Sofia Cavalletti e di Gianna Gobbi. S. Cavalletti - G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori,* Roma, Paoline 1961. Cf S. Cavalletti, *Il potenziale religioso del bambino - Descrizione di una esperienza con bambini dai 3 ai 6 anni,* Roma, Città Nuova 1993[4]; S. Cavalletti, *Il potenziale religioso tra i 6 e i 12 anni. Descrizione di una esperienza,* Roma, Città Nuova 1996.

[12] H. Lubienska de Lenval, *L'educazione del senso liturgico,* p. 7.

[13] Ibidem, pp. 30-31.

[14] Ibidem, pp. 36-37.

[15] È curioso notare come l'editore aggiunge una nota in cui sottolinea il disappunto per questa affermazione dell'autrice e auspica l'uso del messalino anche durante la Messa «per non distrarsi e per seguire più da vicino il sacro Rito così come va maturando nell'ambiente dei liturgisti più avanzati». Ibidem, nota 1, p. 37.

[16] H. Lubienska de Lenval, *Symbolisme de l'attitude,* in *La Maison-Dieu* 22 (1950) 121-128.

[17] Ibidem, p. 14.

[18] Ibidem, pp. 16-17.

[19] R. Guardini, *Lo spirito della liturgia. I santi segni,* Brescia, Morcelliana 1987[6], pp. 123-124. Hélène certamente conosce il pensiero e l'opera di Romano Guardini; più volte, infatti, cita nei suoi scritti: *I santi segni* e *La fine dei tempi moderni.*

[20] H. Lubienska de Lenval, *L'educazione del senso liturgico,* p. 18.

[21] Ibidem, p. 20.

[22] Ibidem, p. 35.

[23] Ibidem, pp. 38-39.

[24] H. Lubienska de Lenval, *La liturgia del gesto,* Catania, Paoline 1958.

[25] Cf ibidem, pp. 7-8.

[26] Ibidem.

[27] Ibidem, pp. 34-35.

[28] H. Lubienska de Lenval, *Il silenzio all'ombra della Parola,* Roma, Paoline 1958.

[29] Ibidem, p. 50.
[30] Ibidem, p. 67.
[31] H. Lubienska de Lenval, *L'educazione liturgica,* p. 21.
[32] H. Lubienska de Lenval, *Il silenzio all'ombra della Parola,* p. 5.
[33] Ibidem, p. 85.
[34] Ibidem, p. 54.
[35] L'autrice continua dicendo: «Grazie all'ascesa del gesto vediamo progredire le nostre allieve di giorno in giorno, diventare più attente, più obbedienti, più ordinate, amabili e aperte. L'educazione del gesto tiene posto primordiale nelle classi. Dal progresso del comportamento esterno si misurano i progressi intellettuali e spirituali. Da parte sua il professore deve fare di ogni lezione una celebrazione». Ibidem, p. 83.
[36] R. Guardini, *Lettera sull'atto di culto e il compito attuale della formazione liturgica*, in *Humanitas* 20 (1965) 85.
[37] Hélène motiva la scelta di questa denominazione affermando che l'espressione "catechesi" richiama troppo l'idea di "catechismo", inteso come dottrina, istruzione, mentre l'uso dell'espressione "lezione di religione" fa riferimento al termine originario della parola "lezione", ovvero "lettura", ascolto della Parola di Dio. Cf H. Lubienska de Lenval, *Pédagogie sacrée,* Paris, Desclée de Brouwer 1966, p. 29.
[38] Ibidem, p. 82.
[39] H. Lubienska de Lenval, *La liturgia del gesto,* pp. 33-34.
[40] Cf M. Neyret, *Hélène Lubienska de Lenval 1895-1972. Pour une pédagogie de la personne,* Paris, Lethielleux 1994, pp. 417-418.
[41] Ibidem, p. 423.
[42] «Le idee che io difendo nei miei libri non sono idee popolari; così non fa meraviglia che i miei libri si vendano male»: *Corr. Maredsous* (27.11.1963).
[43] H. Lubienska de Lenval, *La liturgia del gesto,* pp. 67-68, nota 1.
[44] «I credenti di oggi, se vogliono essere attenti a Dio, devono urgentemente organizzarsi […] per fare silenzio insieme. Ai credenti decisi a viver la loro fede, fedeli all'essenziale, occorrono luoghi propizi al raccoglimento. Tocca a loro organizzarli. Un ambiente qualsiasi, fosse pure collocato nel cuore di una Babilonia fracassona, può, con pochi mezzi, essere trasformato in un isolotto di silenzio». Testo manoscritto, del 7.1.1972. La raccolta dei testi manoscritti può essere consultata in: M. Neyret, *Hélène Lubienska de Lenval 1895-1972. Pour une pédagogie de la personne*.

FEDE E CATECHESI

ANDREA FONTANA

VALE LA PENA CREDERE IN GESÙ?

Itinerario per risvegliare la fede cristiana e ricominciare a credere. Per gruppi o singoli "in ricerca".

Pagine 222. € 12,00

CHRISTOPHE DUFOUR

5 CATECHESI SUL CREDO

Lo stile discorsivo, il linguaggio semplice e comprensibile rendono questo libro un valido spunto di discussione in incontri con giovani e adulti.

Pagine 96. € 6,00

BRUNO FERRERO

DIECI BUONI MOTIVI PER ESSERE CRISTIANI

Il cristianesimo è la via più semplice per la verità e quindi per la felicità. Questo piccolo libro cerca di dimostrarlo.

Pagine 184. € 8,00

ELLEDICI

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

LA MISTAGOGIA. Pertinenza e interesse di una tradizione ecclesiale nella postmodernità

Isaia Gazzola

1. LA PROBLEMATICA

La nozione di *mistagogia*, riscoperta nel corso del XX secolo, sembra ispirare sempre di più la riflessione teologica e le azioni pastorali della Chiesa, all'alba di questo terzo millennio. Tuttavia, ci si può legittimamente domandare in quale misura l'attenzione crescente che si sviluppa nei riguardi di una tale nozione non sia il sintomo di un bisogno di "ricuperi" rassicuranti, a fronte delle sfide lanciate dalla postmodernità.

Di più: estrapolata sovente dal suo contesto originario – la catechesi e la liturgia – "mistagogia" finisce con l'essere utilizzata come parola *passe-partout*, secondo i bisogni pastorali del momento, perdendo così il suo senso tipico, al seguito di un uso improprio ed abusivo.

Di fronte ad una domanda crescente, entusiasta ed ansiosa ad un tempo, di "mistagogia", è dunque urgente interrogarsi nuovamente sul significato di una tale nozione, così come sulla pertinenza di una tale pratica, oggi.

L'intervento che segue si prefigge un tale scopo, declinando la ricerca in tre tempi.

In un primo momento si tratterà di porre i termini essenziali della riscoperta della nozione di "mistagogia" nel XX secolo e della sua emergenza negli ultimi decenni, soprattutto al seguito del Vaticano II. Ciò permetterà di cogliere le variazioni semantiche che la nozione ha conosciuto nel corso del suo impiego più recente.

«La comunità insieme con i neofiti prosegue il suo cammino nella meditazione del Vangelo, nella partecipazione all'Eucaristia e nell'esercizio della carità. Questo è il tempo della "mistagogia"».
(OICA 37)

In un terzo momento, si tenterà di cogliere il modo con cui, oggi, l'*Ordo initiationis christianae adultorum* (OICA) concepisce la mistagogia. Da una parte, si attirerà l'attenzione sui rischi di una interpretazione riduttiva della pratica

mistagogica; dall'altra, si metteranno in evidenza le risorse e le potenzialità che l'OICA possiede per la messa in opera di una tale pratica.

2. LA RISCOPERTA E L'EMERGERE DELLA NOZIONE DI MISTAGOGIA

È nel corso del XX secolo, sotto l'impulso del movimento liturgico e di un rinnovato slancio missionario e catechistico che vengono riscoperte, in un primo tempo, le nozioni di "mistero", "catecumenato" e di "iniziazione". Fecondi e decisivi si rivelano, in questo senso, i lavori e le ricerche condotte sulla storia del cristianesimo (L. Duchesne, E. Renan, F. Cabrol, P. de Puniet, L. Beauduin), in teologia (O. Casel, R. Guardini, H. Rahner, L. Bouyer), in catechesi patristica (J. Daniélou, P. Duployé, J. Lécuyer, R. Bornert), in pastorale e liturgia (Centre de Pastorale Liturgique, *La Maison-Dieu*).

«Una più piena e più fruttuosa intelligenza dei "misteri" si acquisisce con la novità della catechesi e specialmente con l'esperienza dei sacramenti ricevuti». (OICA 39)

Queste nozioni – soprattutto le espressioni "mistero pasquale" e "iniziazione cristiana" – vivificheranno la riflessione teologica e daranno consistenza all'opera di riforma, di riflessione e di applicazione pratica suscitata dal Concilio Vaticano II. È in questo contesto che occorre inscrivere gli inizi dell'attenzione alla nozione di mistagogia che appare per la prima volta nell'OICA, promulgato il 6 gennaio 1972. Così, in questo Rituale, il termine "mistagogia" viene a designare l'ultimo periodo del processo di iniziazione e di preparazione al Battesimo, cioè quello che segue la celebrazione dei sacramenti dell'iniziazione cristiana.

Dopo il Concilio, la nozione di mistagogia susciterà varie eco nei diversi ambiti della ricerca teologica. Lo prova l'abbondante pubblicazione di ricerche che trattano del soggetto a partire da diversi punti di vista: teologia fondamentale (K. Rahner), patristica (H.M. Riley, E. Mazza, C. Jacob, Ph. De Roten), liturgia (P. De Clerck, A.-M. Triacca, P.-M. Gy), catechesi e pastorale (E. Bargellini, D. Sartore, G. Pinkers, L.-M. Chauvet), spiritualità (T. Federici). Inoltre, da una parte il termine "mistagogia" figurerà in alcuni documenti del magistero della Chiesa universale (*Istruzione sulla formazione liturgica nei seminari*, 1979; *Catechismo della Chiesa Cattolica*, 1992) e, d'altra parte, proposte per un orientamento "mistagogico" della catechesi e della pastorale saranno avanzate da diverse Chiese locali, soprattutto in Francia (*Lettre aux catholiques de France*, 1996; *Aller au*

«La nuova e frequente partecipazione ai sacramenti chiarisce l'intelligenza delle Sacre Scritture e l'esperienza della vita comunitaria». (OICA 39)

cœur de la foi, 2003; Congresso nazionale *Ecclesia* 2007; *Texte National pour l'orientation de la catéchèse en France et principes d'organisation*, 2007).

3. LA MISTAGOGIA NELLA CHIESA ANTICA

La mistagogia messa in opera dalla Chiesa antica si inserisce nel clima del grande movimento di conversione che fa seguito alla pace costantiniana, cioè in un contesto di mutamenti societari e di civilizzazione. Le catechesi battesimali, genere proprio alla predicazione cristiana di questo periodo, ci ragguagliano in termini precisi sul modo con cui si svolgeva il processo di iniziazione in senso alla Chiesa.

Sulla base di questa documentazione si può anzitutto notare che l'accezione della nozione di "mistagogia" non è univoca, ma presenta un carattere polisemico lungo tutto lo sviluppo della catechesi.

Bisogna poi sottolineare che le pratiche ecclesiastiche proprie dell'iniziazione assumono, in quest'epoca, forme variegate, secondo concretizzazioni regionali. Si constata così, che la messa in opera della mistagogia – cioè della catechesi che aveva per oggetto la celebrazione dei sacramenti dell'iniziazione – poteva seguire due tipologie o modelli, derivati da due tradizioni liturgiche: quella della Chiesa di Gerusalemme (seguita da Milano), e quella della Chiesa d'Antiochia. Il primo modello rinviava la spiegazione dei sacramenti *dopo* la loro celebrazione; il secondo modello *anticipava* questa stessa spiegazione.

4. LA MISTAGOGIA OGGI: LE RISORSE E LE RICCHEZZE DELL'OICA

Non è inutile ricordare che è nelle testimonianze di queste tradizioni liturgiche della Chiesa antica che vanno ad attingere coloro che sono stati deputati alla redazione dell'OICA.

Da un punto di vista generale, si può constatare che nel corso di questo lavoro di redazione, il riferimento al vocabolario proprio dell'iniziazione così com'era vissuta nell'antichità cristiana – specialmente il termine "mistagogia" – ha creato un effetto di sorpresa ed è anche stato giudicato come un «inutile archeologismo». E tuttavia, è questo vocabolario che è stato conservato. Così, la "mistagogia" è stata considerata, nell'OICA, come uno dei periodi specifici del processo globale dell'iniziazione cristiana.

Può dispiacere che le indicazioni del Rituale a riguardo di questo tempo, basandosi unicamente sulla pratica mistagogica vigente nella Chiesa di Gerusalemme del IV secolo, circoscrivano la mistagogia al Tempo pasquale, cioè dopo la recezione dei sacramenti dell'iniziazione. Senza alcun dubbio, questa scelta permette di sottolineare che la mistagogia è sì un periodo determinato e specifico che fa parte del processo di iniziazione – percorso che comporta delle tappe e richiede un inizio e una

fine – ma, allo stesso tempo, la medesima scelta comporta un rischio: quello di impedire di cogliere la dimensione sacramentale di questo medesimo processo nella sua globalità.

Così, alla luce dell'OICA n. 37, sarebbe auspicabile che si valorizzasse la nozione di mistagogia lungo tutto il percorso di iniziazione – prima, durante e dopo la celebrazione dei sacramenti dell'iniziazione – avendo cura di mettere in dialogo l'azione liturgica «portatrice di mistero», e la catechesi che è chiamata a «sviluppare le ricchezze di senso» di questa medesima azione.

«Il tempo della mistagogia ha una importanza grandissima e consente ai neofiti di stabilire più stretti rapporti con i fedeli e di offrire loro un impulso di vita nuova». (OICA 39)

In effetti, se è la mistagogia che, in quanto ultimo tempo dell'iniziazione cristiana, permette ai neofiti di fare «l'esperienza personale e nuova della vita sacramentale e comunitaria», è ancora la mistagogia che, lungo tutto il percorso catecumenale, fa opera di iniziazione, articolando tra loro catechesi e liturgia.

Pertanto, prima e dopo la sua celebrazione, ogni rito dovrebbe essere accompagnato da una apposita catechesi, al fine di favorire l'ingresso progressivo del catecumeno prima, del neofita poi, nel mistero pasquale. In questo senso, l'attuazione della mistagogia – così come la propone l'OICA: messe per i neofiti, anniversario del Battesimo con il vescovo, ecc. – porterà tutti i suoi frutti solo se l'insieme dell'iniziazione cristiana avrà una attuazione di tipo mistagogico.

Non ci si può nascondere che, se si pongono molte speranze sul tempo della mistagogia per favorire l'inserimento dei neofiti nella Chiesa, si viene ad urtare, nel medesimo tempo, contro molte difficoltà nell'identificazione delle proposte da fare; e ciò a causa del contesto attuale, tanto sociale che ecclesiale. Ora, come hanno sottolineato i lavori delle ultime *Assise internazionali del catecumenato* tenutesi a Parigi nel luglio del 2010, si può affermare che il tempo della mistagogia è uno dei due tempi che, insieme a quello della prima evangelizzazione, meritano la più grande attenzione nel nostro contesto postmoderno.

FEDE E CATECHESI

MICHEL SCOUARNEC

IL SAPORE DELLA FEDE

Un invito alla riscoperta della fede in Cristo come cammino di felicità.

Pagine 176. € 9,00

ELLEDICI

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

IL BIBLIODRAMMA. Una metodologia espressiva ed esperienziale per la catechesi e l'animazione biblica / 2

Giovanni Brichetti
Associazione Italiana Bibliodramma

Nel precedente fascicolo di *Catechesi* è stata presentata la proposta di accostamento al testo biblico denominata *Bibliodramma*.[1] Di tale proposta, che vuole far incontrare la Scrittura in gruppo e in chiave espressiva ed esperienziale, sono stati illustrati i principi ispiratori e i vari aspetti metodologici.

Qui di seguito si intende stimolare il lettore ad entrare nell'esperienza, a partire dalla lettura della descrizione e della parziale registrazione di alcuni incontri che rappresentano esempi tipici relativi alle *tre fasi metodologiche* previste dall'approccio bibliodrammatico. Esse, come è stato detto più ampiamente nel precedente numero della rivista, prevedono:

– l'esplorazione del *mondo interno* di ogni partecipante rispetto alla tematica proposta attraverso il passo biblico;

– l'accostamento al testo biblico con il quale si desidera attivare un confronto espressivo ed esperienziale;

– il confronto stesso, messo in atto a partire dalle immagini personali dei partecipanti, stimolate dall'incontro tra l'esperienza quotidiana personale e ciò che la Parola suggerisce in proposito.

Degli esempi riportati, il primo illustra in dettaglio le prime due fasi della metodologia bibliodrammatica; l'esemplificazione successiva si sofferma in particolare sulla seconda, mentre l'ultimo esempio è concentrato sulla terza fase del Bibliodramma.[2]

Il consiglio è quello di non sforzarsi nel tentativo di comprendere alla perfezione tutti gli aspetti metodologici, bensì di accostarsi alla lettura immaginandosi di essere un membro di un gruppo che desidera confrontarsi con la Parola. In altre parole, ritengo sia più importante cogliere il "gusto dell'esperienza", l'osservare il tipo di profondità e qualità di *incontro relazionale* con la Parola, con se stessi e tra i partecipanti, nei limiti di quel che si può fare attraverso la sola lettura di un'esperienza.

«La Sacra Scrittura, fissando per divina ispirazione i contenuti rivelati, attesta in maniera autentica di essere veramente Parola di Dio, del tutto orientata a Gesù».

1. ITINERARIO SPIRITUALE PER COPPIE SPOSATE (PRIMA E SECONDA FASE)

1.1. Presentazione dell'esperienza

Finalità.

La finalità dei due incontri riportati, svoltisi a Fiera di Primiero, è quella di dare la possibilità di conoscere e sperimentare la Parola espressa in un brano del Vangelo di Giovanni, cogliendo ciò che la stessa suggerisce ad ogni partecipante, rispetto alla sua vita e a quella con il partner e la loro famiglia.

Tale obiettivo è stato favorito dalla possibilità di incontrarsi e confrontarsi con il testo biblico, in gruppo, attraverso modalità espressive ed esperienziali.

«La Parola di Dio non resta chiusa nello scritto. La Parola continua la sua corsa nella predicazione viva, che abbraccia le diverse forme di evangelizzazione».

Caratteristiche del gruppo.

I partecipanti sono costituiti da sei coppie sposate, che si conoscono e che frequentano la parrocchia di Borgosatollo. Tale gruppo aveva già lavorato insieme e, a grandi linee, aveva già potuto sperimentare la metodologia proposta.

Tema e brano biblico.

Il brano proposto è tratto dal Vangelo di Giovanni, in particolare il capitolo 21 (apparizione del Risorto sulla sponda del lago di Tiberiade).

Incontri.

Gli incontri avvengono durante il primo e il secondo di otto giorni residenziali di formazione e vacanza in gruppo. La durata complessiva, effettiva, di ogni incontro, è di due ore e mezzo.

Il gruppo si è già ritrovato la sera precedente, anche con i conduttori, per un primo momento di reciproca accoglienza.

Conduttori.

Giovanni Brichetti, formatore psicodrammatista e sr. Alessandra, Dorotea, esperta in esegesi biblica.

Clima di gruppo.

I conduttori intendono favorire lo strutturarsi di un clima raccolto e contemporaneamente aperto alla *teatralizzazione* (mostrare ciò che il singolo "vive dentro" e mostrare aspetti della Parola attraverso vari linguaggi espressivi): insomma, un clima capace di stimolare *l'io attore e l'io osservatore* di ogni partecipante.

Setting.

Un grande salone, con luci e materiali scenici e con vetrate che si aprono sulle Dolomiti. Sedie a cerchio, coperte per ogni coppia.

1.2. Prima fase: esplorazione del mondo interno rispetto al tema in oggetto

1.2.1. Presentazione dell'incontro

Il conduttore dell'incontro ricorda brevemente la metodologia, chiarisce i diversi ruoli dei conduttori, gli obiettivi, le fasi e i tempi dell'incontro, citando il titolo del brano evangelico scelto. Quindi accoglie le eventuali richieste ed

aspettative del gruppo. Non emerge nulla in particolare; i partecipanti appaiono ben disposti ad iniziare l'esperienza.

1.2.2. Riscaldamento dei ruoli psicosomatici legati al tema del testo

Il conduttore chiede ai partecipanti di camminare nella stanza, accompagnati da una musica per il *rilassamento*. Dopo brevi *consegne* volte a favorire il rilassamento e la concentrazione nel "*qui ed ora*", invita le coppie a *camminare* insieme esprimendo, non verbalmente ma con la loro gestualità, l'accoglienza dell'altro e la propria disponibilità a percorrere insieme il cammino delle giornate di formazione.

Poi i partecipanti sono stimolati a riprendere la camminata da soli e, gradualmente, a prendere contatto con tutti gli altri, cercando di veicolare, non verbalmente ma con il corpo, il sentimento che provano nel ritrovare ogni singolo partecipante nel gruppo.

Il *tele* positivo (legame relazionale empatico) tra i partecipanti è stato così ravvivato e riscaldato; il gruppo è pronto per riscaldare i *ruoli sociali* sui quali i membri lavoreranno insieme.

Il conduttore propone al gruppo, seduto in cerchio, di costruire con carta e pennarelli, in cinque minuti, un "dono prezioso" da fare alla persona alla propria destra: «Ora hai la possibilità di fare un dono alla persona alla quale, più di qualsiasi altra, in questo momento vorresti farlo»…

Il conduttore invita i partecipanti a ritualizzare il momento del dono mettendo tutto il proprio cuore nel gesto. Il racconto successivamente proposto è, infatti, centrato sul ruolo del donarsi e dell'assumersi la responsabilità di condividere con gli altri.

1.2.3. Visualizzazione guidata di un racconto

Di seguito si ha l'esperienza di un'*immaginazione guidata*, proposta al gruppo, a partire da un racconto che è stato opportunamente preparato dal conduttore dell'incontro. I contenuti essenziali, la tematica di fondo, sono simili a quelli del testo biblico al quale si ispira (Gv 21), onde permettere ad ogni partecipante di sperimentare la tematica in oggetto da "dentro", attraverso un'immaginazione attiva.

I partecipanti sono invitati a distendersi per terra, sulle coperte, e a chiudere gli occhi in posizione rilassata.

Il conduttore specifica che il racconto che essi ascolteranno è ispirato ai contenuti del Vangelo di Giovanni, vuole essere uno stimolo per addentrarsi nel mondo delle proprie relazioni, per conoscersi di più e per evitare di confondere (attraverso proiezioni inconsce) le esperienze relazionali personali con quelle che il Signore propone attraverso il suo Evangelo.

«Alla Parola di Dio vanno riconosciute tutte le qualità di una vera comunicazione interpersonale, dalla Bibbia designata come dialogo di alleanza».

Dopo un brevissimo esercizio di rilassamento e di consapevolezza di sé, i membri del gruppo ascoltano il racconto. Le luci sono basse e soffuse. Li accompagna, in sottofondo, una musica soft.

Il conduttore con voce suadente inizia a raccontare lentamente, favorendo la visualizzazione delle immagini del breve racconto.

Al termine del racconto, sempre ad occhi chiusi, aggiunge: «Stimolato da

questo racconto, lascia che emergano, dentro di te altre immagini, varie scene vissute o immaginate, forse legate al racconto, forse di tutt'altro genere…; forse immagini metaforiche; lascia che emergano liberamente… Infine, la tua attenzione cade su una scena in particolare; prenditi un po' di tempo per osservarla: che personaggi ci sono? Possono essere anche diversi da quelli del racconto… Come sono vestiti?… Cosa stanno facendo?… Cosa provano?…».

Terminata l'*immaginazione guidata*, ciascuno a turno è invitato a raccontare brevemente la scena su cui si è soffermato: «Che personaggi ci sono? Cosa fanno? Cosa dicono? Cosa sentono?».

1.2.4. Scelta e creazione di role playing in sottogruppi

A questo punto il conduttore chiede ai partecipanti di dividersi in due sottogruppi e di impostare in ognuno una drammatizzazione, una rappresentazione. Dopo aver condiviso nel sottogruppo il racconto dell'immagine personale visualizzata da ognuno, il conduttore chiede di esprimere una scelta, simultaneamente, toccando la persona il cui racconto ha colpito, ha determinato maggior risonanza in chi lo ha ascoltato. Il racconto maggiormente "votato", diviene quello scelto dal gruppo.

Il conduttore chiarisce che il *role playing*, partirà dall'immagine scelta, solo come spunto di partenza. La rappresentazione che ne emergerà sarà quindi arricchita liberamente da ogni partecipante. Questo permetterà la trasformazione dell'immagine iniziale, personale, in una nuova immagine di gruppo, inedita e spersonalizzata.

«Sul piano dell'Incarnazione della Parola, Cristo è il centro di tutte le Scritture. La Parola di Dio è diventata visibile in Cristo».

1.2.5. La rappresentazione delle due scene elaborate dai due sottogruppi

Dopo venti minuti, a turno, i due gruppi vengono invitati sul *palcoscenico* (la parte della sala così definita spazialmente). Ogni membro del gruppo, posizionato sulla scena, assume pienamente i sentimenti e la postura fisica del ruolo del proprio personaggio, espressione del suo stato emozionale. Il conduttore, in entrambe le scene, dà inizio ad una veloce *intervista* di ogni personaggio, per aiutarlo ad entrare nella parte.

1.2.6. Primo sottogruppo

Role playing del primo sottogruppo.

Un gruppo di operai comunali, coordinati da un caposquadra, cercano di montare un palco per il concerto musicale che sarà effettuato la sera stessa nei giardini pubblici del paese. La struttura del palco è complessa e poco funzionante, così la squadra si *arrovella,* non poco, nel tentativo di metterlo in piedi.

Un pensionato li osserva in silenzio da una panchina. Uno degli operai, guardando il pensionato, dice al collega a bassa voce: «Quello là ha la faccia di uno che non ha mai lavorato in vita sua…». L'altro sogghigna.

È sera e gli operai sono sfiniti, il palco non sta in piedi. Temono una lavata di capo da parte del sindaco… Anche il caposquadra è sfiduciato rispetto alle loro possibilità di "venirne fuori"…

Il pensionato: «Scusate, non vorrei disturbare il vostro lavoro…, ma perché non provate a montarlo facendo…»

e suggerisce una modalità nuova per montare la struttura.

Uno degli operai dice agli altri: «Beh, proviamoci, tanto oramai…».

Con questa nuova modalità il palco sta in piedi; gli operai non credono ai loro occhi ed esprimono gioiosamente la loro soddisfazione. Il pensionato si avvicina, gli operai lo ringraziano *di cuore*.

«La Scrittura è attestazione della relazione tra Dio e l'uomo, la illumina, la orienta in maniera certa».

Approfondimento dei significati della scena e delle relazioni.

Terminata l'azione:

Conduttore: «Stop. Vi chiedo di rimanere in scena, ognuno nella posizione finale». Rivolto agli operai li intervista. Chiede: «Come avete fatto a fidarvi di questo pensionato?».

Operaio-F.: «Non avevamo più nulla da perdere… allora, sai, dici… non si sa mai che…».

Il conduttore sottolinea la parola "ascolto"; chiede poi quali pensieri vengono alla mente, sempre agli operai, pensando a questa esperienza di "fiducia cieca".

Operaio-E.: «È stato come provare ad andare al di là dei nostri schemi, delle nostre sicurezze, delle nostre personali modalità».

Operaio-C.: «L'insicurezza in noi stessi che avevamo accumulato nell'esperienza, ci ha aperti a fidarci…, e quel pensionato che sembrava incapace d'ogni cosa ci ha risolto il problema».

Conduttore: «Questo ti dice che…?».

Operaio-C.: «Questo mi dice che non bisogna dare per scontato che le persone siano in un certo modo…; talvolta chi non è del "tuo campo" può aiutarti molto più di quanto potresti immaginare».

Conduttore: «Non dare per scontato…» (sottolineatura).

Operaio-F.: «Bisognerebbe partire prima da un confronto…; solo dopo operare».

Caposquadra-M.: «Per me è stata un po' dura…; ero abbastanza sicuro di riuscire e invece…; per fortuna, con l'aiuto del pensionato, siamo riusciti ad utilizzare le nostre capacità».

Pensionato-F.: «Io non sapevo che sarebbe uscito così…; ho capito che voi avevate soltanto bisogno di una voce esterna che vi desse fiducia, che vi caricasse. Ho solo cercato di partecipare alla vostra difficoltà, cercando di non chiamarmi fuori…, dando un'idea nuova che possa modificare…».

Il conduttore chiede sia agli *attori* che all'*uditorio* (spettatori attivi) di esprimere liberamente dei messaggi rivolgendosi ad uno dei personaggi.

«I libri della Sacra Scrittura hanno una forza di appello diretto e concreto che non hanno altri testi o interventi ecclesiastici».

Dall'*uditorio*, P. rivolta al caposquadra: «Talvolta se fossimo più umili, riusciremmo veramente ad attivare la collaborazione con gli altri…».

Operaio-C., rivolto al *pensionato-F.*: «Mi piacerebbe che tu potessi insegnarci le tecniche che conosci…".

Pensionato-F. rivolto a tutti: «Volentieri mi metto a disposizione ma senza rischiare l'ingerenza, lasciandovi liberi di recepire soltanto ciò che vi va. I consigli o le opinioni non devono comportare

necessariamente che vengano accolte e messe in pratica!».

1.2.7. Secondo sottogruppo

Role playing del secondo sottogruppo.

La scena proposta è molto simile a quella dell'*immaginazione guidata*. Davanti all'invito del leader del racconto a seguirlo, le reazioni dei vari personaggi interpretati sono diverse; ognuno formula pensieri e decisioni, sulla base delle proprie scelte, delle proprie idee e del proprio libero arbitrio.

1.2.8. Partecipazione (il momento della condivisione finale)

Il conduttore invita ogni partecipante, seduto in cerchio con gli altri, a condividere un proprio vissuto, le risonanze che l'esperienza gli ha suscitato.

Emergono riflessioni personali sul proprio modo di fidarsi o non degli altri, sulle paure e i desideri di vivere con radicalità i valori di fondo della propria vita. Alcuni raccontano episodi della propria vita inerenti alle tematiche emerse.

Il conduttore, al termine, invita ogni coppia ad un momento di condivisione, sulla base dell'esperienza vissuta, da effettuarsi in uno spazio riservato.

1.2.9. Osservazioni

In questo caso il racconto utilizzato era molto simile al testo biblico. Altre volte è stato costruito con un canovaccio e personaggi maggiormente diversi, pur mantenendo la tematica di fondo che permette un confronto.

In altri incontri non si utilizza un racconto ma, per esempio, il conduttore predispone una quarantina di immagini, abbastanza "ambigue" e di vario genere (*fotolinguaggio*), che i partecipanti possono selezionare e scegliere, per esprimere come vivono la tematica oggetto del confronto.

Altre volte ancora, a seguito della proposta di un'immaginazione guidata rispetto ad un aspetto specifico della propria vita, si fa un disegno simbolico sul tema e, successivamente, si approfondisce il significato dello stesso.

1.3. Seconda fase: incontro di confronto espressivo-esperienziale sul testo biblico

1.3.1. Introduzione

Il giorno successivo il conduttore fa cogliere la connessione tra il lavoro svolto dal gruppo nel giorno precedente e ciò che sarebbe stato oggetto del confronto a partire dall'analisi del testo biblico; testo che avrebbe affrontato la stessa tematica del primo incontro.

1.3.2. Lettura del testo biblico (Gv 21)

Viene proposta una lettura, effettuata da uno dei partecipanti il quale legge con partecipazione emotiva, con attenzione alle pause e alle variazioni di tono. Poi, dopo qualche minuto di rilettura personale, ogni membro del gruppo sottolinea le *parole chiave* e le espressioni che lo hanno colpito maggiormente, esprimendole ad alta voce.

1.3.3. Esegesi

Sr. Alessandra, che ha preparato l'esegesi biblica, comunica al gruppo le dinamiche letterarie e semantiche del testo, i punti di svolta della narrazione, il messaggio che ne proviene. Sottolinea i messaggi testuali principali, permettendo ad ogni partecipante di distinguerli da aspetti legati alle sue relazioni personali.

Desidero sottolineare che, in altri incontri, il commento a questa fase dove viene presentato un testo biblico è stato molto più sobrio e l'incontro comunque è risultato qualitativamente significativo.

1.3.4. Breve rilettura-meditazione personale e brainstorming

Dopo qualche minuto di silenzio, i membri del gruppo vengono invitati a scrivere su un cartellone le cose che più li hanno toccati. Ognuno sceglie il colore del pennarello emotivamente più consono per scrivere le parole che sente centrali e più significative nel testo.

Alcune tra le parole chiave evidenziate:

«La Bibbia, libro di Dio e dell'uomo, va letta unificando il senso storico-letterale e il senso teologico-spirituale, o più semplicemente spirituale».

Allora Gesù si avvicinò… «Chi sei?». «Figlioli non avete nulla…?». «Pasci le mie pecorelle». «Venite a mangiare». «Tu lo sai». Stupore. «Seguimi». Non si erano accorti che era Gesù.

1.3.5. Riscaldamento dei ruoli

Il conduttore, dopo aver fatto camminare i membri del gruppo nella stanza, stimolandoli con brevi consegne volte a favorire la loro presenza spontanea e rilassata nel *qui ed ora del setting*, propone di interpretare alcuni *ruoli*, in forma metaforica, che sente strettamente legati al testo:

«Ora siete dei pescatori che tirano su le reti sulla barca…».

«Ora siete pescatori tristi e depressi perché è notte e da ore le vostre reti sono vuote» (per favorire il clima emozionale, le luci nella sala vengono spente).

«Ora siete pescatori stupefatti, radiosi, gioiosi, perché è l'alba e le vostre reti sono piene di grossi pesci» (le luci vengono nuovamente accese).

1.3.6. La drammatizzazione del testo

Il conduttore propone a questo punto la drammatizzazione inedita del testo. Assegna a due sottogruppi la prima e la seconda parte del cap. 21 del Vangelo di Giovanni.

I membri di ogni sottogruppo si accordano su come rappresentare la parte della scena a loro assegnata. Il conduttore chiede loro di porre attenzione ad essere sostanzialmente fedeli ai contenuti del testo, pur non dovendone ripetere le parole testuali, *se non quelle di Gesù*, qualora volessero citarle. A vicenda si assegnano le parti che possono essere rappresentate, utilizzando del materiale scenico per caratterizzare i personaggi e le scene: drappi colorati, cordicelle, carta, coperte, sedie, ecc.

Essendo il testo piuttosto lungo, i partecipanti sono invitati a coglierne il cuore, evitando di rappresentare parti marginali dello stesso.

Il conduttore invita sul *palcoscenico* il sottogruppo che ha preparato la prima parte.

1.3.7. Primo sottogruppo

Rappresentazione.

I personaggi sono tutti addobbati con teli colorati. Il "discepolo Giovanni" è vestito di rosso, per meglio esprimere il suo *slancio amoroso*. L'azione si concretizza nella rappresentazione, molto simile al testo, della prima metà del cap. 21 di Giovanni.

Approfondimento scenico.

Al termine dell'azione il conduttore dà uno *stop* e chiede all'uditorio di andare liberamente a mettere una mano sul personaggio al quale ognuno si sente più vicino, interpretandone i pensieri in prima persona (fare il *doppio*).

Osservatore E., facendo il doppio ai pensieri del discepolo Giovanni: «In questo momento provo una forte gioia nel cuore…».

Osservatore F., facendo il doppio ai pensieri di un discepolo: «Sono proprio felice…, Giovanni ha riconosciuto subito il Signore, Pietro che ci guida ancora…, si è ricostituito il nostro gruppo intorno al Signore… è proprio bello…».

Conduttore, doppiando il discepolo Giovanni: «Ho sentito una forte vibrazione, un'emozione inspiegabile, nel momento in cui ho compreso che era Lui… una cosa incredibile».

Osservatore S., facendo il doppio ai pensieri del discepolo Giovanni: «Non posso tacere queste cose…, devo scriverle perché altri le possano conoscere, perché le sappia l'intera umanità».

Osservatore C., facendo il doppio ai pensieri di un discepolo: «Non so fino in fondo perché sto così bene qui… ho bisogno di meditare nel mio cuore per qualche tempo…».

Il conduttore ringrazia, invita a disfare la scena e a tornare se stessi, togliendosi i panni e il ruolo di ogni personaggio. Quindi chiama il sottogruppo che ha preparato la seconda parte.

1.3.8. Secondo sottogruppo

Rappresentazione.

I personaggi sono tutti addobbati con teli colorati e seduti sulla spiaggia con Gesù, intorno al pesce che cuoce. L'azione si concretizza nel riproporre, in modo inedito, delle parti essenziali del testo, dalla seconda metà del cap. 21 di Giovanni.

La scena parte con Gesù, interpretato da F., che dice: «Mi vuoi bene tu…?».

I discepoli, a differenza del testo, ripetono insieme, in coro, le parole di Pietro, per sottolineare come nelle stesse, si identifichi ogni credente.

Approfondimento scenico.

Al termine dell'azione il conduttore dà uno *stop* e chiede ai personaggi di rimanere dove sono in quel momento finale.

Poi invita l'uditorio ad andare, liberamente, a mettere una mano sul personaggio al quale ognuno si sente più vicino, interpretandone i pensieri.

Osservatore P., facendo il doppio ai pensieri del discepolo Pietro: «Sono amareggiato, già una volta mi chiamasti… e ti tradii, ancora adesso faccio fatica a riconoscerti, se non c'è qualcuno che ti riconosce al mio posto… Faccio fatica a capire che sei ancora tu…; eppure hai scelto solo me, ti rivolgi solo a me…!».

«Il popolo di Dio va educato a scoprire il grande orizzonte della Parola di Dio, evitando di rendere complicata la lettura della Bibbia».

Osservatore F., facendo il doppio ai pensieri di un discepolo: «Come prima, Gesù che ci dà da mangiare, che ci ammaestra, che fa miracoli, che ci dice ancora "Seguimi". Forse adesso non abbiamo più vergogna di ciò che abbiamo conosciuto, possiamo dare ragione di ciò che abbiamo creduto. Ora potrà andarsene, ma rimarrà sempre in mezzo a noi, spiritualmente. Dandoci la forza di andare avanti».

Conduttore, doppiando il discepolo Pietro: «So di essere molto intraprendente, sicuro, responsabile di questo gruppo, eppure in questo momento mi sento un bambino spaurito. Se non fosse che credo in Gesù, veramente, non mi sentirei di seguirlo, certamente è Lui che mi sta portando».

Conduttore: «I personaggi, se lo desiderano, possono esprimere dei soliloqui».

Discepolo E.: «Quel "seguimi" vale anche per me…, non mi devo sentire escluso».

Discepolo A.: «A volte, quando ci chiama, vorremmo…, ma restiamo seduti…!».

Il *conduttore*, allontanandosi dal palcoscenico e sedendosi tra l'uditorio, si rivolge a chi sta osservando: «Vi chiedo di esprimere, come *specchi* che riflettono la scena, ciò che vedete da qui, ciò che osservate, tirandovi fuori dallo "schema"; ciò che, osservando questo incontro, vi fa pensare».

Osservatore F.: «Gesù adesso chiede loro di seguirli per la sua stessa strada, quella della croce. Sappiamo che la gran parte di loro farà la stessa fine. Loro sanno bene che seguirlo vuole dire… su quella via…, devono deciderlo adesso. Fare ancora i pescatori o scegliere, come Pietro, di seguirlo…».

Osservatore S.: «Vedo il grande amore di Giovanni, che Gesù ha scelto come prediletto. Vedo la semplicità degli altri discepoli, che arrivano fino ad un certo livello di relazione con Gesù; è il livello che a loro va bene… Pietro ha una grande forza ma ha bisogno della relazione di Giovanni, che forse invidia, per superare la sua indecisione».

Il conduttore ringrazia, chiede di disfare la scena e di tornare ad essere se stessi. Quindi invita tutti alla condivisione finale.

1.3.9. Condivisione di gruppo

Nell'ultimo passaggio compiuto da tutto il gruppo, il conduttore facilita e propone, con una modalità ritualizzata, alla presenza di una candela accesa in mezzo al gruppo, un momento di condivisione spirituale.

Prima di iniziare, il conduttore ricorda che si tratta del momento nel quale ogni persona esprimerà, rivolgendosi in un clima spirituale al Signore e davanti ai fratelli, pensieri personali stimolati dall'esperienza condivisa insieme. Ricorda che, per evitare la possibilità di esprimere giudizi nel gruppo, ognuno parlerà soltanto per se stesso.

«La Scrittura è al centro della vita della Chiesa come sorgente donde attingere teologia, spiritualità, orientamento pastorale».

Di seguito i pensieri espressi dai membri del gruppo:

«Ho compreso e sentito, perché me l'hai dimostrato, l'amore che hai per me…».

«Il Signore chiama tutti, non soltanto Pietro».

«Seguire Gesù vuole dire scegliere tutte le sue parti: quella più materna, che mi ama, mi accoglie, mi nutre, ma anche quella più paterna che mi chiede responsabilità, fatica, accoglienza della sua volontà, che comunque è per il mio bene profondo».

«Mi chiedi di amarti nei fratelli (pecorelle), concretamente, non in teoria…».

«Mi sento un agnello da pascere…».

«Ho un senso di incompiutezza lasciatomi dalla rappresentazione… il bisogno di concretizzare quel *seguimi…* che resta incerto, ignoto…».

«Tu Signore ci chiedi di sentire la tua presenza senza vederti e toccarti. Chiedi una fiducia totale nella tua parola e in chi ti ha conosciuto personalmente».

«I martiri di Abitene hanno saputo seguirti concretamente. Non solo per la loro scelta, ma anche per la passionalità e centralità con la quale hanno direzionato il loro cuore verso di Te».

Il gruppo conclude il percorso con un *Padre nostro*, mano nella mano.

Successivamente, ogni coppia ha avuto il mandato di riflettere, per proprio conto e in un proprio spazio, su ciò che l'esperienza suggerisce rispetto alla loro vita familiare.

1.4. Osservazioni del gruppo sul processo svolto

Il processo formativo si è centrato sull'identificazione dei partecipanti nei discepoli ai quali Gesù si rivela.

Dapprima, nella fase iniziale, molti partecipanti, con modalità diverse, hanno sondato i loro *ruoli sociali* quotidiani, legati al fidarsi o no, al collaborare o al fare da sé, al bastare a se stessi o al cercare un aiuto in qualcuno. Si sono chiesti se hanno coraggio o timore nel fare scelte radicali nella loro vita.

«Il brano biblico ha bisogno di essere letto e guardato» (Sant'Ignazio)

Nella seconda fase gli stessi ruoli sono stati sperimentati ed osservati in particolar modo rispetto al messaggio specifico di Gesù, soprattutto rispetto alle sue proposte, al suo invito a scelte radicali.

Questo ha permesso di sentire in profondità il suo amore e la sua radicalità, restituendo ai partecipanti una maggior consapevolezza rispetto alle loro reazioni davanti alla specifica Parola del Signore.

Nella verifica, al termine dell'intero percorso formativo (settimana residenziale), il gruppo, in generale, ha sottolineato l'utilità di un lavoro basato su una prima parte di confronto con il mondo delle prorie relazioni e una seconda parte di tipo esegetico.

«Lo Spirito guida la Chiesa alla verità tutta intera, quindi fa comprendere il vero senso della Parola di Dio».

Lo sperimentare, l'immedesimarsi nel testo è stato ritenuto dal gruppo qualcosa di più del solo ascoltare un brano.

Forse – nota un partecipante – l'esegesi proposta da sr. Alessandra è stata persino sovrabbondante, con il rischio di andare oltre l'essenzialità del messaggio del testo.

Un marito afferma: «Il passaggio dalla prima alla seconda fase del processo formativo ci ha permesso di cogliere, gradualmente, i colori del testo, partendo da una visione in bianco e nero».

Una moglie sottolinea l'esigenza di maggior tempo per l'attualizzazione, per ricollegarsi alla propria quotidianità.

È stato importante – osserva un marito – sottolineare le distinzioni tra i vissuti personali e la Parola testuale.

Sr. Alessandra: «Sant'Ignazio affermava: "Il brano ha bisogno di essere letto e guardato"; quindi è stato molto importante poterlo visualizzare, con modalità differenti, nelle due fasi proposte. In particolare ho potuto ricondurre i miei sentimenti personali al brano che poi, a sua volta, mi ha aiutato a trovare risposte e ridonato nuovi stimoli. È certamente una modalità interessante per accostarci al Vangelo».

2. L'ESPERIENZA DI SAN POLO (SECONDA FASE)

Di seguito riporto un'esperienza, descritta soltanto nella *seconda fase*. Il percorso è stato effettuato, nella periferia di Brescia, da 25 adulti. Si è trattato di un gruppo particolarmente eterogeneo, desideroso di sostenere il proprio *cammino personale* anche attraverso un'esperienza di questo genere.

L'identificazione nei personaggi è un passaggio importante dell'esperienza complessiva. In particolare, nella seconda fase, è il processo che permette di vivere attraverso un personaggio, aspetti psicologici-relazionali del racconto.

La seguente modalità operativa, che utilizziamo nella maggior parte dei casi, si colloca al termine della *visualizzazione guidata del racconto* di un testo biblico, quello relativo alle *nozze di Cana*; visualizzazione che è preceduta da una fase di riscaldamento dei ruoli psicosomatici dei partecipanti. Il conduttore invita i partecipanti a concentrarsi sull'assunzione delle *sembianze* di un determinato personaggio.

Successivamente, ancora il conduttore chiede loro di far attenzione ad essere sostanzialmente fedeli ai contenuti del testo, pur non dovendone ripetere le parole, *se non quelle di Gesù*, qualora volessero citarle.

Di seguito, l'esperienza riportata nei suoi elementi essenziali.

2.1. Progressiva assimilazione ai personaggi

Il gruppo ha appena vissuto la *visualizzazione guidata* del racconto delle nozze di Cana, preceduta dalla fase di lettura, sottolineatura di gruppo e commento.

Il *conduttore* invita a camminare nella sala, a passo meditativo, ripensando ai personaggi della scena: «Vi invito ad ascoltarvi e a cogliere le risonanze che ogni personaggio vi suscita dentro; in particolare vi invito a soffermarvi su quello che vi ha colpito maggiormente; non necessariamente sarà uno dei personaggi. Può essere anche un oggetto presente nella scena o un'emozione che avete colto nel racconto.

Vi invito, a trasformarvi gradualmente, nel corso del cammino, in quel personaggio o elemento scenico, pensando, agendo, sentendovi in un contesto come il suo. Chiedetevi ed immaginate chi avete intorno, cosa provate. Vestitevi con un drappo del colore che vi suggerisce, emotivamente, quel determinato personaggio o elemento della scena. Camminate come quel personaggio…; fermatevi e assumete la postura che sentite lo caratterizza. Se qualcuno assumerà i panni di Gesù, sarà tenuto a esprimere le stesse parole e gesti, citati nel testo. Sentite cosa desiderate esprimere come personaggio, in quale contesto e a chi».

Gradualmente i partecipanti, camminando lentamente, iniziano a vestirsi e a camminare in modo diverso.

2.2. Preparazione delle rappresentazioni sceniche

Conduttore: «Ora dividetevi in due sottogruppi, raccontatevi brevemente ciò che avete immaginato dentro di voi e ciò che desiderate esprimere, trovando un canovaccio che vi permetta di inscenare una breve drammatizzazione, soddisfacendo le esigenze autoesplorative che il vostro personaggio vi suggerisce. Ciascun sottogruppo darà vita ad una breve rappresentazione di questa storia; vi invito ad improvvisare

e a non ripetere in modo meccanico il racconto. Pur rimanendo fedeli ai contenuti centrali dello stesso, non dovrete concluderlo necessariamente allo stesso modo. Piuttosto, sforzatevi di entrare nei sentimenti e nel modo di essere e di ragionare del vostro personaggio, così come lo avete sentito. Permettetevi di vivere, di esprimere ciò di cui avete bisogno e che desiderate vivere. È più importante questo rispetto al *prodotto* rappresentato dal gruppo».

Il gruppo si suddivide nei due sottogruppi e ciascun sottogruppo prepara una rappresentazione spontanea del testo.

Emergono due scene nelle quali il conduttore intervista i diversi personaggi girando per il *palcoscenico* con curiosità e discrezione.

Trascrivo a titolo d'esempio una delle interviste:

Conduttore: «Buon giorno chi è lei?».

Valeria: «Sono una sposa».

Conduttore: «Oh… complimenti per il bell'abito…, oggi è il grande giorno eh…?».

Valeria.: «Eh sì, sono piena di gioia e desidero che il mio matrimonio sia particolare e ricordato con gioia da ogni invitato».

2.2.1. Primo sottogruppo

Interviste.

Sulla scena vengono intervistati, per aiutarli ad entrare nel ruolo, i personaggi:

– uno *sposo* desideroso di vivere una celebrazione profonda, trinitaria, sentendo la presenza del Signore;

– una *sposa*, che spera nel sole…, che è gioiosa e desiderosa di condividere il suo sentimento;

– una grande *anfora* abituata a contenere vino che desidera stupirsi;

– un *invitato* a nozze che ha voglia di condividere con gli sposi una giornata gioiosa;

– la *pioggia* che sa che può essere fastidiosa, ma che ha voglia di servire trasformandosi in ciò che può servire;

– un *cameriere* che pure gioisce nel poter dar gioia con il suo servizio.

Azione.

Gli *invitati* e gli *sposi* entrano in chiesa; purtroppo piove e gli sposi non sono del tutto contenti. Fuori dalla chiesa c'è una *giara* vuota, usata solo per adornare, all'interno della quale entra un poco di pioggia.

«Va riconosciuto e assecondato pienamente il dinamismo secondo cui la Parola di Dio incontra l'uomo, dinamismo che sta alla base di tutta l'azione della Chiesa».

Un *cameriere*, in fondo alla chiesa, guarda fuori con preoccupazione, il banchetto è stato preparato all'aperto…; spera tanto che non piova, perché non si rovini la festa degli sposi! Ma quando questi escono, a cerimonia conclusa, appare il sole e torna la gioia nella sua pienezza.

Nello srotolarsi della scena, il conduttore dà degli *stop*, intervistando i personaggi, o chiedendo loro di esprimere un *soliloquio*, attraverso la tecnica *dell'a parte*, cioè una sorta di intervista che apre quasi una parentesi, fermando per un istante la rappresentazione.

Alcuni pensieri emersi.

Il *cameriere* si rende conto che la sua gioia emerge quando è insieme agli altri, non solo mentre li serve ma anche in altri momenti.

L'*invitato* gioisce soprattutto nel mo-

mento in cui vede che i suoi amici sposi sono contenti.

La *giara-C.* è riuscita a stupirsi della bellezza del sole e pensa che è proprio la sua posizione di "essere che sta in basso" che gli permette di stupirsi e di vedere!

La *pioggia-M.* si è resa conto che non si può andare sempre bene a tutti; occorre accettare questo fatto…

Lo *sposo* esprime la sua soddisfazione per l'intensa cerimonia.

La *sposa* chiede che ne segua un allegro banchetto, con riso, allegria e richieste del tipo… «Bacio, bacio…!».

2.2.2. Secondo sottogruppo

Interviste.

Sulla scena vengono intervistati:

– tre *camerieri* desiderosi di poter servire ed imparare a farlo;

– uno *chef* che desidera scoprire l'unicità del vino nuovo;

– la *gioia* che intende girare all'impazzata tra gli invitati;

– il *vino versato*, che desidera che tutti possano essere nella gioia;

– un *invitato triste* e chiuso nel suo dolore, che non riesce a lasciarsi coinvolgere dal clima di gioia, ma che vorrebbe…;

– la *custode*, che intende custodire il vino prezioso del Signore.

Questo secondo sottogruppo ha chiesto di coinvolgere il primo nella scena, *utilizzando* i due sposi per le loro nozze e ponendo gli altri, come ulteriori invitati, in cerchio.

Azione.

La scena inizia nel bel mezzo di un allegro banchetto di nozze, nel corso del quale la *gioia* e il *vino* scorrono tra gli invitati…

Interagiscono con loro i tre *camerieri* che servono il vino ed imparano a farlo, nonché lo *chef* che, verso la fine, declama l'unicità del vino nuovo.

Al termine appare anche la *custode*, con l'intento di custodire il vino del Signore.

Il *conduttore* chiede di ripetere la scena e la *stoppa* rivolgendosi al *vino versato-F.*, chiedendogli: «Stai girando tra gli invitati?».

Vino versato-F.: «Hanno già bevuto, ma non sta *facendo effetto*…, non sono soddisfatto, desidero qualcosa per questa festa, insieme, ma… sento che manca…, ma non so che cosa!».

Conduttore: «Che cosa…?».

Vino versato-F.: «Manca qualcosa di cui ho bisogno anch'io insieme a loro».

Conduttore: «Ho bisogno di…» (frase invito…).

Vino versato-F.: «Ho bisogno del senso, del nocciolo che serve per riempire, per dare valore…».

Conduttore: «C'è qualcuno o qualcosa, nella tua vita, che è capace di questo?».

Vino versato-F.: «Ho bisogno di essere ricercato… chiamato… per dare gioia agli altri; ma ho anche bisogno dei camerieri che mi portino».

«La Bibbia è il libro di un popolo e per un popolo. Essa è una eredità, un testamento consegnato ai lettori, perché attualizzino la storia di salvezza testimoniata nello scritto».

Vista la difficoltà del *vino versato-F.*, il *maestro di tavola-S.* chiede di poterlo assaggiare. La richiesta, posta di fatto al conduttore, è quella di offrire uno specchio, che si preannuncia come valorizzante nei confronti del vino.

Il conduttore acconsente e il *maestro di tavola-S.* esprime una lunga ed articolata valorizzazione di quel vino diverso,

utile, buonissimo, unico… nel suo genere, oltretutto servito alla fine della festa, per renderla ancora più bella! Invita anche i servi a berne.

Vino versato-F.: «Ciò che sono l'ho ricevuto… non sono io da solo».

Il conduttore invita i *camerieri* e la *gioia* ad aiutare il *vino* a girare ed a rallegrare gli invitati, sperimentando le sue potenzialità.

Al termine di questa breve, allegra e vitale esperienza, il *conduttore* chiede al *vino*: «Come va?».

Vino versato-F.: «Sono contento!».

Conduttore: «Sono contento perché…».

«Dall'analisi dell'esperienza si nota come la Bibbia rischia per certuni di restare puro oggetto culturale, senza incidenza nella vita».

Vino versato-F.: «Sono contento perché…» (non riesce ad esprimere un pensiero).

Il conduttore gli propone di offrirgli un suo *doppio* (mettendosi dietro a F. e provando ad esprimere, dare voce, empaticamente, alle sue emozioni e pensieri). *Vino versato-F.* acconsente.

Conduttore: «Sono contento perché prima non credevo tanto nelle mie possibilità di vino, anche se avevo ricevuto questo mio spirito. Ora ho provato, con l'aiuto anche di altri che credono in me, a buttarmi dentro… e sono riuscito! Forse potrei, adesso, riuscirci anche da solo… chissà!».

Vino versato-F.: «Prima mi sentivo un vino versato, vuoto, ora invece mi sento bene…».

Conduttore: «Mi sento capace di…».

Vino versato-F.: «Sento di avere un senso per me».

Conduttore: «Hai dato senso anche agli altri?».

Vino versato-F.: «Sì…, ma più che altro ho ricevuto io nel dare».

La scena prosegue e viene "stoppata" quando appare l'*invitato triste-M.*, che non partecipa alla gioia degli invitati.

Conduttore, rivolgendosi sia agli attori che all'uditorio: «C'è qualcuno che vuole dare un messaggio a questo invitato?».

Un *invitato*: «Mi chiedo come mai lui che ha bevuto quel vino, non abbia la gioia degli altri».

L'*invitato triste-M.*, invitato dal conduttore ad esprimere un soliloquio, dice: «Loro non sanno cosa ho veramente nel mio cuore, la tristezza che mi pervade, i pensieri che affollano la mia mente…; non ho nemmeno voglia di berlo io il vino!».

Conduttore: «C'è qualcosa che vorresti che anche magicamente potrebbe accadere qui per ritrovare la gioia? Forse la presenza di qualcuno in particolare?».

L'*invitato triste-M.*: «Forse dovrei sforzarmi a lasciarmi coinvolgere da questo vino e da questi invitati, lasciando da parte i miei pensieri, sforzandomi di entrare nel clima della festa, cogliendo ciò che il vino può darmi…».

Conduttore: «Chiedo al *vino*, aiutato dalla *gioia* di provare a coinvolgere questo *invitato*, che ha difficoltà a fare il primo passo…; può darsi che si lasci coinvolgere, può darsi di no, abbiate molto rispetto in tal senso! Agite soprattutto non verbalmente…».

Prima il *vino*, poi la *gioia*, poi, gradualmente, tutti gli *invitati*, aiutati da teli colorati e dal loro stretto contatto fisico, coinvolgono festosamente, a ritmo di musica, l'*invitato triste*. Gradualmente il suo volto si illumina, spalancando sempre più un radioso sorriso.

Conduttore, rivolto all'*invitato triste-M.* : «In questo momento sento…».

Invitato triste-M., aiutato anche da un doppio, da lui particolarmente condiviso, del conduttore: «Sento alleggerire

il mio dolore nel momento in cui mi sono sentito di condividerlo con altri, non tenendolo dentro e lasciandomi poi coinvolgere dalla loro gioia…; questo mi permette di poter aiutare anche la persona che mi sta a cuore, per la quale soffro, apportandogli la gioia e il senso che stanno dentro a questo vino».

La scena volge al termine.Viene stoppata quando parla la *custode del vino prezioso-F.* che viene invitata dal conduttore a dare un messaggio a tutti coloro che stanno al banchetto.

La custode del vino prezioso-F.: «Per custodire bene questo vino prezioso occorrono impegno e costanza. Occorre continuamente tenerlo tra le mani, se no si disperde…».

Conduttore: «C'è qualcuno che vuole dare un messaggio a qualche personaggio?».

La custode del vino prezioso-F.: «Godetevi l'umiltà dell'essere servi, poiché siete stati i primi ad assaggiare questo vino speciale».

Invitato-E., rivolto al *vino*: «Magari ciò che cerchi è molto più vicino di ciò che pensi…».

2.2.3. Partecipazione

Il conduttore, al termine, invita ogni coppia ad un momento di condivisione a due, circa il loro rapporto, sulla base dell'esperienza vissuta, da effettuarsi in differenti spazi riservati.

Al termine, il gruppo si ritrova per una condivisione generale.

2.2.4. Alcune osservazioni generali

Risulta significativa la possibilità data a tutti i partecipanti di focalizzarsi su un personaggio o su un altro elemento nel quale poi identificarsi.

Il tipo di consegna richiede una discreta dose di *spontaneità e creatività*, perlomeno da parte dei partecipanti trainanti di ogni sottogruppo. Nel primo gruppo è stato necessario l'aiuto iniziale del conduttore per aprire la strada verso un *canovaccio di rappresentazione* possibile, in quanto i partecipanti alla scena si erano "arenati"!

«La tua preghiera è la tua parola rivolta a Dio. Quando leggi la Bibbia è Dio che ti parla; quando preghi sei tu che parli a Dio».

Sono emersi più nettamente i bisogni e le difficoltà di alcuni partecipanti, in modo particolare di quelli che, in quel momento e rispetto a quel brano, evidenziavano maggiori bisogni legati alla tematica.

La loro maggior consapevolezza ha permesso di vivere con più profondità il testo evangelico, potendo cogliere in esso ciò che "suggerisce ad ognuno, personalmente", specie rispetto ai propri bisogni.

In particolare, per esempio, la *sposa* del primo sottogruppo ha potuto notare la propria tendenza a cogliere la dimensione della gioia in modo più terreno, più materialistico, rispetto a quella proposta dal Vangelo.

Il dialogo tra il *conduttore* e il *vino versato* non è stato del tutto chiaro; talvolta i ruoli risultavano ermetici o un poco confusi. È stato comunque significativo che chi ha interpretato *il vino* ha potuto comprendere che non basta sentirsi bottiglie con un "vuoto da riempire". Con il desiderio di donarsi, occorre anche credere e riscoprire le proprie potenzialità personali di "vino inebriante", sperimentando il coraggio di mettersi in gioco. Così, la partecipante è riuscita ad accogliere la Parola in modo più attivo,

con la disponibilità a metterci la propria parte!

Chi ha interpretato il personaggio triste, chiuso nel proprio dolore per una persona gravemente malata, ha potuto ritrovare il coraggio di condividere la sofferenza con altri e di lasciarsi coinvolgere dallo spirito di gioia vitale del Signore, con la possibilità di trasmettere questa gioia al suo caro malato. Ha compreso che per accogliere la Parola di Dio, non basta ascoltarla (bevendo il suo vino); occorre anche eliminare ciò che si frappone tra sé e Lui.

3. L'ESPERIENZA DI LUINO (TERZA FASE DELLA METODOLOGIA)

3.1. Presentazione dell'esperienza

L'esperienza si riferisce ad un consistente percorso formativo di varie giornate, proposto ad un gruppo di diciotto religiosi e catechisti, impegnati nell'evangelizzazione. Il percorso compiuto è volto all'acquisizione della specifica metodologia, descritta in questo testo.

La finalità propria dell'incontro qui riportato è quella di dare la possibilità ai partecipanti di confrontarsi, a partire dalle immagini personali, stimolate dall'esperienza di approfondimento attivo di un brano biblico, vissuta nella fase precedente.

«La missione della Chiesa all'inizio di questo nuovo millennio è nutrirsi della Parola, per essere serva della Parola, nell'impegno della evangelizzazione».

Il gruppo è di tipo *reale*, cioè un gruppo che opera quotidianamente insieme, ben affiatato, non giudicante, e che opportunamente riscaldato dimostra un buon *tele* e un buon livello di *spontaneità-creatività.*

3.2. Svolgimento del confronto attivo ed esperienziale

I partecipanti hanno appena prodotto disegni individuali relativi a ciò che il testo ha suscitato in loro.

Il conduttore ha invitato ogni partecipante a dare un titolo alla propria rappresentazione grafica. Quindi chiede ad ognuno di *diventare*, al "via", una *parte* o l'*intero* disegno, attraverso la tecnica *dell'inversione di ruolo*.

Nella preparazione di ogni inversione, offre la possibilità di utilizzare teli colorati per arricchire emotivamente la scena.

Ogni protagonista, in inversione, ovvero provando a "mettersi nei panni" di quel personaggio o elemento, viene intervistato dal conduttore, potendo *diventare* e *dare voce* all'identità rappresentata; esprimendo anche l'*emozione* principale che l'accompagna.

Per approfondire la *rappresentazione,* il conduttore sceglie di offrire ad ogni protagonista la possibilità di dare dei messaggi all'*uditorio* (i partecipanti che osservano la scena), o più spesso di interloquire con altre parti (*contro ruoli*) che possono essere colte e concretizzate nella scena, a partire dalla lettura della rappresentazione grafica o dall'intervista appena espressa.

Si è spesso quindi dato vita a brevi

drammatizzazioni che hanno consentito un emozionante approfondimento di ciò che ogni membro del gruppo aveva riportato.

A titolo di esempio riporto, per sommi capi, l'*inversione* di Rosa.

Rosa mostra a tutti il proprio disegno dal titolo "Dio, una stella che mi illumina"; una rappresentazione piuttosto classica di Dio che, come stella-sole luminoso, manda i suoi raggi su una vegetazione che appare abbastanza arida.

Rosa in inversione con la parte del disegno relativa alla "vegetazione che appare essere arida" è ricoperta da due teli: uno blu scuro ed uno nero, che dice la sua aridità-negatività, il suo bisogno di riprendere fiducia, sia in se stessa che in chi vive con lei…

«È fondamentale comprendere che la pienezza della Legge, come di tutte le Scritture divine, è l'amore».

Il conduttore, cogliendolo soprattutto attraverso la comunicazione non verbale, sente essere forte nella *protagonista* il bisogno di riprendere fiducia. Di conseguenza chiede alla protagonista di scegliere due *io ausiliari* (persone che interpretano parti interne o esterne del protagonista, secondo sue specifiche indicazioni): uno fa la *fiducia* e l'altro l'*alterego* (una sorte di controfigura del protagonista).

Il conduttore invita la *protagonista* a fare inversione con la *fiducia*; la intervista e la invita a muoversi ed agire come lei sa fare.

La *protagonista* dice d'essere gioiosa, allegra e piena di energia. Svolazza con scioltezza interagendo anche con l'*uditorio*.

Il conduttore mostra alla *fiducia*, da lontano, Rosa coperta da drappi scuri (interpretata dall'*alterego* in inversione con Rosa, ovvero un partecipante che interpreta la protagonista mentre lei è nei panni della *fiducia*). Le chiede come la vede "da lì" (è la *tecnica a specchio*). Rosa, in inversione con la *fiducia*, sottolinea che la vede rinchiusa su se stessa e nei suoi elementi negativi, sfiduciata.

Il conduttore esprime un *doppio di amplificazione,* ponendosi alle spalle della *protagonista* ed amplificandone i sentimenti e pensieri, in prima persona, per sottolineare e per favorire un possibile approfondimento.

Rosa viene quindi invitata ad agire sul suo *alterego*. Con energia e creatività si avvicina, la ricopre in più modi con il suo drappo giallo, la scuote, l'abbraccia e la sprona a fidarsi, a buttarsi con più fiducia in se stessa, in Dio e nei "fratelli".

Segue l'inversione della *protagonista* con se stessa. La scena viene rifatta per permettere alla *protagonista* di incontrare la *fiducia*; di farne un pieno!

Il conduttore propone la possibilità di sperimentare la fiducia anche per mano dei propri "*fratelli*". Il gruppo, con sincera disponibilità, si avvicina alla *protagonista* l'abbraccia e l'accarezza con energia.

La scena si conclude con un *soliloquio*, pensiero espresso tra sé e sé ad alta voce, della *protagonista* che dice di sentirsi molto più serena, più speranzosa e fiduciosa. Contenta di sentire la vicinanza dei propri "*fratelli*".

3.3. Partecipazione

Il conduttore, al termine, invita ogni partecipante che lo desideri, a condividere un pensiero, dopo aver ripensato ai propri bisogni e desideri, espressi nella prima fase del percorso e dopo aver

colto come gli stessi abbiano trovato risposta nell'incontro con la Parola e nello sviluppo dell'esperienza di gruppo.

3.4. Osservazioni sul processo svolto

La scena proposta da Rosa, a seguito dell'inversione con il disegno che la meditazione del testo biblico le aveva suscitato, ha permesso di trasformare un messaggio per se stessa, come ciò che aveva disegnato, in un'esperienza emozionante, liberatoria, concretamente vissuta sulla scena. Qualcosa che molto evidentemente ha potuto "lasciare il segno"!

Ha permesso anche agli altri membri del gruppo di rispecchiare alcune parti personali, arricchendo la loro meditazione attiva a partire dal testo letto.

Il conduttore non ha dato un'interpretazione di tipo psicanalitico a quanto emerso dalla *protagonista*, bensì ha favorito lo *srotolamento,* l'*evoluzione della scena*, a partire dai desideri colti nella *protagonista*.

La stessa, di conseguenza, si è trovata non solo ad avere degli *insight* (una maggior consapevolezza, anche emozionale) su di sé ma a poterli sperimentare, seguendo i propri desideri.

È evidente che l'esemplificazione riportata si riferisce ad un'esperienza condotta da uno psicodrammatista - bibliodrammatista. Ricordo che sono stati messi a punto ben venti strumenti proponibili da parte di animatori che non abbiano alcuna formazione di tipo psicodrammatico.

4. APPROFONDIMENTI

Se il desiderio del lettore è quello di approfondire quanto è stato schematicamente detto nei due articoli sul Bibliodramma, comprendendo meglio i significati, i concetti teorici, scoprendo strumenti ulteriori e le applicazioni possibili, è consigliabile per lui consultare il citato manuale metodologico di G. Brichetti, *Bibliodrama. Confronto espressivo-esperienziale tra Bibbia e vita*, Brescia Starrylink Editrice 2009 e di visionare l'annesso DVD didattico.

Nel manuale sono riportate anche decine di esperienze concrete, come quelle qui sopra riportate, proposte a gruppi differenti per età e caratteristiche. Oltre ai laboratori di confronto di gruppo e per l'incontro con la Parola, vengono illustrati quelli volti al sostegno personale psico-spirituale, in gruppo, e quelli di incontro-confronto attivo interreligioso.

Si segnala, inoltre, che apprendere la metodologia del bibliodramma e dei suoi strumenti base, per divenire in grado di proporre percorsi di gruppo ad un livello base, è possibile anche attraverso un percorso formativo di un solo weekend.

Tale formazione è indicata per chi, a diverso titolo ed in diverso ruolo, anima gruppi di persone, qualsiasi età esse abbiano, offrendo loro, anche o unicamente, l'incontro con la Parola di Dio.

Due risultano i diversi livelli d'apprendimento possibili. Ad un livello base, ogni catechista, animatore biblico o altro facilitatore, ha la possibilità di apprendere modalità e strumenti per migliorare l'efficacia degli incontri con il proprio gruppo. Ad un livello più avanzato, la metodologia offre, solo a chi lo desidera, l'uso dell'espressione corpo-

rea; consentendo il coinvolgimento di tutti i nostri cinque sensi.

Questo servizio è offerto dall'*Associazione Italiana Bibliodramma*, una realtà formativa di volontariato che promuove, in Italia ed all'estero, questa modalità di confronto biblico basata sull'incontro con l'esperienza di vita di ogni partecipante e condivisa in gruppo con una pluralità di linguaggi espressivi.

Per ulteriori informazioni si può consultare il sito www.bibliodrama.it [*sic*].

[1] G. Brichetti, *Il Bibliodramma. Una metodologia espressiva ed esperienziale per la catechesi e l'animazione biblica / 1*, in *Catechesi* 81 (2011-2012) 2, 60-80.

[2] Le pagine che seguono sono tratte, con i necessari ritocchi redazionali, da: G. Brichetti, *Bibliodrama. Confronto espressivo-esperienziale tra Bibbia e vita*, Brescia, Starrylink Editrice 2009, pp. 17-35.

PER LA CATECHESI FAMILIARE

MARIA E MARK HOLMEN

LA FEDE COMINCIA A CASA

Un'opera in tre agili volumetti: una guida rapida, pratica ed essenziale per vivere la fede in famiglia.
Per i genitori cristiani, un aiuto indispensabile per nutrire il cuore, la mente e lo spirito dei figli.

Per le mamme
Suggerimenti pratici e indicazioni, che in base all'età dei figli, aiutano a trasmettere loro una fede solida.
Pagine 72. € 5,50

Per i papà
Con le caratteristiche del precedente, il libro «può essere il GPS che vi aiuta a portare la fede nella vostra famiglia senza perdervi e senza andare a vuoto».
Pagine 80. € 5,50

La preghiera
Suggerimenti per acquisire in famiglia uno stile di preghiera e una "capacità spirituale" che avvicinino a Dio.
Pagine 72. € 5,50

ELLEDICI

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

RICORDANDO IL *DIRETTORIO CATECHISTICO GENERALE* DEL 1971

Giuseppe Biancardi

Nel 2010 la Chiesa italiana ha doverosamente celebrato il 40° del *Documento di Base* (DB), documento che ha impostato tutto il progetto catechistico postconciliare delle nostre comunità. Prima che si chiuda il 2011 ci pare altrettanto doveroso fare memoria del *Direttorio Catechistico Generale* (DCG) che, promulgato nel 1971, è giunto anch'esso al suo quarantennale.[1] Crediamo che si tratti di un atto dovuto, sia perché il *Direttorio* ha esercitato nei confronti del servizio catechistico di tutta la Chiesa, la stessa funzione svolta dal DB nei confronti della catechesi italiana, sia perché – come si avrà modo di evidenziare – si tratta di un testo per molti aspetti dipendente proprio dal nostro DB; dipendenza che offre un ulteriore motivo alla sua rivisitazione.

1. ORIGINI E REDAZIONE

Alle origini del DCG[2] va posto naturalmente il Concilio.

1.1. Scelta conciliare e primi passi nella redazione

È noto che nel corso dei lavori conciliari, soprattutto a livello di commissioni, viene affrontato anche il tema di un testo per la catechesi della Chiesa. Le proposte avanzate in merito risultano sostanzialmente tre: quanti tra i padri conciliari si muovono in una visione più tradizionale del compito catechistico, si esprimono a favore di un vero e proprio catechismo universale, concepito come raccolta in chiave teologica dei contenuti da trasmettere. Altri, più sensibili alle innovazioni recate dal movimento catechistico, chiedono un direttorio che raccolga soltanto princìpi e orientamenti generali utili al ministero dei catechisti. Altri ancora propongono la redazione di un *catechismus fons*: un testo pensato come la sintesi delle due precedenti ipotesi, e dunque contenente le indicazioni

tipiche di un direttorio ma pure i contenuti, almeno quelli essenziali, tipici di un catechismo inteso in senso stretto.

Come si sa, a conclusione dell'assise conciliare risulta "vincente" la proposta di un direttorio; proposta inizialmente assolutamente minoritaria[3] che trova la sua formulazione nel decreto sul ministero episcopale *Christus Dominus*, ove si chiede la redazione di «un direttorio per l'istruzione catechistica del popolo, nel quale si tratti dei princìpi fondamentali della stessa istruzione e del suo orientamento, nonché della elaborazione dei libri relativi a questa materia» (44c).

Il lavoro preparatorio del nuovo testo prende l'avvio quasi subito, ma in sordina. A muoversi per prima, fin dal settembre del 1966, è la Congregazione del Concilio, competente in materia catechistica già dal 1923, quando il Motu proprio di Pio XI, *Orbem catholicum*, aveva istituito al suo interno l'*Ufficio Catechistico Centrale* allo scopo di promuovere e coordinare la catechesi a livello di Chiesa universale.[4] Tale Congregazione (che con l'agosto del 1967 diventerà Congregazione per il Clero, conservando però le stesse competenze in ambito catechistico)[5] chiede alla Segreteria di Stato a chi spetti la redazione del direttorio, vedendosi assegnare l'incarico di provvedere all'opera, anche attraverso il coinvolgimento degli esperti del settore.

«Questo direttorio ha come finalità la presentazione dei fondamentali principi teologico-pastorali con i quali orientare e coordinare l'azione pastorale del ministero della parola» (DCG, Proemio).

Il dicastero romano si preoccupa allora di sollecitare la collaborazione di università ecclesiastiche ed istituti competenti, inviando nel contempo una prima bozza di direttorio in otto capitoli e richiedendo un giudizio entro la fine del gennaio 1967. A consultazione avvenuta, seguono ulteriori lavori redazionali sul nuovo documento, mentre nell'agosto dello stesso anno il card. Villot, prefetto di quella che ormai è la Congregazione per il Clero, riceve da Paolo VI il mandato di riferire sull'argomento al primo Sinodo episcopale previsto per l'autunno seguente.[6]

1.2. La temperie ecclesiale del momento

A questo punto, per meglio comprendere la storia successiva del DCG, occorre evocare brevemente il "clima" ecclesiale dell'epoca. Siamo negli anni dell'immediato postconcilio; anni che sul piano politico, socio-economico e culturale, mostrano i primi sintomi di quella che sarà la svolta epocale del '68, passata alla storia sotto l'etichetta riassuntiva di "contestazione". Anni che vedono la Chiesa percorsa da una tumultuosa effervescenza e dalle forti tensioni che vengono ad instaurarsi tra innovatori e tradizionalisti. Anni, ancora, di contestazione pure in àmbito ecclesiale, soprattutto ad opera di quelle che si svilupperanno come comunità di base. Il periodo risulta problematico anche sotto il profilo più specificamente teologico e dottrinale. Tra i molteplici segnali di questa criticità, a parte la ben nota contestazione della *Humanae vitae* che si avrà nel 1968, data l'ottica di queste pagine è d'obbligo ricordare qui le discussioni che fin dal 1966 si innescano intorno al celebre *Nuovo catechismo olandese*. Il testo suscita parecchie preoccu-

pazioni quanto ad integrità ed ortodossia di contenuti. Per rispondere ad esse, la commissione cardinalizia incaricata di studiare la questione del discusso catechismo, nel giugno 1967, quasi all'unanimità, suggerisce al pontefice la compilazione di un catechismo universale, considerato come rimedio alla possibile diffusione di formulari catechistici imprecisi sotto l'aspetto dottrinale.[7]

A fronte di queste ed altre vicende, diversi pastori colgono tra molti fedeli disorientamento e confusione, nonché cedimenti in campo dottrinale e morale. Non stupisce, allora, che già nel luglio del 1966 il card. Ottaviani, prefetto della Congregazione per la Dottrina della Fede, inviti le Conferenze episcopali ad una seria analisi dei possibili errori serpeggianti nelle loro Chiese.[8]

1.3. Il primo Sinodo dei vescovi (1967) tra catechismo universale e direttorio

È in questo contesto di preoccupazione dottrinale che nell'autunno del 1967 si tiene il primo Sinodo dei vescovi, chiamato anche a riflettere sull'ateismo e sulle opinioni pericolose presenti nella Chiesa.[9]

Il rilevamento di una certa precarietà dottrinale, da un lato, e la perdurante mancanza del direttorio catechistico voluto dal Concilio, dall'altro, fanno sì che durante i lavori sinodali tornino a galla varie voci, già espresse nel Concilio, a favore di un testo catechistico per tutta la Chiesa. I suggerimenti sono diversi, ma convergono tutti sull'idea di un sussidio dottrinale di valore universale.[10]

Contro queste ipotesi il card. Šeper, presidente della commissione incaricata della relazione conclusiva sulla materia, mediante una nota letta all'assemblea sinodale in data 25 ottobre 1967 richiama esplicitamente la necessità di attenersi al dettato conciliare (CD 44c).[11] Nonostante qualche insistenza in favore delle proposte di cui sopra, la disposizione conciliare viene ribadita dal card. Villot, prefetto della Congregazione per il Clero. Questi, il 27 ottobre 1967, seguendo le indicazioni di Paolo VI, con una apposita ed importante comunicazione richiama natura e scopo di un direttorio catechistico, invitando i vescovi a collaborare alla sua redazione.[12] C'è però da notare, al riguardo, che il cardinale prefetto sembra non voler disattendere del tutto le richieste espresse da quei vescovi che avevano suggerito una sorta di catechismo universale: nel suo intervento, infatti, assegna al futuro direttorio anche la funzione di esporre organicamente, sia pure in termini necessariamente sintetici, il messaggio della salvezza, oggetto dell'annuncio cristiano.[13]

«I destinatari principali del direttorio sono i vescovi, le conferenze episcopali e quanti, sotto la loro guida, hanno responsabilità nel campo catechistico» (DCG, Proemio).

1.4. Redazione finale del *Direttorio*

Per dare effettivo seguito a quanto dichiarato ufficialmente nel Sinodo, già sul finire dello stesso 1967 si avvia una consultazione preliminare delle Conferenze episcopali e della Curia romana. Nella primavera del 1968 è insediata una commissione di esperti con il compito di riprendere il lavoro di redazione del direttorio e di redigerne una bozza,[14] prestando la dovuta attenzione alle in-

dicazioni ottenute dalla consultazione già effettuata. Della commissione fanno parte due italiani, mons. A. Del Monte, direttore dell'UCN, e mons. S. Goretti, dell'Ufficio Catechistico annesso alla Congregazione per il Clero, da tempo impegnati nella elaborazione del DB per la catechesi italiana, e ciò spiega le notevoli affinità tra i due documenti.[15]

Il lavoro degli esperti è sottoposto ad una ulteriore consultazione in cui acquistano particolare rilievo i pareri di una apposita commissione di teologi e quelli espressi dalle Congregazioni romane. Sulla base di questi nuovi apporti si arriva alla redazione definitiva del testo che viene promulgato ufficialmente l'11 aprile 1971, solennità di Pasqua.[16]

2. I CONTENUTI DEL DIRETTORIO

Il documento, secondo l'orientamento conciliare, non è direttamente indirizzato ai catechisti, ma piuttosto ai vescovi e a quanti, collaborando con loro, sono deputati ad organizzare e animare la catechesi nelle Chiese locali.

Il DCG, dopo il *proemio*, si presenta suddiviso in sei parti articolate in 134 paragrafi.

– Le riflessioni iniziali della *prima parte* cercano di sottolineare l'attualità del problema catechistico a partire dalla situazione del mondo e della Chiesa all'inizio degli anni Settanta (nn. 1-9).

«Di fronte a una cultura secolarizzata e desacralizzata, la fede ha l'urgente dovere di affermare la sua natura e manifestare la sua originalità» (DCG 5).

– La *seconda parte* delinea natura, modalità e funzioni della catechesi nel contesto del più ampio ministero della Parola (10-35).

– Nella sua *terza parte* il testo si impegna a puntualizzare i criteri secondo cui occorre proporre le verità cristiane, richiamando, nel contempo, anche le più importanti di esse (36-69).

– Alla *quarta parte* è affidata la presentazione degli elementi fondamentali di ogni metodologia catechistica (70-76), mentre nella *quinta* troviamo una specifica analisi della catechesi in riferimento alle diverse età dei referenti (77-97).

– La *sesta parte* colloca il servizio catechistico nel complesso del ministero della Parola svolto nelle comunità cristiane. Le Chiese locali sono anzitutto invitate ad analizzare, secondo la corretta progettazione pastorale, la situazione in cui sono inserite e a valutare il servizio reso. Dopo l'analisi, toccherà loro il compito della programmazione. Questa dovrà curare, nello specifico campo catechistico, l'elaborazione di direttori locali, la ricerca catechetica, la formazione dei catechisti, la stesura di programmi, catechismi e testi, oltre che l'utilizzazione dei mezzi audiovisivi; il tutto in un quadro di organizzazione e collaborazione a livello locale ma anche di Chiesa universale (98-134).

– Il documento si chiude con un *Addendum* che dà precisi orientamenti in merito al problema dell'*iniziazione ai sacramenti della Penitenza e dell'Eucaristia.* L'aggiunta, che può essere considerata come un qualcosa di distinto dal *Direttorio* vero e proprio, vuole precisare la

posizione ufficiale della Santa Sede nei confronti della pratica sacramentale che tocca i fanciulli. All'epoca, in diverse realtà locali e sulla base di ragioni di ordine eminentemente psicologico, si era instaurata la prassi di iniziare i fanciulli alla celebrazione della Penitenza *dopo* aver già ricevuto, anche più volte, il sacramento dell'Eucaristia.

Di fronte a queste opzioni, in un primo momento si pensa di accennare al problema in DCG 106, ove si fa riferimento alla normativa riguardante la catechesi sacramentale. Poi la scelta cade sulla formula dell'*Addendum*, della quale gli episcopati locali vengono soltanto informati. Quest'ultimo testo, preparato soprattutto da teologi, ribadisce la validità della prassi tradizionale secondo cui la prima Comunione va fatta precedere dalla Confessione. E alla luce di questo orientamento, le Conferenze episcopali sono invitate a rivedere le prassi diverse eventualmente instaurate nei loro territori e a confrontarsi con la S. Sede.[17]

3. PER UNA VALUTAZIONE DEL DIRETTORIO

Volendo procedere ad una valutazione di questo primo documento catechistico postconciliare per tutta la Chiesa, si deve globalmente riconoscere che esso «rappresenta un momento importante nella realizzazione delle istanze pastorali di rinnovamento» sancite dal Vaticano II, e «viene incontro alle esigenze più vive della C[atechesi] contemporanea, costituendo un tentativo coraggioso ed equilibrato di affrontare apertamente i problemi scottanti che la cultura pone oggi alla fede».[18]

«Masse intere si avviano verso l'indifferentismo o corrono il pericolo di conservare una fede priva del necessario dinamismo e di un reale influsso nella vita» (DCG 6).

Ci troviamo di fronte ad un *testo di indole pastorale*. Coscienti di questa caratterizzazione, gli estensori del documento, sulla falsariga dell'autorevole *Nota previa* posta in capo alla *Gaudium et Spes*, riconoscono fin dal *Proemio* del DCG che «non tutte le parti del direttorio hanno una uguale importanza. Le parti che trattano della divina rivelazione, della natura della catechesi, dei criteri dell'annuncio cristiano e dei suoi più importanti contenuti, hanno valore per tutti. Le parti invece che trattano la situazione attuale, la metodologia, il tipo di catechesi per le diverse età, siccome necessariamente vengono in gran parte desunte da scienze umane, teoretiche e pratiche, soggette ad una evoluzione, sono da accogliere piuttosto come indicazioni e suggerimenti».[19]

3.1. Il DCG e le acquisizioni del movimento catechistico

Particolarmente riusciti risultano i punti del *Direttorio* che sviluppano i seguenti temi:[20]

– *Natura e funzioni della catechesi* (17-35). Questa, di per sé, secondo la suddivisione tradizionale del ministero profetico, è collocata dopo il kerygma o evangelizzazione missionaria e pri-

ma dell'omelia e della teologia (17). Il DCG, però, dimostra di aver recepito l'apporto del movimento catechistico quando non limita le finalità della catechesi all'*istruzione* nella fede, ma le specifica in termini ben più ampi, quali: la cura della *maturità* della fede di singoli e comunità; l'*iniziazione* alla liturgia e alla preghiera personale; la "*lettura*" dell'esistenza umana alla luce della fede, l'educazione all'*ecumenismo*, all'*impegno* nel mondo, ed altri ancora (21-30).

«Molti nostri contemporanei non percepiscono affatto o esplicitamente rigettano l'intimo e vitale legame con Dio, così che l'ateismo va annoverato tra i fatti più gravi del nostro tempo» (DCG 7).

Con realismo, poi, dal momento che molti risultano membri della Chiesa solo in quanto hanno ricevuto determinati sacramenti, ma si presentano senza una effettiva e convinta adesione personale alla fede, si proclama schiettamente che la catechesi deve spesso, in realtà, farsi carico anche dell'annuncio kerygmatico o, in altri termini, assolvere ad una «funzione evangelizzatrice» (18-19), come già aveva affermato la Settimana catechistica internazionale di Medellín (1968).[21]

– Criteri per l'annuncio dei contenuti (36-46). Per la prima volta, un documento catechistico del Magistero universale riflette esplicitamente sui contenuti della catechesi non soltanto in riferimento agli elementi costitutivi della Rivelazione (*fides quae*), ma anche in riferimento alla risposta di fede dell'uomo (*fides qua*) (36). Si afferma pertanto che la comunicazione del messaggio cristiano deve necessariamente rapportarsi alle varie forme di vita ecclesiale e socio-culturale dei referenti, nonché ai loro molteplici linguaggi (37). Nella stessa ottica, si pone l'*integrità* del contenuto come *meta* del ministero catechistico (38). Solo dopo aver colto i criteri deducibili dalla realtà sociale, culturale e psicologica che condiziona la *fides qua* dell'uomo, il DCG elenca altri criteri, derivabili dalla natura del messaggio cristiano, o *fides quae*. E questi risultano: il rispetto del messaggio come un tutto organico e vitale (39), il cristocentrismo (40), il teocentrismo trinitario (41), l'attenzione alla finalità "economica" del mistero cristiano (42), il rispetto della gerarchia delle verità (43), della dimensione storica della Rivelazione (44) e della pluralità delle fonti (45).

– L'istanza antropologica o esperienziale. Redatto tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, il DCG recepisce il rinnovamento catechistico in chiave antropologica od esperienziale allora in atto. Così, nell'ottica di tanta riflessione catechetica del momento, per il *Direttorio* la catechesi «è la via specifica per scoprire nella propria vita il progetto di Dio, per cercare il significato ultimo dell'esistenza e della storia» (21). E sul piano metodologico «è possibile partire dall'uomo per arrivare a Dio» (46), attraverso una catechesi che si preoccupa di evidenziare la dimensione soteriologica del messaggio cristiano (42) e accompagna la persona ad una as-

«Il ministero della parola non solo ricorda la rivelazione delle opere mirabili di Dio, ma interpreta anche, alla luce di questa rivelazione, la vita umana del nostro tempo» (DCG 11).

similazione progressiva del medesimo messaggio (38) nel rispetto della realtà umana (34, 37).

– *La dimensione educativa* dell'atto catechistico. Tale atto coinvolge persone che rispondono in modo unico e irripetibile al dono della fede, con ritmi e tempi assolutamente personali che vanno curati con vera passione educativa (30).

3.2. Il DCG tra istanze innovatrici e cautele del momento ecclesiale

Il documento, tuttavia, pur accogliendo cordialmente molte delle istanze espresse dal rinnovamento catechistico allora in atto, reca anche tracce abbastanza evidenti delle preoccupazioni presenti nella Chiesa al momento in cui veniva preparato.

Le apprensioni dell'immediato periodo postconciliare circa possibili crisi, errori, travisamenti, atteggiamenti eterodossi nel campo della fede, come trovano espressione nei lavori del primo Sinodo, così influenzano la stesura del *Direttorio* che, particolarmente nelle ultime redazioni, è affidato prevalentemente a teologi e non a catecheti.[22] La mano dei teologi – come s'è detto – emerge particolarmente evidente nell'*Addendum*.

«Il ministero della parola non è la pura e semplice ripetizione di un'antica dottrina, ma una riproduzione fedele di questa, adattata ai nuovi problemi e compresa sempre più profondamente» (DCG 13).

Alla luce delle preoccupazioni di cui sopra si comprendono meglio anche i nn. 47-69 del DCG. Tali paragrafi segnalano, in tutta evidenza, il passaggio dalla semplice elencazione dei *criteri* che devono guidare l'annuncio (37-46) ad una presentazione, sia pure essenziale, di *specifici contenuti* da trasmettere. Infatti vi troviamo raccolti, nelle loro linee generalissime, i temi trinitari, cristologici, sacramentali, morali ed ecclesiologici connaturali ad ogni proposta catechistica. Naturalmente, il documento non può e non vuole dire di più. Suo scopo non è formulare una piccola *summa* del messaggio cristiano. A rigore, quindi, per riprendere il linguaggio che si incontra nei lavori preparatori del Concilio, il DCG non può essere definito un *elencus*, un *enchiridion*, o un *syllabus* delle verità di fede; nemmeno può essere propriamente visto come il *Catechismus fons* ipotizzato sempre in epoca conciliare, cioè come un testo che raccoglie unitariamente gli enunciati di un direttorio e i contenuti di un catechismo. E tuttavia, il rapidissimo elenco dei contenuti raccolti ai nn. 47-69 rivela indubbiamente che la preoccupazione per l'integrità e l'ortodossia della comunicazione catechistica anima la penna degli estensori del *Direttorio* e delle gerarchie romane.[23]

Altrettanto emblematica risulta la norma reiterata varie volte, esplicitamente (117, 119, 134) o implicitamente (106, 118 e 121), che sottopone all'approvazione di Roma – in concreto alla Congregazione per il Clero – ogni produzione catechistica di rilievo delle Conferenze episcopali (soprattutto direttori e catechismi). La formulazione più chiara della regola è al n. 134 ove si stabilisce che la suddetta Congregazione: «Rivede [*recognoscit*][24] e approva [*approbat*] i direttorii catechistici, i catechismi e i programmi per la predicazione della Parola di Dio preparati dalle Conferenze episcopali».[25] Il dispositivo va certamente in direzione diversa rispetto agli orientamenti precedenti: «I documenti conciliari, *Lumen Gentium* e *Christus Dominus*

[12-14, *ndr*] in particolare, e lo schema del direttorio del 1969 non lasciavano affatto presagire un controllo romano sugli atti catechistici delle conferenze episcopali».[26] La stessa normativa appare tanto più significativa se si considera che – come sembra – è stata introdotta d'autorità nelle fasi finali di elaborazione del DCG, a consultazioni ormai concluse degli episcopati locali.[27]

Il fatto sembra facilmente spiegabile se si tiene conto precisamente della situazione ecclesiale del momento: «Cinque anni sono (…) trascorsi dalla fine del concilio. Il Direttorio non può non essere stato segnato dalla questione del Catechismo olandese e dalla "crisi di fede" che inquieta gli ambienti romani. Tra lo schema iniziale di cui le conferenze episcopali hanno avuto conoscenza nel 1969 e il testo definitivo dell'11 aprile 1971, sono percepibili alcune differenze che manifestano una certa insistenza sulla integrità della fede e l'interpretazione corretta dell'insegnamento della Chiesa».[28]

Però, pur se facilmente spiegabile, la procedura piuttosto insolita[29] con cui il dispositivo in questione è stato fissato non manca di suscitare diverse riserve critiche tra gli esperti. Valgano, a titolo d'esempio, le espressioni del catecheta francese G. Duperray: «Sembra sia la prima volta nella storia della Chiesa che Roma si attribuisce un ruolo di verifica degli *atti episcopali* in materia di insegnamento ordinario della fede. Non sono così lontani i tempi in cui ogni Vescovo considerava un proprio diritto irrinunciabile l'essere padrone del "proprio" catechismo. Non è possibile che la collegialità nazionale, che guida ormai l'elaborazione degli strumenti della catechesi e dà necessariamente ad essi un valore ed una autorità molto più forti, finisca in un centralismo che non è voluto dal Vaticano II».[30] Al Duperray fa sinteticamente eco G. Adler: «Difficilmente ci si immagina l'episcopato post-tridentino lasciarsi spogliare così facilmente del proprio diritto, a fortiori i Cipriano, Agostino, Dupanloup, Landrieux…».[31]

4. IL DCG NEL SECONDO CONGRESSO CATECHISTICO INTERNAZIONALE

Quali che siano state le modalità di elaborazione, dopo la sua promulgazione da parte di Paolo VI il *Direttorio*[32] viene presentato ufficialmente a tutta la Chiesa nel corso del secondo Congresso Catechistico Internazionale, tenutosi a Roma dal 20 al 25 settembre 1971.[33]

4.1. Svolgimento del Congresso

Promotrice ne è la Congregazione per il Clero che, alla vigilia del terzo Sinodo, raduna presso l'Università Lateranense circa 1152 congressisti in rappresentanza di 79 nazioni.[34]

Il Congresso è preparato da un'ampia inchiesta sullo stato della catechesi dell'epoca, che può avvalersi dei contributi di numerosi, analoghi congressi, svoltisi a livello diocesano o nazionale, come anche dell'apporto di esperti e centri catechistici.

Scopo dell'assise, come affermato molto esplicitamente nella relazione programmatica del card. J. Wright, prefetto della Congregazione organizzatrice, è:

– fare il punto sulla catechesi del momento per rilevarne necessità, difficoltà, possibilità e prospettive;

– tentare una descrizione precisa ma, nello stesso tempo, aperta a futuri approfondimenti di natura e finalità della catechesi stessa;

– chiarire il problema dei suoi contenuti e delle sue fonti;

– il tutto in una prospettiva operativa, per un ministero catechistico più efficace, grazie anche al coordinamento e alla collaborazione di tutti gli organismi ecclesiali.[35]

«La catechesi "ha lo scopo di ravvivare tra gli uomini la fede e di renderla cosciente e operosa per mezzo di un'opportuna istruzione"» (DCG 17).

Per avviare la riflessione, il cardinale ricorda come la catechesi sia stata sempre una preoccupazione fondamentale per la Chiesa in tutta la sua storia e come si sia rinnovata quanto a metodi e contenuto con il movimento catechistico. Attingendo poi al *Direttorio* appena pubblicato, il card. Wright indica come finalità del ministero catechistico la formazione di una *fede adulta* nei singoli e nelle comunità; per tal motivo la catechesi deve tendere all'*integrazione tra fede e vita*, ed essere profondamente inserita nella pastorale della comunità, in una prospettiva ecumenica.[36]

Alla prolusione, seguono quattro relazioni fondamentali su: *Necessità, difficoltà e possibilità della catechesi attuale*, dello spagnolo J.M. Estepa Llaurens; *Natura, finalità e metodologia della catechesi nell'azione pastorale della Chiesa*, dell'indiano D.S. Amalorpadavass; *L'oggetto della catechesi, le sue fonti e le loro reciproche relazioni*, del tedesco J. Stimpfle; *Le esigenze fondamentali dell'azione catechistica*, del francese J.M. Bournique.[37]

Mons. P. Palazzini illustra invece, dal punto di vista storico, *L'opera svolta dalla S. Congregazione per il Clero nel campo catechistico* a partire dal Concilio di Trento.[38]

Numerose comunicazioni presentano esperienze e situazioni catechistiche presenti nei vari continenti, i metodi utilizzati e i diversi problemi ancora sul tappeto. Pertanto, si può ben affermare che nel corso dei lavori vengono alla ribalta internazionale i grandi temi dibattuti in campo catechistico in quel momento. Si parla infatti di modello kerygmatico e di modello interpretativo dell'esperienza umana nonché della loro complementarità; si riflette sui rapporti tra catechesi ed esperienza e sulla catechesi coscientizzante e liberatrice dell'America Latina; si analizza l'apporto che possono arrecare i mezzi di comunicazione sociale.[39]

L'assise si arricchisce anche del contributo di diversi interventi in aula e del lavoro di gruppi di studio per aree linguistiche. Ai congressisti viene pure offerta l'opportunità di visitare una *Mostra catechistica* suddivisa in due sezioni: l'una di indole storica e l'altra dedicata ad illustrare la catechesi del momento.[40]

«La conversione è una dimensione sempre presente al dinamismo della fede, e perciò ogni catechesi deve avere anche una funzione evangelizzatrice» (DCG 18).

Il Congresso si chiude con la lettura in aula e l'approvazione per semplice acclamazione di alcuni *Orientamenti conclusivi*.[41] Tra questi, sono da evidenziare:

– L'invito a concepire la catechesi in termini dinamici, data la rapidità del cambio socio-religioso in atto: se in passato lo sforzo catechistico poteva realizzarsi attraverso una «*pedagogia dell'assimilazione*, (…) oggi sembra impossibile che la nostra azione possa realizzarsi senza una *pedagogia della creatività*».[42]

«Per ogni uomo la catechesi è la via specifica per scoprire nella propria vita il progetto di Dio, per cercare il significato ultimo dell'esistenza e della storia» (DCG 21).

– Le indicazioni circa il *contenuto* della catechesi: esso va comunicato secondo la legge della fedeltà a Dio e all'uomo.

Ora, la *fedeltà a Dio* obbliga a: concepire il messaggio da annunciare come un tutto organico in cui vige, però, una gerarchia delle verità; tener conto della triplice tensione (cristocentrica, teologico-trinitaria, antropocentrica) che vi è insita; rispettare la storicità dell'economia della salvezza, per cui si attualizzano nel presente gli eventi di salvezza storicamente collocati nel passato e si annunzia il futuro che ne sarà il compimento.

Significative anche le deduzioni che vengono tratte dalla *fedeltà all'uomo*, particolarmente in tema di integrità dei contenuti e di riferimenti all'esperienza umana: «L'*integralità* esplicita del messaggio cristiano è uno *scopo* e *non già un punto di partenza* della catechesi». E l'*esperienza* è riconosciuta *fonte* dell'attività catechistica: la catechesi, infatti, «in quanto *interpretazione dell'esistenza umana*, (…) attinge gli elementi presso tutte le esperienze che manifestano l'esistenza umana e i suoi problemi».[43]

– L'annotazione che sembra segnalare una certa presa di distanza dall'*Addendum*. I congressisti sostengono che: «Per quel che riguarda la prima Confessione e la prima Comunione, ogni ragazzo deve essere trattato come una persona libera di operare la sua scelta. Il diritto dei genitori a discernere se i loro figli siano atti a ricevere i sacramenti deve essere rispettato».[44]

– L'auspicio per la creazione, sotto l'autorità della Congregazione per il Clero, di un organismo di esperti nel campo della catechetica, designati dalle Conferenze episcopali; auspicio che – come si dirà subito – troverà presto soddisfazione.[45]

Per concludere: un Congresso ben diverso, per vastità di idee, libertà di dibattito e universalità di rappresentanze, rispetto a quello del 1950; anche se un accorato intervento in aula fa notare l'ancora scarsa presenza di esponenti delle giovani Chiese del Terzo Mondo.[46]

4.2. La costituzione del Consiglio Internazionale per la Catechesi (COINCAT)

Prima di procedere oltre, non possiamo trascurare il fatto che Paolo VI dopo la promulgazione del DCG e la celebrazione del Congresso Internazionale continua a seguire con significativa attenzione le problematiche legate al ministero della Parola.[47]

Documento significativo di una tale attenzione è il fatto che il 7 giugno 1973, venendo incontro all'auspicio or ora evocato del Congresso, il pontefice autorizza l'istituzione del *Consiglio Internazionale per la Catechesi* (COINCAT), costituendolo come organo *consultivo* presso il Secondo Ufficio della Congregazione per il Clero. Il nuovo organismo raccoglie in origine 25 membri esperti in catechetica, tra cui direttori di uffici o centri catechistici e responsabili del-

la catechesi nelle diverse Chiese. Sono proposti dalle Conferenze episcopali e durano in carica per cinque anni. Scopo del COINCAT è elaborare proposte e indicare suggestioni, promuovere esperienze e studiare problemi catechistici di ordine generale, dare un aiuto alle iniziative messe in atto dai vertici della Chiesa, al fine di animare il movimento catechistico. Allo scopo, si prevede che i membri del nuovo gruppo debbano riunirsi almeno ogni due anni.[48]

5. TRA DIRETTORIO DEL 1971 E DIRETTORIO DEL 1997

Promulgato e presentato nel 1971, il DCG inizia il suo cammino di animazione della catechesi a livello di Chiesa universale nei vivaci anni postconciliari. Le sue indicazioni di indole teologica, contenutistica e metodologica saranno riprese, approfondite, confermate o rimodulate negli altri ben noti documenti catechistici del postconcilio: in *Evangelii Nuntiandi* (EN, 1975), *Catechesi Tradendae* (CT, 1979), *Catechismo della Chiesa Cattolica* (CCC) e relativo *Compendio* (1992, 1997, 2005) e particolarmente nel *Direttorio Generale per la Catechesi* (1997).

La nostra rivisitazione del DCG, allora, non sarebbe completa se tralasciasse di prendere anche solo in rapida considerazione almeno i rapporti intercorrenti tra il *Direttorio* del 1971 e quello del 1997.[49]

5.1. Il Direttorio del '97 come «revisione» del DCG

È nei primi anni '90 che si coglie l'esigenza di una revisione del DCG.[50] All'epoca, la revisione viene sostanzialmente giustificata con l'esigenza di integrare in un nuovo documento tutta la problematica catechistica sviluppatasi a partire dagli anni Settanta e dunque dal primo *Direttorio*. In particolare, si sente il bisogno di ripensare e riformulare organicamente gli apporti di documenti catechistici quali EN (1975), CT (1979), ed Encicliche come la *Redemptoris Missio* (1990). Soprattutto, si tratta di tener conto della pubblicazione del CCC.

«La catechesi prenda in considerazione le autentiche aspirazioni degli uomini, il progresso e il pieno compimento dei valori che in esse sono contenuti» (DCG 23).

Nessuno vuole negare la validità del *Direttorio* del '71 e sminuirne l'importanza nella storia della catechesi postconciliare; importanza per altro riconosciuta anche da CT 2 e 50. Si prende atto però che la riflessione catechetica ha avuto, dopo di esso, una notevole evoluzione. EN, ad esempio, ha dilatato grandemente il significato della evangelizzazione. CT, dal canto suo, ha approfondito la specificità della catechesi cogliendola particolarmente nel servizio alla conoscenza sistematica ed esatta della fede, mentre il CCC è venuto a porsi come precisa risposta a questa istanza veritativa del ministero catechistico.

A partire dal DCG, inoltre, la riflessione teologico-pastorale ha approfondito temi decisivi in campo catechistico quali l'inculturazione e la catechesi degli adulti. Ed anche le scienze umane,

in particolare quelle pedagogiche, hanno sviluppato il loro apporto nel campo della pedagogia religiosa.

Di qui, appunto, il lento maturare dell'ipotesi di una revisione del primo *Direttorio* catechistico della Chiesa.[51]

L'esigenza si fa sentire fin dal 1992 all'interno del COINCAT, in occasione della sua ottava Sessione dedicata al tema: *Inculturazione della fede e linguaggi della catechesi*.[52] L'anno successivo il card. Sánchez, in qualità di prefetto della Congregazione per il Clero, invia un questionario ai presidenti delle Commissioni episcopali della catechesi, agli Istituti di catechetica,[53] ai membri del COINCAT e a vari esperti, tra cui alcuni redattori del primo *Direttorio*. I sette quesiti vertono precisamente su opportunità e modalità di una eventuale revisione del DCG.[54]

Sulla base delle 47 risposte pervenute si prende atto che l'orientamento emergente è per una revisione di tipo *moderato*; nessuno chiede un cambio radicale; anzi, cinque risposte risultano contrarie ad ogni tipo di cambiamento.

I contributi della consultazione permettono la stesura di una sorta di *Instrumentum laboris* che propone *Osservazioni e proposte* per l'aggiornamento e la revisione del DCG. Si accetta l'orientamento ad una sua revisione "moderata" sulla base di tre motivazioni fondamentali, cioè la necessità di integrare in un documento "rivisto":

– la *memoria catechistica* della Chiesa, a partire dal 1971 (documenti sinodali e pontifici, documenti del rinnovamento liturgico, congressi catechistici…);

– la pubblicazione del CCC;

– l'istanza della *nuova evangelizzazione* insistentemente ribadita da Giovanni Paolo II.

Il testo di *Osservazioni e proposte* nel giugno 1994 è inviato ai membri del COINCAT e ai periti associati ad esso, per avere indicazioni soprattutto in merito alla revisione moderata del primo *Direttorio*.[55]

L'organismo consultivo della Congregazione per il Clero tiene la sua nona sessione plenaria tra 20 e 23 settembre 1994. È in questa occasione che si avvia concretamente il lavoro di riesame del DCG e di redazione del nuovo testo orientativo, che vede la luce nel 1997.

5.2. Elementi di continuità

Alla luce della dichiarata volontà di conservare una sostanziale continuità tra i due testi, è d'obbligo ricercare anzitutto gli elementi ad essi comuni. In effetti questi vi sono, e non di poco conto. Le relazioni tra i due pronunciamenti magisteriali emergono non solo negli oltre 70 espliciti rimandi del testo del '97 al DCG del '71, ma in vari altri punti. Comuni risultano, ad esempio:

– l'ispirazione conciliare;

– l'affermazione del ruolo assolutamente primario della Sacra Scrittura nel processo catechistico;

– il riferimento attento al Magistero e alle grandi assise della Chiesa (Concilio e Sinodi);

– la diversa importanza attribuita – doverosamente – ai temi fondanti in campo catechistico (come la Rivelazione, la natu-

La catechesi inizia «alla interpretazione cristiana degli eventi umani, specialmente dei segni dei tempi, in modo che i fedeli "possano giudicare e interpretare tutte le cose con senso integralmente cristiano"» (DCG 26).

ra della catechesi, i criteri dell'annuncio) e a quelli di ordine più "applicativo" (come il metodo e le forme della catechesi);

– la sottolineatura del ruolo assegnato alla comunità, al gruppo, all'esperienza umana, alla formazione dei catechisti.[56]

5.3. Elementi di novità e accentuazioni diverse

Altrettanto evidenti, e forse ancor più, risultano gli *elementi di novità o le accentuazioni più significative* che differenziano il nuovo dall'antico *Direttorio*.

Intanto il pronunciamento del '97 si presenta materialmente come un testo molto più ampio del precedente: le oltre 300 pagine contro il centinaio del testo precedente, e i 291 paragrafi contro i 134 del *Direttorio* stanno ad indicare che il criterio di conservare la "snellezza" dell'antico *Direttorio* appare indubbiamente dimenticato. Al nuovo documento è inoltre stato tolto l'*Addendum,* in quanto considerato non pertinente in un direttorio di ordine generale.

Ma, al di là degli aspetti esteriori, si possono sottolineare nell'ultimo *Direttorio* i seguenti aspetti peculiari, assenti o non adeguatamente esplicitati nel primo documento perché non ancora maturati nella coscienza ecclesiale:

– la collocazione della catechesi nel dinamismo della evangelizzazione, in linea con EN;

– la valorizzazione del catecumenato battesimale come modello ispiratore della catechesi (88-91);[57]

– la concezione di catechesi come formazione integrale, per cui essa è certo istruzione, ma anche iniziazione alla vita cristiana nei suoi diversi aspetti (84-87);[58]

– la rivalutazione della Tradizione. Il testo del '97 insiste perché nella catechesi, oltre a mettere in contatto il catechizzando con la Bibbia, si valorizzi il dato della Tradizione (42-45).[59] In quest'ottica, comprendiamo come nel nuovo *Direttorio* si possa trovare un rinnovato apprezzamento del genere "catechismo", considerato appunto come testo che raccoglie in sintesi gli apporti della Tradizione. Nella stessa ottica diventa pienamente comprensibile l'attenzione riservata al CCC.

6. CONCLUSIONE

Tornando con un ultimo sguardo al DCG del '71 ci piace concludere queste pagine con una citazione letterale del *Direttorio* stesso che rimane di estrema attualità nonostante i 40 anni passati dalla sua promulgazione. Si tratta del n. 9, ove si riflette sull'opera di rinnovamento che dovrebbe essere una costante di ogni azione pastorale e catechistica: «Gli impedimenti ad un'azione più efficace sembrano provenire o dalla mancanza di una adeguata preparazione ai nuovi e ardui impegni che vengono proposti al ministero della parola, o da una riflessione ancora imperfetta, espressa talvolta in teorie che, invece di favorire, scoraggiano l'iniziativa evangelica. È per questo che il Concilio Vaticano II ha moltiplicato i suoi appelli per un profondo rinnovamento del ministero della parola. Ma questo rinnovamento sembra oggi messo in pericolo *da coloro che non riescono a vedere tutta la profondità dell'auspicato rinnovamento*, quasi si trattasse soltanto di porre un rimedio all'ignoranza religiosa. Secondo costoro

sarebbe rimedio sufficiente incrementare l'istruzione catechistica. È evidente che un simile rimedio non può essere in alcun modo adeguato alla realtà. Quello che occorre rinnovare è lo stesso discorso catechistico (…)».

Discorso quanto mai attuale in un momento in cui la catechesi è alla ricerca di un nuovo paradigma e la tentazione delle "scorciatoie" si fa forte.

[1] Il testo ufficiale è in *Acta Apostolicae Sedis* 64 (1972) 97-176. Tra le molteplici edizioni in italiano ricordiamo quelle curate in G.M. Medica (ed.), *Documenti su catechesi ed evangelizzazione*, Torino-Leumann, Elledici 1988, pp. 115-190; *Enchiridion Vaticanum*, vol. 4: *Documenti ufficiali della Santa Sede 1971-1974*, Bologna, Dehoniane 1978[10], pp. 224-399 (di seguito: EV); *La catechesi negli anni 80. Da «Il rinnovamento della catechesi» alla «Catechesi tradendae». Sinossi dei documenti ecclesiali sulla catechesi: 1970-1979*, Roma, Paoline - Centro Catechistico Paolino 1981, pp. 137-207.

[2] P. Palazzini, *L'opera svolta dalla S. Congregazione per il Clero in campo catechistico*, in Sacra Congregazione per il Clero, *Atti del II Congresso Catechistico Internazionale. Roma, 20-25 settembre 1971*, Roma, Studium 1972, pp. 147-212; qui pp. 208-212; B.L. Marthaler, *Il Sinodo e il catechismo*, in *Concilium* 22 (1986) 943-952; qui 947-948; M. Simon, *Un catéchisme universel pour l'Église catholique. Du Concile de Trente à nos jours*, Leuven, Leuven University Press 1992, pp. 293-314.

[3] Nella fase antepreparatoria del Concilio è *un solo vescovo* a chiedere *esplicitamente* la redazione di un *direttorio*. Si tratta di mons. P.M. Lacointe vescovo di Beauvais in Francia che, significativamente, era stato collaboratore di Marie Fargues (1884-1973), esponente di primo piano del movimento catechistico francese.

[4] AAS 15 (1923) 327-329; qui p. 328.

[5] Il mutamento del nome avviene in seguito alla Costituzione apostolica *Regimini Ecclesiae universae*. Pur con il nome mutato, la Congregazione conserva, attraverso il suo Ufficio Secondo, la responsabilità di animazione, coordinamento e controllo della catechesi a livello di Chiesa universale. Cf AAS 59 (1967) 885-928; qui pp. 908-912.

[6] Cf P. Palazzini, *L'opera svolta dalla S. Congregazione per il Clero*, pp. 208-212.

[7] Cf M. Simon, *Un catéchisme universel*, pp. 287-292.

[8] Cf la sua lettera in AAS 58 (1966) 659-661.

[9] Cf G. Caprile, *Il Sinodo dei vescovi. Prima assemblea generale (29 settembre - 29 ottobre 1967)*, Roma, Ed. «La Civiltà Cattolica» s.d., pp. 141-236; *Enchiridion del Sinodo dei Vescovi*, vol. 1: 1965-1988, Bologna, Dehoniane 2005, pp. 45-311.

[10] Cf in G. Caprile, *Il Sinodo dei vescovi. Prima assemblea generale*, la sintesi di p. 221. Per indicazioni più particolareggiate si veda l'indice analitico di p. 665, o la minuziosa schedatura delle proposte curata da M. Simon, *Un catéchisme universel*, pp. 295-298.

[11] Cf G. Caprile, *Il Sinodo dei vescovi. Prima assemblea generale*, p. 226.

[12] Ibidem, pp. 561-563.

[13] M. Simon, *Un catéchisme universel*, pp. 301-303.

[14] Ibidem, pp. 303-306.

[15] Cf, su questi rapporti, G.M. Medica, *Il Documento di base della CEI e il Direttorio Catechistico Generale*, in Id. (ed.), *Dal Documento di Base ai nuovi catechismi alla catechesi viva. Storia, dimensioni, piste di riflessione e di ricerca*, Torino-Leumann, Elledici 1974, pp. 37-69.

[16] M. Simon, *Un catéchisme universel*, pp. 307-313. Indicazioni più dettagliate, a livello archivistico, in P. Palazzini, *L'opera svolta dalla S. Congregazione per il Clero*, pp. 210-212.

[17] Cf M. Simon, *Un catéchisme universel*, p. 314, nota 768. Su questo argomento si registreranno ancora, in seguito, diverse frizioni fra autorità romane ed episcopati dell'America del Nord e dell'Europa occidentale. Ma già il 24.5.1973, una Dichiarazione congiunta delle Congregazioni per la Disciplina dei Sacramenti e per il Clero dichiarerà la fine di ogni sperimentazione al riguardo, ribadendo la disciplina tradizionale. Cf AAS 65 (1973) 410, oppure EV 4, pp. 398-399. La norma della tradizione troverà poi la sua sanzione definitiva nel can. 914 del nuovo *Codice* del 1983.

[18] G. Groppo, *Direttorio Catechistico Generale*, in *Dizionario di Catechetica*, a cura di J. Gevaert, Torino-Leumann, Elledici 1986, pp. 221-222; qui p. 222.

[19] *Proemio* del DCG.

[20] Facciamo riferimento a G. Groppo, *Direttorio Catechistico Generale*, p. 222.

[21] L'affermazione avrà un lungo seguito nella riflessione catechetica e nei pronunciamenti magisteriali degli anni seguenti.

[22] Cf G. Groppo, *Direttorio Catechistico Generale*, pp. 221-222.

[23] Cf M. Simon, *Un catéchisme universel*, pp. 308-310.

[24] «Recognoscit» rinvia al compito della *recognitio*. A specificare autoritativamente l'esatto significato giuridico del termine è intervenuto solo in anni più recenti il *Pontificium Consilium de Legum Textibus* con una specifica *Nota*. La si può trovare in *Communicationes* 38 (2006) 10-17,

Notitiae 43 (2006) 376-384, *Il Regno-Documenti* 52 (2007) 23-26.

[25] I documenti successivi non parleranno più di *recognitio* ma solo di *approbatio*, specificando meglio che essa non è richiesta per i testi catechistici dei *singoli* Ordinari.

[26] M. Simon, *Un catéchisme universel*, p. 313.

[27] Cf ibidem.

[28] Ibidem, pp. 312-313.

[29] Evidenziano il carattere insolito della procedura: G. Duperray, *Une nouvelle crise de la catéchèse (1971-1983)*, in *Lumière et Vie* 33 (1984) 169, 5-23; qui pp. 6-7, e R. Marlé, *Un catéchisme de l'Église catholique*, in *Études* 136 (1992) 377, 689-695; qui p. 690.

[30] G. Duperray, *Le ministère de la parole comme action pastorale*, nel *Supplément* alla rivista *Catéchèse* 11 (1971) 45, 195-218; qui p. 214.

[31] G. Adler, *La catéchèse: où est le problème?*, in *Études* 127 (1983) 358, 829-843; qui p. 841.

[32] Ulteriori riflessioni sul DCG in G. Caprile, *Il Direttorio Catechistico*, in *La Civiltà Cattolica* 122 (1971) III, 169-173; D. Grasso, *Riflessioni sul Direttorio Catechistico Generale*, in *La Civiltà Cattolica* 122 (1971) IV, 57-64.

[33] Il primo Congresso internazionale si era tenuto sempre a Roma nel 1950, in occasione dell'Anno Santo. Gli atti ufficiali di questo secondo Congresso e relativa cronaca sono nel cit. Sacra Congregazione per il Clero, *Atti del II Congresso Catechistico Internazionale*. Altre informazioni si possono trovare nel n. 0/1971 del *Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale*, pp. 3-66, nonché in: D. Grasso, *Il Congresso catechistico internazionale*, in *La Civiltà Cattolica* 122 (1971) IV, 154-160; G.M. Medica, *Il Congresso Catechistico internazionale*, in *Catechesi* 40 (1971) 91, 1-17; L. M. Pignatiello, *Il Congresso catechistico internazionale: raffronti e rilievi*, in *Via Verità e Vita* 20 (1971) 35, 112-114.

[34] Dati statistici sul Congresso, in Sacra Congregazione per il Clero, *Atti del II Congresso Catechistico*, pp. 541-568.

[35] Cf ibidem, pp. 43-49.

[36] Ibidem, pp. 29-43.

[37] Ibidem, pp. 53-143.

[38] A questa relazione, già cit., abbiamo attinto più volte.

[39] Ibidem, pp. 255-283.

[40] Il catalogo del materiale è in Sacra Congregazione per il Clero, *Guida alla catechesi nel mondo*, a cura di N. Suffi, Roma 1971 e, per l'Italia, in *La catechesi in Italia*, Torino-Leumann, Elledici 1971. Cf pure Sacra Congregazione per il Clero, *Atti del II Congresso Catechistico*, pp. 515-521.

[41] Cf Sacra Congregazione per il Clero, *Atti del II Congresso Catechistico*, pp. 499-514.

[42] Ibidem, p. 503 (n. I, 8); corsivo nostro.

[43] Cf ibidem, pp. 505-507, tutto il paragrafo III; in particolare abbiamo cit., con corsivo nostro, il n. III, 22, p. 507.

[44] Ibidem, p. 505 (n. II, 15).

[45] Ibidem, p. 509 (n. IV, 26).

[46] Ibidem, p. 437. Cenni ad un raffronto fra i due Congressi in L.M. Pignatiello, *Il Congresso catechistico internazionale*, pp. 112-113.

[47] R. Papetti (ed.), *La trasmissione della fede. L'impegno di Paolo VI. Colloquio internazionale di studio. Brescia, 28-29-30 settembre 2007*, Brescia, Pubblicazioni dell'Istituto Paolo VI 2009.

[48] Qualche informazione in: *Conseil international pour la catéchèse. Note d'information*, in *Catéhèse* 15 (1975) 379-382; C. Bissoli, *Il Consiglio internazionale per la catechesi. Un autorevole strumento di promozione della catechesi*, in *Catechesi* 58 (1989) 2, 56-57. Negli anni successivi il COINCAT ha subito notevoli modifiche e attualmente risulta piuttosto latitante sulla scena catechistica ecclesiale. Un elenco aggiornato dei suoi componenti è reperibile ogni anno sull'*Annuario pontificio*, nelle pp. che elencano il personale addetto alla Congregazione per il Clero.

[49] C. Bissoli, *Il Direttorio Generale per la Catechesi. Origine, contenuti, confronto*, in *Salesianum* 60 (1998) 521-547.

[50] F.B. Schulte, *The Influence of thr 1971* General Catechetical Directory *and Prospectives for the Revised Directory*, in *The Living Light* 34 (1997-1998) 2, 41-44.

[51] *La IX Sessione plenaria del Consiglio Internazionale per la Catechesi (COINCAT) (20-23 settembre 1994)*, in *Sacrum Ministerium* 1 (1995) 71-83; qui pp. 72-76.

[52] Cf ibidem, p. 72.

[53] Cf C. Bissoli, *Il Direttorio Generale per la Catechesi*, pp. 527, nota 20, e 535-536, nota 33.

[54] Ibidem, p. 527.

[55] Cf *La IX Sessione plenaria del Consiglio Internazionale per la Catechesi*, p. 76.

[56] Cf C. Bissoli, *Il Direttorio Generale per la Catechesi*, pp. 540-541; A. Fossion, *Un nouveau Directoire Général pour la Catéchèse*, in *Lumen Vitae* 53 (1998) 91-102; qui p. 94

[57] A. Fossion, *Un nouveau Directoire Général pour la Catéchèse*, p. 95.

[58] Ibidem.

[59] Cf ibidem, pp. 95-96.

Associazione Italiana Catecheti, *Catechesi ed educazione: un rapporto possibile e fecondo*, a cura di F. Kannheiser-Feliziani, Torino-Leumann, Elledici 2011, pp. 208, € 20,00.

Questo libro si basa sul lavoro del convegno dell'AICa (Associazione Italiana Catecheti), tenutosi a Verbania/Pallanza dal 19 al 21 settembre 2010, ma presenta anche altri contributi e si situa nel dibattito sviluppatosi attorno ai nuovi *Orientamenti* pastorali dell'episcopato italiano per il decennio 2010-2020 (*Educare alla vita buona del Vangelo*).

Il testo si apre (*Prima parte*) con la lettura della situazione educativa di oggi, considerata prima globalmente (contributo di B. Schettini), e poi con particolare riferimento all'educazione degli adolescenti (M. Diana). In questa realtà diventa decisiva la figura dell'insegnante, studiata da G. Ruta.

Proseguendo (*Seconda parte*), la riflessione si fa più specifica, delineando fondamenti e modelli per una educazione che voglia essere cristiana (G.C. Pagazzi), richiamando le indicazioni che sul terreno educativo si possono ricavare dai Vangeli (E. Borghi) ed evidenziando le potenzialità educative della pietà popolare correttamente intesa e valorizzata (F. Zaccaria).

Nella *Terza parte* l'attenzione viene concentrata sul rapporto tra catechesi ed educazione. Il tema è trattato in generale (E. Alberich) e con uno sguardo particolare al *Documento base* (L. Meddi) e agli *Orientamenti* CEI sull'educazione (C. Bissoli).

Il volume sul finire riporta un doveroso omaggio a mons. Del Monte: omaggio quanto mai opportuno all'indomani del 40° del *Documento base* che ha avuto, appunto in Del Monte, uno degli artefici (W. Ruspi).

Le conclusioni sono affidate a S. Currò, presidente dell'Associazione promotrice del convegno, mentre un'*appendice* ricostruisce lo sviluppo della riflessione catechetica italiana a partire dal Vaticano II (L. Meddi).

Salvatore Currò, *Il senso umano del credere. Pastorale dei giovani e sfida antropologica*, Torino-Leumann, Elledici 2011, pp. 280, € 22.

L'impegno educativo e pastorale della Chiesa nei confronti dei giovani ha bisogno di un nuovo slancio. Questo libro, che si inserisce, come il precedente, nell'attuale dibattito ecclesiale sulla sfida educativa e sulla dimensione educativa della pastorale, avanza l'ipotesi che tale slancio possa venire da una nuova riflessione antropologica che intercetti i fondamenti stessi della pastorale dei giovani e di tutta la pastorale. Nei tempi recenti ci si è misurati con le provocazioni della cultura attuale, giovanile in particolare, e ci sono stati notevoli

sforzi di rinnovamento sul piano metodologico, progettuale, comunicativo. Tuttavia rimangono insoddisfazioni e problemi aperti che sembrano rinviare ad un piano più radicale. È il piano del senso stesso del credere, del senso *umano* del credere.

La costante attenzione a tale piano decisivo caratterizza la riflessione dell'autore che, in questo testo, richiama preliminarmente il "sentire" dei giovani e quello della Chiesa a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso ad oggi. Il confronto fa emergere dissonanze e difficoltà di incontro tra i giovani e la Chiesa e suggerisce scelte pastorali precise, prima fra tutte la collocazione della persona al centro di ogni attività della comunità ecclesiale. Si tratta, cioè, di attuare *in primis* un autentico «concentramento sul soggetto» o, in altri termini, un «decentramento sull'uomo» e sulla sua cultura. Da questa scelta radicale deriverà necessariamente un ripensamento dei progetti e degli interventi educativi connaturali alla pastorale giovanile.

Approfondendo la riflessione, l'Autore specifica che cosa comporti una vera accoglienza del giovane sul piano catechistico, pastorale e della testimonianza; riscrive le prospettive metodologiche di ogni pastorale riguardante il mondo giovanile e ripensa le risorse educative: l'educatore, il gruppo, lo stile formativo del "laboratorio".

Ne risulta la proposta di un cammino spirituale in cui continuano ad essere essenziali punti di riferimento la Parola, raccolta nella Bibbia, e la liturgia, opportunamente riconsiderate e valorizzate in termini nuovi.

Enzo Biemmi, *Il secondo annuncio. La grazia di ricominciare*, Bologna, Dehoniane 2011, pp. 109, € 9,00.

"Primo annuncio" è diventato ormai un *topos* del linguaggio pastorale odierno, e non solo nella Chiesa italiana ma di tutte le Chiese di un Occidente sempre più scristianizzato. È quindi logico che di primo annuncio parlino anche i recenti *Orientamenti* della CEI sull'educazione: «Il primo annuncio della fede rappresenta l'anima di ogni azione pastorale» (*Educare alla vita buona del Vangelo*, 40).

In realtà, però, come annotava già su questa rivista il catecheta Ugo Lorenzi nel suo contributo *I primi passi nell'accoglienza del Vangelo: una necessità, un'opportunità*, in *Catechesi* 79 (2009-2010) 4, 3-18, nel nostro contesto «non è che le persone non sappiano nulla del cristianesimo; al contrario, pensano di saperne fin troppo», e quello che sanno è condizionato pesantemente da precomprensioni varie, pregiudizi negativi o veri e propri giudizi critici emessi con certezza assoluta e considerati pertanto come pacifici.

A queste persone, allora, come suggerisce il titolo del volumetto di Biem-

mi, più che un primo annuncio si tratta di far ascoltare un "secondo" annuncio. Tale secondo annuncio è la declinazione concreta del "primo" nella situazione delle parrocchie italiane. Esso indica la riproposta del Vangelo a giovani e adulti battezzati che, per vari motivi, si sono allontanati dalla fede e dalla comunità ecclesiale. Si tratta di una nuova proposta da attuare soprattutto in particolari momenti di vita, cioè quei passaggi o situazioni antropologiche che possono divenire potenziali "soglie della fede".

Il testo intende raccogliere questa sfida e offrire un quadro di fondo per ripensare in una triplice prospettiva la catechesi e la pastorale legate al secondo annuncio: l'accoglienza incondizionata delle persone, con atteggiamento di simpatia paziente; l'offerta della parola buona del Vangelo, detta a partire dalle esperienze di vita delle persone; in vista di un ricominciamento della fede non più nel segno dell'abitudine e del dovere, ma della libertà e della grazia.

Il libretto è, da un capo all'altro, pervaso dalla convinzione che l'attuale tempo di "crisi" è un tempo buono. Tempo carico della chiamata dello Spirito alla Chiesa per un nuovo inizio: la grazia di ricominciare.

Giampiero Ziviani - Giancarla Barbon (edd.), *La catechesi a un nuovo bivio? Atti del Convegno a 40 anni dal Documento Base (Padova, 8-9 maggio 2009)*, Padova, Messaggero 2010, pp. 253, € 18,00.

A 40 anni dalla pubblicazione del *Documento base*, la rivista *Evangelizzare* e la Facoltà teologica del Triveneto hanno organizzato un convegno in cui si è voluto riflettere sul significato di quel fondamentale testo magisteriale e chiedersi che cosa di esso non debba andare perduto e cosa invece vada mutato. In questa logica, lo sguardo dei relatori si è indirizzato sia al passato, cioè alla storia del documento (L. Chiarinelli), sia all'oggi e al domani (H. Derroitte, E. Biemmi). La stessa logica ha animato gli interventi di una tavola rotonda (L. Soravito, C. Bissoli).

I lavori del convegno erano stati preparati da dieci articoli, pubblicati su *Evangelizzare*, dedicati ad ognuno dei dieci capitoli del *Documento base*, ancora una volta per ricordarne i singoli contenuti e per rileggerli alla luce delle attuali esigenze dell'evangelizzazione. Gli stessi articoli sono serviti ai lavori di dieci laboratori svoltisi nei giorni del convegno. Animati da esperti, tali laboratori hanno aiutato i partecipanti ad approfondire la tematica sia nell'ottica del ricordo, sia in prospettiva di azione futura.

Il volumetto, che raccoglie insieme alle relazioni anche le sintesi di questi laboratori, si chiude con una rilettura globale dei lavori.

L'orientamento generale emerso è stato che, in caso di riscrittura del documento magisteriale, esso andrebbe ripensato in chiave di primo annuncio o di catechesi missionaria e/o evangelizzatrice.

piccola Biblioteca del CATECHISTA

Una collana di guide teorico-pratiche, strumenti utili e preziosi per tutti i catechisti che vogliono prestare un servizio di qualità

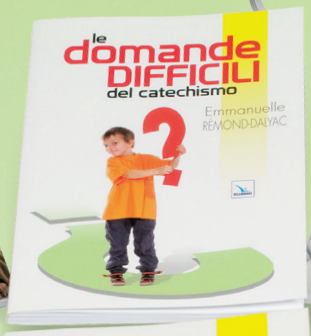
Sintesi essenziale della fede cristiana e della sua attualità per l'uomo di oggi.

80 pagine € 5,00



Le domande più frequenti e spigolose che i ragazzi rivolgono al catechista.

74 pagine € 5,00



Per orientare il proprio lavoro, per scoprire le pratiche collaudate, per evitare i "trabocchetti".

74 pagine € 5,00





64 pagine € 5,00

Idee per aiutare i catechisti a partire "col piede giusto".



56 pagine € 4,00

Testo utile per la promozione vocazionale e la formazione dei catechisti.



74 pagine € 5,00

Proposte semplici e di buon senso per fare della Messa domenicale un vera festa per tutta la famiglia.

Acquista on-line su **www.elledici.org** o scrivi una e-mail a **vendite@elledici.org**
EDITRICE ELLEDICI - Corso Francia 214, 10098 Cascine Vica TO - Tel. (+39) 011.95.52.111 Fax (+39) 011.95.74.048

1941 2011 70 ELLEDICI

ANDREA FONTANA

Un nuovo progetto catechistico

CATECUMENATO PER ADULTI

Sempre più giovani e adulti bussano alla parrocchia per chiedere il battesimo o per domandare di diventare cristiani. Questo sussidio traccia un possibile percorso di accompagnamento, che introduce gradualmente nella mentalità cristiana con cui affrontare la vita, nei comportamenti cristiani da scegliere, nella comunità di cui far parte.

Il sussidio è pensato in cinque volumi.

Catecumenato 1
ITINERARIO CATECUMENALE PER ADULTI
Il libro degli accompagnatori



160 pagine
€ 12,00



60 pagine
€ 5,00

Catecumenato 5
LA VITA CRISTIANA NEL TERZO MILLENNIO
Il libro dei neofiti

108 pagine
€ 8,00



Catecumenato 2
VORREI DIVENTARE CRISTIANO
Libro del catecumeno
Primo tempo



184 pagine
€ 10,00



74 pagine
€ 5,00

Catecumenato 3
VORREI DIVENTARE CRISTIANO
Libro del catecumeno
Secondo tempo

Catecumenato 4
VORREI DIVENTARE CRISTIANO
Libro del catecumeno
Quaresima e mistagogia tempo

Acquista on-line su **www.elledici.org** o scrivi una e-mail a **vendite@elledici.org**
EDITRICE ELLEDICI - Corso Francia 214, 10098 Cascine Vica TO - Tel. (+39) 011.95.52.111 Fax (+39) 011.95.74.048

1941 2011 70 ELLEDICI