Catechesi

luglio - agosto 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.3/2012 - Tassa Pagata/Taxe Percue /Economy/C - Anno 2011-2012

6

A CURA
DEL CENTRO
EVANGELIZZAZIONE
E CATECHESI
DON BOSCO

CEC

SPECIALE
EVANGELIZZARE: "NUOVA" RIVISTA CATECHISTICA DELLA ELLEDICI

IL TEMA I
VERSO IL SINODO 2012 / 5
- IL PRESAGIO DI DIO
  NELLE PIEGHE DELL'ESISTENZA
  (Z. Trenti)

IL TEMA II
EDUCAZIONE MORALE E IRC
- L'IRC NELLA MORALITÀ LIQUIDA.
  LA COSCIENZA MORALE NELL'APPRENDIMENTO RELIGIOSO SCOLASTICO.
  ELABORAZIONE DIDATTICA
  (R. Romio)

ATTUALITÀ
- ANNO DELLA FEDE
  E *CATECHISMO DELLA CHIESA CATTOLICA*
  (G. Biancardi)

PAGINE AICA
- DALLA *COMUNITÀ DI PRATICA*
  ALLA *PRATICA DEL BELLO*
  (S. Currò)

ESPERIENZE
- LA CATECHESI DEL "BUON PASTORE"
  (M. Vigilante)

INDICE DELL'ANNATA 2011-2012

editrice ELLEDICI

Catechesi

luglio - agosto 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 2012-2013
(6 NUMERI DI 80 pp.)
Italia: **€ 28,00**
numero singolo: **€ 7,00**
estero: **€ 39,00**

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 SPECIALE
Evangelizzare: "nuova" rivista catechistica della Elledici

4 IL TEMA I
Verso il Sinodo 2012 / 5

5 Il presagio di Dio
nelle pieghe dell'esistenza
Z. Trenti

17 IL TEMA II
Educazione morale e IRC

18 L'IRC nella moralità liquida.
La coscienza morale nell'apprendimento
religioso scolastico.
Elaborazione didattica
R. Romio

36 ATTUALITÀ

36 Anno della fede
e *Catechismo della Chiesa Cattolica*
G. Biancardi

57 PAGINE AICA

57 Dalla *comunità di pratica*
alla *pratica del bello*
S. Currò

67 ESPERIENZE

67 La catechesi del "Buon Pastore"
M. Vigilante

78 INDICE DELL'ANNATA 2011-2012

EVANGELIZZARE: "NUOVA" RIVISTA CATECHISTICA DELLA ELLEDICI

TEMPO DI RILANCIO PER LA CATECHESI ITALIANA

È indubbiamente tempo di rilancio per la catechesi italiana. Molti sono i segnali che lo raccontano, a partire da quelli "ufficiali".

Ne citiamo alcuni. A conclusione del quarantennale del *Documento base* (2010), sottolineato tra l'altro da un seminario di studio voluto dalla CEI, ha preso il via ufficialmente, nel novembre 2011, il lavoro di preparazione di un «documento condiviso». Tale testo, ricuperando i persistenti validi elementi raccolti ne *Il rinnovamento della catechesi* del 1970, dovrebbe costituire il nuovo direttorio per la catechesi italiana dei prossimi anni.

Accanto all'impegno dei nostri vescovi che, a partire dalle tre *Note* sull'iniziazione cristiana, hanno chiaramente espresso in vari documenti la volontà di rinnovare la missione evangelizzatrice della Chiesa italiana, vanno collocate le svariate iniziative innovatrici che si sono sviluppate nella "base" ecclesiale. Prime fra tutte, le numerose sperimentazioni per cui reimpostare la catechesi in chiave catecumenale, alla luce delle *Note* appena citate.

Insieme a questi progetti di livello parrocchiale e diocesano, segnaliamo ancora molteplici altri segni di una catechesi "in movimento": lo sviluppo della catechesi familiare e di associazioni e movimenti, l'attenzione alla catechesi *pre* e *post* battesimale, le sperimentazioni nel campo della formazione degli adulti, la valorizzazione della catechesi biblica, ed altri ancora.

IL CONTRIBUTO DELLA ELLEDICI: UN "NUOVO" *EVANGELIZZARE*

In questo contesto per molti versi effervescente, l'editrice Elledici compie una scelta indubbiamente coraggiosa, in questo tempo di generale crisi socio-economica.

Convinta che tutto il lavorio di "rifondazione" della catechesi italiana possa riuscire meglio se supportato da un'adeguata riflessione, e che ogni voce utile al riguardo non vada spenta, l'editrice salesiana ha assunto l'impegno di pubblicare *Evangelizzare*, finora edita dalle Edizioni Dehoniane. L'iniziativa partirà dal prossimo anno pastorale 2012-2013 e arricchirà di conseguenza anche il "parco" delle "riviste Elledici" specificamente dedicate all'evangelizzazione e catechesi.

In effetti esse saranno tre, e cioè: *Dossier catechista, Catechesi* ed *Evangelizzare* appunto. A queste, per analogia di intenti, si può benissimo aggiungere *Note di pastorale giovanile*, con la sua proposta di formazione globale del giovane cristiano di oggi.

TRE RIVISTE AL SERVIZIO DELLA CATECHESI

Si tratta di periodici indubbiamente noti e radicati nel tessuto ecclesiale italiano.

Limitatamente alle tre testate strettamente catechetiche, *Dossier catechista* può vantare un *curriculum* ricco e prestigioso pur essendo nata solo nel 1983. Gode, infatti, di una vasta notorietà per il suo apprezzato servizio all'iniziazione cristiana dei ragazzi, testimoniato da una capillare diffusione nelle nostre parrocchie.

Gli altri due periodici possono, invece, esibire entrambi una storia lunga e più che autorevole.

Catechesi, in effetti, nasce nel lontano 1932 per impulso del Beato card. Ildefonso Schuster. Da allora, senza soluzione di continuità, ha recato il suo puntuale contributo sia all'insegnamento religioso scolastico, soprattutto nei primi anni di vita, sia alla catechesi ecclesiale.

Evangelizzare, dal canto suo, si pone in discendenza diretta dalla prima rivista catechistica italiana in assoluto: *Il catechista cattolico*, periodico fondato dal Beato Giovanni Battista Scalabrini fin dal 1876. *Il catechista cattolico*, che ha animato i primi decenni del movimento catechistico di casa nostra, ha "chiuso" nel 1943 per le ristrettezze economiche indotte dal secondo conflitto mondiale. In qualche modo, però, è "risorto" attraverso le pagine de *La rivista del catechismo*, nata nel 1952 ad opera di alcuni direttori di Uffici catechistici diocesani che alla testata scalabriniana si sono esplicitamente rifatti e ne hanno continuato l'azione fino al 1973. In quello stesso anno, senza alcuna interruzione, le idealità de *La rivista del catechismo* sono state fatte proprie e riproposte fino ad oggi da *Evangelizzare.*

LA PROPOSTA SPECIFICA E GLOBALE DELLE TRE RIVISTE

Come viene a collocarsi ora *Evangelizzare* nel gruppo dei periodici Elledici dedicati alla catechesi? Non finisce forse con l'insediarsi su un terreno già fin troppo affollato?

Crediamo di no, perché *Evangelizzare* si posiziona tra *Dossier catechista* e *Catechesi*, avendo una finalità ed un *target* ben precisi, chiaramente indicati dal sottotitolo che completa il titolo "*Evangelizzare*": *da adulti nel mondo di oggi*.

La rivista, cioè, si pone al servizio dell'evangelizzazione e catechesi degli adulti. Lo fa indirizzandosi ai responsabili e agli animatori degli interventi formativi, ma anche rivolgendosi direttamente agli adulti stessi, considerati e rispettati nella loro concreta e varia situazione esistenziale in rapporto alla fede cristiana. La testata, pertanto, pensa ad un adulto che può essere, ad esempio, consapevolmente "ricominciante" o semplicemente "curioso", oppure sollecitato a riaccostarsi alla fede in occasione del catechismo o delle celebrazioni sacramentali dei figli, o anche desideroso di approfondire una fede già acquisita.

Il sottotitolo dichiara lo "stile" della proposta evangelizzatrice: un messaggio

avanzato da adulti ad adulti del "mondo di oggi" che vogliono camminare insieme verso una fede matura, nel rispetto della libertà e responsabilità di ciascuno.

Tre grandi parti caratterizzano il periodico.

Una prima parte avrà, come già in precedenza, la caratteristica di "apertura", di finestra sul mondo, sulla Chiesa e sulla vita adulta. Aiuterà, cioè, l'adulto che vuole vivere la propria fede «*nel mondo di oggi*», a leggere "cristianamente" la realtà civile e religiosa che lo circonda nonché la propria esistenza personale.

La parte centrale sarà costituita dal *dossier*. Affronterà monograficamente le principali tematiche che possono entrare in gioco nel rapporto tra adulto di oggi e mondo della fede cristiana.

La terza ed ultima parte della rivista si occuperà, invece, dei diversi strumenti utili ad accogliere e valorizzare i vari linguaggi della fede e della cultura per una efficace comunicazione del Vangelo.

La novità forse più evidente sarà data dal fatto che il periodico valorizzerà maggiormente il *sito* internet. In questo spazio confluiranno indicazioni e percorsi per i vari luoghi di evangelizzazione degli adulti. Saranno "postati" suggerimenti applicativi e itinerari per il lavoro formativo e di evangelizzazione dei soggetti adulti: un ricco materiale, scritto e visivo, facilmente scaricabile che amplificherà i contenuti della rivista.

Una rivista progettata e realizzata con questi obiettivi viene veramente a completare il quadro della proposta catechistica già presente nelle altre riviste della Elledici. In questo modo, nella prospettiva delle varie età della catechesi, avremmo delle testate che, in modo organico e sistematico, riguardano tutti i principali momenti della catechesi:

– *Dossier catechista* che si pone al servizio dell'iniziazione cristiana di bambini e ragazzi;

– *Note di pastorale giovanile* che, opportunamente arricchita dall'apporto di *Mondo Erre* e *Dimensioni nuove*, cura la proposta formativa di adolescenti e giovani;

– *Evangelizzare*, dedicata al mondo degli adulti;

– *Catechesi*, infine, che intende offrire le sue pagine come supporto allo studio e alla riflessione che deve necessariamente accompagnare sempre la pastorale catechistica, soprattutto in questo momento cruciale per il futuro della catechesi italiana.

PER UN IMPEGNO CONDIVISO

Editore e redattori delle varie testate sottopongono, con fiducia, questo progetto al giudizio dei diversi operatori della pastorale attivi nelle nostre comunità, augurandosi che, con la loro comprensione e il loro sostegno, il progetto stesso possa risultare di qualche utilità alla catechesi della Chiesa italiana.

In altra parte di questo fascicolo, essi troveranno l'indicazione sul come partecipare attivamente a tutta l'iniziativa, a partire dalla sottoscrizione dell'abbonamento proposto in diverse modalità ed articolazioni.

A conclusione del "passaggio di consegne", la Elledici esprime il suo cordiale ringraziamento alle Edizioni Dehoniane per aver facilitato la complessa operazione del passaggio di *Evangelizzare* tra le due editrici. Ed augura agli attuali e futuri lettori, una "vita buona" e ricca di speranza.

Valerio Bocci
Direttore della Elledici

il tema I

VERSO IL SINODO 2012 / 5

Ricorrenti indagini sociologiche che cercano di sondare il rapporto dell'uomo d'oggi, soprattutto occidentale, con la religione, segnalano costantemente, e da anni ormai, un duplice dato: da una parte il progressivo calo di adesione alle religioni storiche e "istituzionali", dall'altra un perdurante bisogno di spiritualità e di ricerca religiosa in chiave soggettiva. Insomma, com'è ben noto, le previsioni abbozzate solo qualche decennio fa sulla scomparsa della religione nelle attuali società sempre più secolarizzate, non solo non paiono avverarsi ma, almeno per certi aspetti, sembrano essere sconfessate, al punto che qualcuno ha potuto scrivere un intero volume per dimostrare che "Dio è tornato".
Il "ritorno" o la "riscoperta" di Dio avvengono molte volte, per la persona, a partire dalla riflessione su di sé, sugli interrogativi fondamentali che percorrono inevitabilmente ogni esistenza umana. La vita stessa, in altri termini, se analizzata non superficialmente, può portare l'individuo alla scoperta o riscoperta della Trascendenza divina.
È a partire da questa convinzione che, in continuità con i precedenti interventi, si sviluppa l'analisi del catecheta ***Zelindo Trenti***, certamente utile come preparazione all'imminente Sinodo, voluto precisamente per studiare come far percepire ai nostri contemporanei la presenza e l'importanza del Dio di Gesù Cristo nella loro vita.

IL PRESAGIO DI DIO NELLE PIEGHE DELL'ESISTENZA

Zelindo Trenti

Il cuore è senza pace fino a che non riposa in Te (Agostino).

1. QUALE TRACCIA?

Le vie per dire Dio sono tante.

Proponiamo di esplorarne una che potremmo definire esistenziale, dialogica. A partire da una fondamentale intuizione: oltre la persistente percezione di parzialità, di incompiutezza, affiora l'essere cui attingiamo e che non siamo: il richiamo ad una pienezza ambita, il presagio di una presenza che urge oltre l'assillo delle cose, oltre la dolcezza delle relazioni; in cui trovare rifugio, che plachi, che risponda e che accolga. L'unico con cui resta credibile aprire il dialogo a tutto campo, con disponibilità trasparente e sincera; con la certezza di essere accolti.

Le vie per dire Dio sono tante. Proponiamo di esplorarne una che potremmo definire esistenziale, dialogica.

È possibile chiamarlo per nome con parole umanamente comprensibili e significative? È indispensabile fare i conti con le provocazioni che fermentano la ricerca religiosa attuale.

Il primo di questi nostri interventi le ha volute richiamare esplicitamente.

È stata quindi rilevata nella riflessione di Heidegger l'importanza attribuita alla sentenza di Nietzsche *Dio è morto*, che resta emblematica. Dire-Dio dopo Nietzsche è diventato almeno sospetto. L'affermazione sembra infatti raccogliere una constatazione diffusa: il riferimento a Dio perde di rilevanza nel contesto sociale e a livello di rigore dimostrativo: le tracce – le vie – della tradizione appaiono sempre meno praticabili.

La credibilità data alla ragione astratta si offusca; la legittimazione di stam-

po cartesiano perde la presa. L'interesse della riflessione si sposta dalla preoccupazione del procedimento razionale all'esplorazione dell'esistenza nello spessore e nella complessità che la caratterizzano.

Il problema di Dio appare sfocato se non s'impone nelle pieghe dell'esistenza. L'accesso a Dio non è comunque precluso. È una fondamentale esperienza umana. Muove da una indefinita nostalgia di pienezza, da un presagio di incontro e di corrispondenza, che erompono, sia pure a fatica, dalle profondità dell'esistenza. Noi, qui:

– tentiamo di sondarne le tracce nell'analisi dell'esperienza;

– ne esploriamo le risorse umanizzanti nell'interpretazione dell'atto di fede.

2. LA TRACCIA: L'ESPERIENZA E LA SUA APERTURA "RELIGIOSA"

2.1. Il presagio religioso nell'esperienza

L'esperienza s'imbatte dapprima nella realtà empirica. Su questa si concentra, la indaga e la soggioga. Vive l'avventura e il fascino della ricerca scientifica e della realizzazione tecnica.

La domanda sulla propria vita è posteriore: s'impone quando le questioni più operative e concrete hanno trovato soluzione o almeno sono state sufficientemente esplorate e orientate.

Ma proprio la domanda sulla propria esistenza urge approfondimenti che superano l'esistenza: spalanca una via privilegiata alla ricerca religiosa.

In altri tempi la natura era ammirata e temuta: lo stupore di fronte al mistero scaturiva immediatamente dallo sguardo sulla realtà materiale, che appariva in tutta la sua suggestione, fasciata di arcano e di impenetrabilità. Il dominio singolare che la scienza odierna ha conseguito e, più ancora, la percezione lucida che la natura è terreno di indagine e di conquista hanno dissipato l'alone di mistero.

Oggi le domande più profonde e ultime non riguardano il cosmo, si sono concentrate sull'uomo e sul suo destino. Il terreno su cui si gioca la percezione e la scelta religiosa non è l'arcano che emana dalla natura: è lo spessore insondabile dell'esistenza umana.

Comporta un doppio momento.

Il primo, proprio della tradizione, è concentrato sulla realtà della trascendenza. L'intera storia del pensiero umano lo documenta; le grandi scuole filosofiche hanno portato il confronto e hanno dato una loro risposta. Per lo più hanno impostato un'argomentazione rigorosa, in base alla quale hanno ritenuto legittimo affermarne o negarne l'esistenza.

Oggi le domande più profonde e ultime si sono concentrate sull'uomo e sul suo destino. Il terreno su cui si gioca la percezione e la scelta religiosa è lo spessore insondabile dell'esistenza.

La realtà empirica ha fornito la base su cui condurre l'argomentazione. La constatazione – «*sensu constat*» – giustifica il ragionamento lucido che Tommaso propone anche nella *Summa contra gen-*

tiles; offre appunto una delle classiche dimostrazioni rigorosamente razionali.

È ben noto, che le 'vie' della tradizione hanno suscitato perplessità, in seguito a considerazioni diverse: per Kant è stata la base empirica a cedere, per Kierkegaard la diffidenza per la stessa ragione astratta, per Nietzsche l'inconsistenza dell'universo dei valori...

Nella riflessione recente e attuale l'interrogativo si concentra sulla persona; questa pone l'interrogativo e non lo risolve che guardando oltre se stessa. La domanda sulla trascendenza non è più un dato solo oggettivo; investe l'esistenza e in questa si impone.

Ciò che qui merita di venire richiamata è la serietà con cui è sentita la domanda e la vigilanza critica severa con cui si analizza la risposta. Per cui chi afferma, tende a farlo su basi esistenzialmente significative oltre che rigorosamente razionali; accetta il confronto e la verifica; anzi li cerca.

L'esperienza, nell'analisi credente, si spiega al richiamo di una presenza misteriosa e trascendente da cui è scaturita e a cui è orientata: naturalmente da ripercorrere e verificare.

Il processo ermeneutico muove da questa presenza arcana, cui l'esistenza fa riferimento, che diventa la risorsa privilegiata per l'analisi e la comprensione definitiva dell'esistenza stessa. Il rapporto con la trascendenza offre la chiave risolutiva non tanto dell'affermazione della trascendenza stessa, quanto dell'analisi dell'esistenza, capita in questo rapporto ed esplorata a partire da tale rapporto.

La religione assurge a via privilegiata per rispondere alle domande sulla vita; offre lo sfondo risolutivo su cui l'intero progetto esistenziale può legittimarsi ed interpretarsi. Per cui la ricerca religiosa non si impegna tanto sulla verità dell'affermazione di Dio, quanto sulla comprensione dell'uomo; ed è precisamente questa esigenza che obbliga a risalire al problema di Dio ed a legittimarne l'affermazione.

2.2. Verso un itinerario religioso

Il procedimento che si snoda mette in atto di continuo il doppio riferimento ermeneutico.

L'esperienza è presagita nella sua precarietà, il riferimento trascendente è richiesto come indispensabile alla pienezza, cui l'esistenza costitutivamente aspira.

Letta in profondità, l'esperienza umana lascia affiorare una radicale insoddisfazione; è segnata da un'inquietudine che nessuna condizione concreta riesce a colmare; porta un'aspirazione alla pienezza e alla totalità che l'incontro con la realtà finita costantemente adombra ed evade.

Nella riflessione recente e attuale l'interrogativo si concentra sulla persona; questa pone l'interrogativo e non lo risolve che guardando oltre se stessa. La domanda sulla trascendenza investe l'esistenza.

Una realtà trascendente s'impone allora quale risposta adeguata all'aspirazione interiore. A sua volta proprio il richiamo alla trascendenza rende manifesta la precarietà radicale, l'insufficienza costitutiva di ogni riferimento finito.

S'instaura una spirale che sposta l'interesse, l'attenzione e l'aspirazione dalle realtà parziali e si concentra sulla realtà totale. Progressivamente l'esistenza risulta polarizzata sulla trascendenza; di questa si fida e a questa si affida. L'atto di fede è alla confluenza di questo itinerario che vede man mano l'esistenza

concentrarsi e finalmente definirsi nel rapporto con la trascendenza.

Si può parlare di dimostrazione razionale?

Per sé il procedimento in atto comporta una vigilanza razionale singolarmente avvertita e lucida, che tuttavia non procede per ragionamento astratto. Si lascia condurre dall'analisi dell'esistenza in tutta l'esigenza che comporta, ma anche con tutto il rigore e la vigilanza critica che l'accompagnano.

Letta in profondità, l'esperienza umana lascia affiorare una radicale insoddisfazione; è segnata da un'inquietudine che nessuna condizione concreta riesce a colmare; porta un'aspirazione alla pienezza.

Non si può dire che sia l'evidenza razionale a convincere. Convince una percezione che coinvolge la stessa esistenza. Il ricorso ad una realtà definitiva le risulta appagante e proporzionato; perciò singolarmente persuasivo e credibile. Non tanto la ragione quanto la vita ne risulta profondamente interpretata, appagata.

Perciò chi crede instaura un rapporto di intimità dialogante in cui la totalità della persona si sente accolta; trova ospitalità serena e pacificante. Il linguaggio di cui il credente si avvale non tende a provare; oltre l'espressione, sempre opaca, di cui dispone, aspira ad una trasparenza interiore capace di comprendersi e di manifestarsi.

La trascendenza è sentita vicina e dialogante. Si instaura un rapporto che interpreta la vita, più nelle aspirazioni che nella concretezza della quotidianità.

La trascendenza è sentita vicina e dialogante. Si instaura un rapporto che interpreta la vita, più nelle aspirazioni che nella concretezza della quotidianità. La stessa esistenza non è più proiettata in termini individuali; è sentita come responsabilità di risposta: è avvertita come vocazione. Anzi nella logica del processo in atto, la trascendenza copre sempre più l'orizzonte di interesse, orienta l'azione quotidiana, impegna le scelte decisive.

L'esistenza risulta segnata dall'incontro con la trascendenza: è religiosa. Si delinea un procedimento che si potrebbe definire razionale-esistenziale, che trova la sua prima, organica impostazione nel fondatore dell'antropologia attuale, M. Scheler, che avremo subito modo di richiamare nel suo apporto prezioso al nostro tema.[1]

L'invocazione non è alla confluenza di una dimostrazione razionale: sarebbe improponibile senza una percezione previa, come ci insegna la ricerca sul linguaggio. Anche per la religione si verifica ciò che avviene in ogni grande scelta umana. Procedendo da una vaga intuizione, esplorandone gli aspetti ancora nebulosi e imprecisi che man mano si impongono, si giunge progressivamente a dipanare la complessità di una proposta, a identificarne il significato per la propria esistenza. In quella interiore e progressiva interpretazione si giustifica l'adesione; e, in proporzione dell'autenticità con cui avviene l'adesione, la proposta parla in termini sempre più persuasivi e totalizzanti. Si instaura la logica del processo ermeneutico.

Nell'ambito della scelta religiosa la novità sta nel fatto che Dio, alla confluenza di questo processo, non lascia margini di delusione, né consente deviazioni comunque interessanti: s'impone man mano come l'unico su cui l'esistenza si concentra. La consuetudine con Dio diventa familiare: anzi diventa l'orizzonte sul cui sfondo la molteplicità delle situazioni viene verificata e giudicata. Anche a livello di valutazione interiore si profila lo stesso rovesciamento ermeneutico: dalla certezza e fiducia conferita alla realtà sensibile si passa alla certezza e fiducia conferita alla realtà trascendente.

Si delinea un orizzonte interpretativo diverso rispetto alla consuetudine. L'uomo religioso si muove in un mondo trascendente, cioè assolutamente altro rispetto al mondo fenomenico. Non significa che egli non apprezzi la realtà nella quale è immerso. Il suo apprezzamento ha una ragione diversa: ogni realtà è segno e richiamo all'unica definitiva, che però non si manifesta né si dà che nella concretezza del vivere quotidiano. E tuttavia quanto più alta e totalizzante gli si delinea la presenza trascendente, tanto più indispensabile e autentica si impone la mediazione delle realtà storico-esistenziali.

2.3. Il ricorso assoluto

È singolare la sensazione che sorprende l'uomo appena varca le soglie della maturità: gli ormeggi che lo garantivano nelle acque sicure e tranquille del porto sono stati sciolti. Forse inconsapevolmente si è spinto al largo: naviga ormai a distanza dalla riva. Verso quale approdo?

La domanda si presenta improvvisa e, sotto molti aspetti, sconcertante. Cresciuto nell'alveo rassicurante della famiglia, degli amici, del contesto educativo si è quindi lasciato portare verso il mare aperto. Ed ora si guarda attorno non senza apprensione.

Avverte che non può far conto che sulle proprie risorse. Perciò le esplora con una serietà inconsueta. Affiora il ricordo, magari nostalgico, di un mondo ormai alle spalle. Si afferma la consapevolezza di una responsabilità nuova, non delegabile. Urge fare chiarezza sulle risorse di cui si dispone, sulla direzione da prendere, sull'approdo da conseguire. Per la prima volta la persona è in gioco, integralmente. Perciò l'esplorazione si fa sincera. Si naviga a vista; nessuno garantisce: quindi si naviga a rischio.

È singolare la sensazione che sorprende l'uomo appena varca le soglie della maturità: gli ormeggi sono stati sciolti. Verso quale approdo?

Ogni soccorso è prezioso, ogni indicazione importante. Perciò ha senso dare nome all'intuizione, dare volto al presagio. Soprattutto dove intuizione e presagio sembrano lasciar emergere una presenza fidata e interpellante; in grado di lasciar affiorare l'approdo. Una presenza altra da quelle consuete; i cui contorni restano dapprima misteriosi ed evanescenti; con cui tuttavia è indispensabile definire un rapporto: di disponibilità o di resistenza, di dialogo o di rifiuto.

A questo punto entrano in gioco fattori interiori complessi, difficili da decifrare: soprattutto la fierezza di una propria totale responsabilità, di un'autonomia appena conquistata da non mettere a repentaglio. D'altra parte proprio un atteggiamento maturo e responsabile avverte la posta in gioco.

Inutile ed evasivo nascondersi l'incer-

tezza della condizione, la totale incompetenza a decidere sulla rotta da intraprendere...

La decisione per il rifiuto o per il ricorso ad una realtà trascendente scaturisce da una scelta fondamentalmente gratuita; che ha tante ragioni, ma nessuna risolutiva, in grado di mettere in campo considerazioni molteplici e divaricate, sotto certi aspetti contrapposte. Al punto che la ragionevolezza e la legittimità, la giustificazione del ricorso piuttosto che del rifiuto è molto difficile garantirla al momento della decisione; un bilancio ponderato si può fare solo alla fine, sulla base dell'esperienza fatta; sull'apporto effettivo, sul significato che tale scelta ha avuto per l'esistenza.

Solo arrivando in porto e attraccando finalmente al molo si può valutare quanto sia stata felice o infausta la traversata. E quale rischio si è corso al momento della decisione.[2] Infatti la risoluzione definitiva sembra debba essere presa su elementi non verificabili in partenza; la cui comprensione può trovare adeguata verifica solo alla fine del percorso: oltre la metafora, comporta l'esperienza concretamente vissuta.

Tutte considerazioni che portano l'opzione religiosa nell'orizzonte concreto di un'esperienza umana, considerata nella sua progettualità piena e, sotto molti aspetti, imprevedibile negli esiti e nel significato. Cosicché il ricorso alla Trascendenza, fin dal suo affiorare, è già invocazione.

È il riferimento centrale della nostra proposta.

S'impone a questo punto un'analisi attenta dell'atto di fede, al cuore dell'atteggiamento credente. La proponiamo nell'esplorazione esemplare di Max Scheler.

3. I NODI TEORETICI IRRISOLTI NELL'INIZIAZIONE ALL'EUCARISTIA

3.1. La riflessione di Max Scheler

La fede è gesto che chiama a raccolta le risorse interiori della persona e le orienta ad un'unica intenzione: è quindi atto immanente, ma allo stesso tempo è di sua natura mirata a…: instaura un rapporto con Dio quale realtà trascendente.

Il richiamo tende a far chiarezza fin dall'inizio sull'esperienza religiosa, di sua natura orientata a…; suppone una presenza alternativa. È dunque altra cosa rispetto agli atti interiori di dimensione psicologica, che hanno come orizzonte ultimo la propria coscienza. Il rapporto con Dio è costitutivo e qualificante; anzi nel suo riferimento a Dio l'atto religioso ne presuppone l'esistenza.

Un'esperienza dunque singolare; segnata da interiore partecipazione, ma anche di disponibilità all'Altro: costituisce per l'intensità e la pienezza della relazione interpersonale che instaura, uno dei vertici che la persona è chiamata a vivere.

Un tentativo esemplare di spiccarne le caratteristiche essenziali è offerto da Max Scheler nella sua matura riflessione portata su *l'eterno nell'uomo*, come suona il titolo della sua opera fondamentale sulla religione.[3] Per la nostra ricerca interessa soprattutto l'analisi dell'atto di fede in Scheler. La proponiamo nelle sue linee qualificanti.

L'orizzonte di ricerca nelle analisi di Scheler resta il metodo fenomenologico. La sua riflessione punta all'esplorazione

del divino per indagare quella scintilla di eterno di cui l'uomo è portatore e testimone. Egli ne propone un'interpretazione rigorosa, a partire dai canoni della fenomenologia, applicati con larghezza e padronanza alla religione.[4] Vengono quindi dedotti gli aspetti caratterizzanti del divino, a cominciare dall'assolutezza e dalla santità.[5]

Importante è il carattere peculiare e a sé del dato religioso: non deducibile da altra dimensione della realtà, né elaborato sulla base di un procedimento causale.

Importante e continuamente sottolineato è il carattere peculiare e a sé del dato religioso: non deducibile da altra dimensione della realtà, né elaborato sulla base di un procedimento causale. Dio si dà nell'intuizione primordiale costitutiva dell'uomo; la ricerca lo esplora nell'esistenza, ne rileva la comprensione essenziale. Si tratta dunque di relazione del divino nell'uomo, esplorata attraverso un'operazione di carattere intuitivo e simbolico, non argomentativo causale.[6]

Tuttavia in Scheler l'analisi del rapporto dell'uomo con Dio non ha solo carattere fenomenologico, presume di interpretarne la realtà.[7]

3.2. Aspetti qualificanti dell'atto di fede

3.2.1. Trascende ogni realtà finita

Appunto perché l'atto di fede di sua natura è orientato alla trascendenza, ogni realtà iscritta nell'orizzonte storico, vi risulta sproporzionata: per quanto suggestiva, questa realtà, in quanto finita, appare insufficiente a dare risposta all'attesa interiore e a soddisfarne l'esigenza di definitività e di pienezza.

La riflessione può riferirsi a qualunque esperienza concreta che si vive, di cui misura il limite e la precarietà. Tuttavia l'atto religioso non si limita a questa constatazione e alle sue continue conferme: fa un passo più in là: denuncia ogni possibile esperienza finita come sproporzionata alla propria aspirazione.

Dunque è il mondo nel suo insieme e nella sua totalità di proposta che viene verificato e *trasceso*. La religione comincia proprio da questa lucida consapevolezza che la propria meta è altrove, oltre il mondo della finitudine.

Questo non toglie che un'esperienza finita possa suscitare il presagio religioso: anzi proprio qui sta la forza del richiamo interiore, che può prender le mosse da qualunque situazione parziale e insoddisfacente per misurare tutto lo spazio che la separa dal proprio oggetto.[8]

3.2.2. Presagisce una presenza trascendente

Il giudizio di inadeguatezza circa una e tutte insieme le realtà del mondo si radica sull'intuizione di una presenza arcana, con cui la persona è in rapporto misterioso ma vero. Questa presenza affiora tacita e tenace in ogni confronto: per quanto alta e appassionante sia l'esperienza che si vive, l'oggetto che la alimenta non convince mai del tutto. Qualcosa di diverso, di ulteriore, s'afferma d'intuito in una dimensione che coinvolge l'esistenza; la ragione lo avverte, ma non lo sa decifrare.

Si potrebbe anche dire che la religione non si fida della realtà storica. Si fida e si affida ad una realtà trascendente, di cui tuttavia non conosce i contorni, che non può possedere… Il credente inse-

gue un bene di cui non entrerà mai in possesso, egli lo sa; un bene che lo sollecita, che non gli dà pace. Con il geniale intuito che lo caratterizza, Agostino ha identificato un archetipo che appartiene in proprio all'esperienza umana e la rende sacra.[9]

La religione rivendica il diritto a questa singolare intuizione che fa dell'uomo un itinerante inappagato. Al punto che anche le esperienze consuete, da quelle più semplici a quelle più profonde, ne portano la traccia.

L'uomo si trova immerso in un mondo che lo sovrasta smisuratamente, da ogni lato; l'esperienza lo avverte. Tuttavia la cosa più singolare è che egli lo guarda da una distanza inaccessibile, presidiata dalla trascendenza e dal rapporto che è chiamato ad intessere con questa.

La sua meta non sono dunque le realtà finite: cosicché anche quando ne vive e ne partecipa, magari ne gode, aspira tenacemente a qualcosa d'altro, non definibile ma neppure tacitabile. L'esperienza religiosa non persegue solo un oggetto diverso; vive diversamente la stessa ricerca e il confronto che instaura con tutte le cose. Si impone come un modo singolare ed unico di condurre l'intera esistenza.

La sua meta risulta trascendente non solo rispetto alle cose, ma trascendente anche rispetto all'interiore e personale pienezza con cui aspira a viverle. La realtà cui attinge è altra e colora di alterità l'intera gamma delle sue percezioni ed emozioni.

Neppure il modo di percepirsi ha riscontro nella consuetudine storico-esistenziale. Il credente vive le esperienze umane, consuete o significative, sullo sfondo di un richiamo, di una traccia che la trascendenza vi ha impresso; per lui le stesse realtà recano uno spessore che si radica nel mistero: più esattamente recano il richiamo della trascendenza; insomma l'atto di fede ne porta il presagio: da quel versante guarda la vita, la riempie di nuova intensità. La pienezza di amore, di comunione, di disponibilità, che il rapporto con la Trascendenza dischiude, sollecita ad una intensità sempre nuova il gesto effettivo che la vita propone nei rapporti quotidiani.

3.2.3. Si esprime nel dialogo interiore

Il credente si rivolge a qualcuno che possiede la risposta. Potrà non ottenerla immediatamente o chiaramente; sa tuttavia che ce l'ha e non mancherà di dargliela, per quanto in tempi e in modi non prevedibili né obbligati.

Il credente vive le esperienze umane, consuete o significative, sullo sfondo di una traccia che la trascendenza vi ha impresso; per lui le stesse realtà recano uno spessore che si radica nel mistero.

Anzi l'esperienza stessa interiore lo rassicura: sa di essere accolto, ascoltato e capito; che il dialogo con Dio è ragione di ulteriore trasparenza anche con se stesso. Si fida: la Sua presenza si erge sulla vita quale grande testimone che custodisce il segreto di ciascuno e lo va man mano svelando nell'intreccio complesso della vicenda storica e personale.

Il credente mette cioè in atto un rapporto di dialogo e di trasparenza interiore che è l'abc dell'esperienza religiosa; ne è l'alfa e l'omega, come ribadisce Scheler.[10] Anzi, si può dire che proprio l'intensità e la trasparenza del rapporto a tu per tu caratterizza specificamente la ricerca religiosa rispetto ad ogni altro processo interpretativo dell'esistenza. La stessa filosofia è su

un altro piano. Ad affermare la necessità di un rapporto interpersonale con Dio può pure arrivarci; per lo più le grandi sintesi filosofiche hanno riconosciuto la legittimità del rapporto religioso. Ma la loro è conclusione di una argomentazione, magari esigenza intrinseca al loro argomentare, non è terreno obbligante del loro procedere.

L'atto religioso, invece, muove da questa precisa percezione di vivere un rapporto personale; non la discute, piuttosto ne esplora le condizioni di affinamento e di definiva trasparenza. Tanto che proprio questo risulta un aspetto qualificante della ricerca religiosa: dove avverte una presenza e si riconosce in rapporto costitutivo con questa, instaura una relazione di amore. E nell'amore l'intensità e la trasparenza non sono questione di argomentazione o di logica; sono impegno di vita.

Appunto perciò l'atto religioso non è solo, né tanto argomentazione. È disponibilità piena che coinvolge integralmente la vita: è tutt'altra cosa rispetto a qualunque ricerca instaurata dalle scienze umane.[11]

L'atto religioso è frainteso se disattende l'analisi e la comprensione del dialogo interiore con Dio. Fin dalla prima consapevolezza di un indefinito presagio che attraversa l'esperienza, non è tanto in gioco un procedimento razionale che si precisa; è in gioco piuttosto un dialogo interiore che si affina…

3.2.4. Conferma implicitamente l'esistenza di Dio

L'analisi fenomenologica che procede all'esplorazione del contenuto dell'atto religioso rileva aspetti singolarmente interessanti e umanamente decisivi: costituisce l'apporto alla nostra ricerca. Ma il procedimento fenomenologico che chiama in causa continuamente l'intenzionalità intrinseca all'atto di fede, che intende mettersi e tenersi in rapporto con Dio, è anche in grado di affermarne legittimamente l'esistenza?

È l'obiezione al valore del metodo in Scheler:[12] la forza della religione è tutta nel rapporto con Dio; le analisi della fenomenologia rilevano aspetti di grande interesse che illuminano un'esperienza interiore singolarissima. Ma la domanda *sull'esistenza di Dio* rileva un nodo decisivo per misurarne il significato esistenziale. Se tutto si risolve nell'intenzionalità di un atto interiore alla persona che lo compie, risulta un gioco suggestivo ma non risolutivo, forse insignificante.

L'atto religioso non è solo, né tanto argomentazione. È disponibilità piena che coinvolge integralmente la vita: è tutt'altra cosa rispetto a qualunque ricerca instaurata dalle scienze umane.

Scheler non sembra dare grande importanza all'obiezione; quando la prende in considerazione lo fa con una certa disinvoltura. Nella sua riflessione vi sono tuttavia alcune indicazioni chiarificatrici.

La prima riguarda un richiamo legato alla sua stessa concezione della persona e delle corrispondenti sfere di conoscenza. L'intera dinamica del divino è specifica: non ha senso "provare" qualcosa che lo riguardi con riferimenti a *fatti di esperienza extra religiosa*.[13] Quindi anche l'argomentazione circa l'esistenza di Dio può muovere solo da un eventuale risveglio dell'atto religioso: se tale risveglio è già dato, si darà anche l'esistenza di questa sfera soprannaturale. L'esistenza di Dio viene dunque provata dalla constatazione esistenziale del rapporto con Lui.

In maniera anche più esplicita e chiara Scheler torna sull'argomento al termine di alcune considerazioni, intese a tacitare obiezioni che gli vengono mosse. Qui il suo punto di vista è chiarito: «Se esaminiamo questi atti religiosi non soltanto in base alla loro essenza… ma in base all'esistenza di questi atti nell'uomo allora l'unica spiegazione "sensata" a questi atti *è un essere reale con il carattere del divino*».[14] Il punto di vista di Scheler è perentorio: l'esistenza reale degli atti religiosi prova l'esistenza reale di Dio. È il punto di vista che la tradizione rivendica e che questa stessa ricerca sottende: tuttavia consapevole di fare un passo più in là di quanto una rigorosa analisi fenomenologica consenta.[15]

Le analisi di Scheler con l'apporto del metodo fenomenologico hanno inteso connotare l'atto religioso di tale chiarezza interpretativa da renderlo un dato *esistenzialmente evidente* e perciò base legittima di affermazione dell'esistenza di Dio.

4. IN SINTESI

La riflessione di Scheler ha suscitato una risonanza singolare. Le sue analisi sull'esperienza religiosa costituiscono un riferimento prezioso anche per la ricerca attuale.

L'interesse di questo studio è concentrato sulla comprensione del rapporto religioso e, in Scheler, sull'atto di fede. Resta naturalmente uno spazio di verifica e di approfondimento in ambito specifico filosofico.

Max Scheler è abitualmente considerato il fondatore dell'antropologia moderna. È precisamente a partire dall'interpretazione dell'uomo che va discussa la legittimità di quella che egli chiama «la sfera religiosa».[16]

Qui si possono richiamare aspetti importanti specifici.

– Il primo sottolinea *la coerenza del suo procedimento*: quando la realtà orizzontale non convince, la risposta va cercata oltre... È un atteggiamento razionale spontaneo; la ragione vi è impegnata e, sotto un certo aspetto, obbligata: è l'atteggiamento che *introduce* alla ricerca religiosa.

– L'altro riguarda *l'anima della religione*: Dio al centro che affascina e appassiona. Proprio l'analisi radicale dell'esperienza apre all'affermazione della trascendenza, di Dio. La sua presenza si impone quale risposta finalmente appagante all'aspirazione e alla vita dell'uomo.

– In definitiva, dire Dio non è tanto affermazione accademica; è soprattutto opzione esistenziale; non è conclusione razionale astratta; suppone ed esige coinvolgimento personale impegnativo.

Le annotazioni che abbiamo proposto presuppongono una sensibilità esistenziale diffusa e un'abitudine all'analisi ormai affermata.

Gli intereventi precedenti erano mirati a giustificare la scelta che qui è stata proposta. Non presume di essere l'unica, né l'itinerario vuole essere esclusivo: ha inteso legittimare il diritto di dire Dio in base alla traccia esistenziale.

Gli interventi che andremo proponendo tenteranno di rilevarne ulteriormente la "credibilità"; di conseguenza di propiziarne l'elaborazione anche in ambito educativo.

[1] Avremo modo nel prossimo paragrafo di analizzare la riflessione di Max Scheler che ha esplorato con lucidità l'atteggiamento religioso; l'analisi portata sull'atto di fede vi risulta convincente. Purtroppo Scheler parte da una categoria

a sé, specifica della religione che caratterizzerebbe la vita. E così perde l'unità del processo che invece qualifica l'esistenza. La sua analisi offre comunque suggestioni notevoli, che queste ulteriori riflessioni sostanzialmente secondano.

[2] È in sostanza quanto tendeva a concludere la filosofia analitica nei confronti con il dato religioso. La cosiddetta quarta parabola, che segna la progressiva evoluzione dell'atteggiamento della filosofia analitica, lo esprime in un racconto, non privo di larga accondiscendenza. La proponiamo nella traduzione data da D. Antiseri: «Due uomini camminano insieme per una strada. Uno di loro è convinto che essa conduca alla città celeste, l'altro che non conduca in nessun posto; ma dato che non c'è altra strada, essi viaggiano insieme. Nessuno di loro ha mai percorso tale strada: per questo nessuno è capace di dire cosa troveranno ad ogni angolo. Durante il viaggio hanno momenti facili e gioiosi, ed anche momenti duri e pericolosi. Per tutto il tempo uno di loro pensa al viaggio come ad un pellegrinaggio alla città celeste. Interpreta i momenti piacevoli come incoraggiamento e gli ostacoli come prove del suo proposito e lezioni di perseveranza, preparate dal re di quella città e destinate a fare di lui un abitante degno del posto dove arriverà. L'altro, da parte sua, non crede a nulla di questo, e considera il viaggio come una marcia inevitabile e senza scopo. Dal momento che non c'è scelta, egli gode del bene e sopporta il male. Per lui non esiste nessuna città celeste da raggiungere, non una finalità che dia senso al loro viaggio: c'è solo la strada e la fortuna della strada nel buono e nel cattivo tempo»: D. Antiseri, *La filosofia del linguaggio*, Brescia, Morcelliana 1973, p. 177.

[3] M. Scheler, *L'eterno nell'uomo,* Milano, Fratelli Fabbri 1972.

[4] Il pensiero di Scheler ha suscitato un'eco molto vasta, ha avuto risonanze profonde specialmente in ambito cattolico. Il suo procedimento ha trovato anche notevoli resistenze in pensatori illustri e acuti indagatori dell'esperienza religiosa. Cf M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1993, p. 135.

[5] In Scheler la ricerca punta all'esplorazione del divino: M. Scheler, *L'eterno nell'uomo,* p. 159. La religione (la sfera religiosa) è parte costitutiva dell'uomo. L'essenza della religione è data in una specifica intuizione fenomenologica del divino. Le affermazioni su Dio sono garantite solo nella fede. In proposito, una sintesi lucida e puntuale è offerta da G. Ferretti in C. Ciancio - G. Ferretti - A.M. Pastore - U. Perone, *In lotta con l'Angelo*, Torino, SEI 1989, pp. 307-313.

[6] M. Scheler, *L'eterno nell'uomo,* p. 161.

[7] La discutibilità della proposta di Scheler riguarda il passaggio dalla comprensione dell'essenza del divino all'affermazione della sua realtà. Tale passaggio va oltre l'ortodossia fenomenologica. Secondo alcuni studiosi le annotazioni circa la verità sarebbero garantite solo nella fede… Cf C. Ciancio - G. Ferretti - A.M. Pastore - U. Perone, *In lotta con l'Angelo,* pp. 307-309.

[8] Altra e conseguente domanda che si impone in questa perentoria valutazione sulla realtà finita è quale valore e significato il credente possa darvi e di fatto vi dia. E anche, più provocatoriamente, se una religione autentica lasci spazio all'impegno, all'intrapresa e all'entusiasmo nell'orizzonte storico. Domanda che andrà tenuta in attenta considerazione….

[9] In questo senso l'«inquietum cor nostrum donec requiescat in Te» di sant'Agostino rappresenta una *formula basilare* dell'atto religioso. Cf anche M. Scheler, *L'eterno nell'uomo*, p. 370.

[10] Cf ibidem, p. 373.

[11] È l'aspetto che Max Scheler ha ribadito con efficacia, per quanto avvalendosi di categorie interpretative che non ci sembrano decisive. Anche se, pure secondo Scheler, non significa che le scienze umane non possano e non debbano dare un apporto prezioso. È il caso della filosofia; in molti dei suoi grandi sistemi interpretativi l'affermazione di Dio e del rapporto costitutivo che instaura con l'uomo è la conclusione di un argomentare severo e conseguente.

[12] In Scheler l'intuizione dell'essenza del divino non ha solo carattere fenomenologico, presume di interpretarne la realtà. È l'aspetto più discusso e contestato della proposta di Scheler. Il passaggio dall'intuizione dell'essenza all'affermazione della sua realtà va oltre l'ortodossia fenomenologica: Scheler sembra usare il metodo fenomenologico nell'analizzare l'essenza della religione, ma poi approda all'affermazione reale di Dio. Costituisce uno degli aspetti più impegnativi nel confronto con Scheler: riguarda l'interpretazione della stessa sua antropologia; a fondamento anche dell'aspetto che intendiamo analizzare.

[13] M. Scheler, *L'eterno nell'uomo*, p. 374.

[14] Ibidem, p. 381.

[15] Naturalmente non è questa la sede per discutere la posizione di Scheler. Merita di venir segnalata la ponderata valutazione di G. Ferretti: «Questa posizione di Scheler ha suscitato notevoli perplessità nei critici, non solo per quanto riguarda la validità logica del collegamento fra atto religioso ed esistenza di Dio, ma anche circa il quesito se Scheler, ponendosi in tal modo il problema della realtà di Dio, abbia di fatto abbandonato il piano fenomenologico, che dovrebbe limitarsi allo studio delle essenze, ponendo tra parentesi il problema della loro realtà, oppure se sia giunto al problema della realtà di Dio proprio all'interno dei principi metodologici della fenomenologia»: C. Ciancio - G. Ferretti - A.M. Pastore - U. Perone, *In lotta con l'Angelo*, p. 307.

[16] Anche le obiezioni che gli muove Buber possono essere risolte solo sulla base di una identificazione precisa della «sfera religiosa» che costituisce l'orizzonte dell'argomentazione di Scheler. Non l'oggetto ma il modo di rapportarsi – l'atteggiamento interiore – apre o preclude

l'incontro con la dimensione religiosa. Osserva Buber: «Chi ama una donna, rendendo presente nella propria vita la sua: il tu degli occhi di lei gli permette di vedere un raggio del Tu eterno. Ma chi è avido della "sempre nuova sopraffazione": volete che nella sua brama sia contenuta un'ombra dell'eterno?»: M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1993, p. 136.

I LIBRI DI ZELINDO TRENTI

IL LINGUAGGIO NELL'EDUCAZIONE RELIGIOSA

La parola alla fede

Il volume analizza l'importanza che il linguaggio assume nel nostro tempo. Nello specifico, la riflessione religiosa muove per lo più da interrogativi profondi e appassionanti: si sforza di darvi comprensione e risposta forgiando un linguaggio singolarmente affinato e pertinente, di cui gli interventi proposti offrono ampia documentazione.

Pagine 248. € 18,00

EDUCARE ALLA FEDE

Saggio di pedagogia religiosa

L'analisi presentata in questo studio, con prospettiva sempre pedagogica, esplora la fede quale fondamentale esperienza di vita, che anzi può decidere del senso stesso della vita. Il saggio è rigoroso e impegnativo: caratteristiche indispensabili per un pieno recupero di credibilità della fede in un'epoca di forti provocazioni contrastanti.

Pagine 264. € 19,00

LA FEDE DEI GIOVANI

Linee di un progetto di maturazione alla fede dei giovani

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

Pagine 216. € 16,00

ELLEDICI

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

il tema II

EDUCAZIONE MORALE E IRC

Nel precedente fascicolo, *Catechesi* ha lasciato la parola al teologo moralista, che ha riflettuto sui compiti della catechesi in ordine all'educazione morale dei ragazzi. Come allora preannunciato, il tema viene qui ripreso e completato a partire dalla prospettiva dell'insegnamento scolastico della religione cattolica (IRC). Già in altra occasione abbiamo annotato che l'affrontare talvolta, su una rivista catechetica, tematiche attinenti all'IRC non è sconfinamento in un campo non proprio, perché se vanno affermate le specificità che distinguono tra loro lo stesso IRC e la catechesi, non sono nemmeno da dimenticare i tratti comuni e le analogie che legano questi due importanti ministeri educativi della Chiesa.
In quest'ottica, il prof. ***Roberto Romio***, studioso delle tematiche attinenti all'IRC, dopo aver richiamato direttive magisteriali e dati sociologici concordi nel suggerire una adeguata formazione morale anche in ambito scolastico, presenta i programmi ministeriali in merito e studia il processo di apprendimento e maturazione morale dei minori che la scuola è chiamata a favorire con le metodologie che le sono proprie.
Il lettore troverà ovviamente la ripetizione di alcuni concetti già espressi nel precedente intervento del teologo moralista; ma li troverà riformulati nella prospettiva tipica dell'IRC e dunque meritevoli di una rinnovata attenzione perché utili, in ogni caso, ad arricchire il quadro d'insieme della problematica considerata.

Roberto Romio

L'IRC NELLA MORALITÀ FLUIDA
La coscienza morale nell'apprendimento religioso scolastico. Elaborazione didattica

1. PREMESSA

Gli *Orientamenti pastorali* dell'episcopato italiano per il decennio 2010-2020, *Educare alla vita buona del Vangelo*,[1] raccolgono l'istanza prioritaria dell'*emergenza educativa* sollecitata ripetutamente da Benedetto XVI[2] e tracciano un quadro di riferimento che la Chiesa italiana e lo stesso insegnamento della religione cattolica (IRC) debbono prendere in considerazione.

Stiamo vivendo una profonda e diffusa crisi morale che si colloca anche «alla radice della crisi dell'educazione».

Riferendosi ai giovani si dice: «Molti di loro manifestano un profondo disagio di fronte a una vita priva di valori e di ideali» (n. 32). Stiamo vivendo una profonda e diffusa crisi morale che si colloca anche «alla radice della crisi dell'educazione» (n. 5).

Una crisi morale ed educativa provocata dall'ingresso in quel «focolaio di incertezze» che è la «modernità liquida» in cui le categorie morali utilizzate in passato per interpretare il bene e il male non trovano più una chiara definizione. «Uno scenario nuovo e inaudito per le scelte di vita individuali», determinato, secondo Z. Bauman, dal passaggio dalla fase «solida» a quella «liquida» della modernità, in cui i riferimenti sociali non riescono più a «conservare a lungo la loro forma e si scompongono e si sciolgono più in fretta del tempo necessario a fargliene assumere una».[3]

In questo contesto la virtù proclamata «non è la conformità alle norme, ma la flessibilità: la prontezza a cambiare, ad abbandonare impegni e lealtà, a cogliere le opportunità secondo le disponibilità del momento».[4] In un relativamente breve lasso di tempo la società è passata dagli «ideali di una comunità di cittadini responsabili a quelli di un'accolita di consumatori soddisfatti e quindi portatori di interessi personali».[5]

Anche l'Italia vive questa trasformazione radicale. In una recente ricerca, *Geografia dell'Italia cattolica*,[6] R. Cartocci e la sua équipe, mettendo a confronto alcuni interessanti indicatori dei comportamenti in qualche modo legati alla morale cristiana (frequenza alla Messa, otto per mille, insegnamento della religione, matrimoni civili, nascite fuori dal matrimonio) hanno evidenziato che il lento processo in corso da almeno mezzo secolo, sta erodendo soltanto quello che i sociologi chiamano «*cattolicesimo di maggioranza*», quella massa di italiani, pari grosso modo al 50% della popolazione, che si limita a rispettare i precetti più generali della fede cristiana e a far capolino in chiesa a Natale e Pasqua. Resiste invece, almeno da un ventennio, attorno al 30% il «*cattolicesimo di minoranza*» di chi va a Messa tutte le domeniche, al cui interno si rafforza addirittura – ed è un'eredità della spinta di papa Wojtyla, un 10% di «*cattolicesimo militante*» fatto di animatori di parrocchia e di membri attivi dei movimenti ecclesiali.

L'apparente vittoria dell'odierna morale deregolamentata, privatizzata e individualizzata nasconde dunque una grande sete di riferimenti morali certi, capaci di interpretare le attese di giustizia, di verità e di piena realizzazione, di cui soprattutto i giovani sono portatori.[7]

La scuola in questo ha un compito fondamentale.

Negli *Orientamenti pastorali* per il decennio 2010-2020, si chiede alla scuola di concorrere alla «formazione di una coscienza critica», di puntare non tanto sul «come fare», ma «sul chi essere», e di non trascurare di promuovere il «senso delle scelte di vita». Il carattere pubblico della scuola, infatti, «non impone una neutralità rispetto a quei valori morali che sono alla base di ogni autentica formazione della persona e della realizzazione del bene comune» (n. 46). Si afferma inoltre che l'IRC «permette agli alunni di affrontare le questioni inerenti al senso della vita e al valore della persona, alla luce della Bibbia e della tradizione cristiana» per concorrere alla formazione globale della persona e alla trasformazione della «conoscenza in sapienza di vita» (n. 47).

L'apparente vittoria dell'odierna morale deregolamentata, privatizzata e individualizzata nasconde una grande sete di riferimenti morali certi, capaci di interpretare le attese dei giovani.

Nel realistico quadro delineato, il presente intervento intende offrire spunti di riflessione sul concreto contributo che l'IRC può dare, nella scuola italiana, alla maturazione della coscienza morale dei bambini e dei giovani adolescenti. Ci muoveremo sul piano prettamente didattico concentrando la nostra attenzione sul processo di apprendimento.

2. L'IRC E L'EDUCAZIONE MORALE NELLA SCUOLA

È forse opportuno ricordare che l'area morale è costitutiva dell'identità dell'IRC italiano e pertanto ineliminabile nel processo di insegnamento-apprendimento di questa disciplina. Per questa ragione la progettazione didattica dei docenti ed i

testi per l'IRC devono prevedere necessariamente una trattazione dell'area morale. Vogliamo, per iniziare, delineare la condizione dell'educazione morale nell'IRC con un'attenzione ai risultati delle ricerche.

2.1. I risultati delle ricerche

Se facciamo riferimento ad alcune tra le ricerche più significative sull'IRC[8] di questi ultimi anni, notiamo che i risultati sottolineano, in merito all'educazione morale nell'IRC, il forte influsso sugli studenti degli ambienti di vita extrascolastici. Gli studenti portano in classe il bagaglio di valori assimilati soprattutto in famiglia, negli ambienti di vita e nella catechesi. Il 65,8% degli studenti della secondaria ritiene che la morale cristiana sia fondata sui Comandamenti, mentre solo il 22,4% fa riferimento al Vangelo. Per quanto riguarda la morale speciale è sintomatico l'atteggiamento rispetto alla guerra. Prevale decisamente una posizione di opposizione radicale e si ritiene che, secondo la Chiesa, la guerra «non si possa mai giustificare» (81,2%). Solo il 10,4% ammette, correttamente, «l'eccezione della legittima difesa». Appannata risulta la percezione che la morale cristiana abbia il suo centro nella coscienza e nelle sue scelte. Da scoprire ancora pienamente il nesso corretto dell'IRC con una serie di valori morali: giustizia, pace, libertà, fraternità, salvaguardia del creato, rispetto della vita, amore come cuore della vita affettiva e familiare.[9] Domina la percezione che questi argomenti non siano di diretta pertinenza dell'IRC, anche se ciò risulta molto gradito.

Rispetto alle metodologie, è sempre latente in tutti i gradi di scuola, ma specialmente nel primo ciclo, il rischio di un moralismo che punta più alla trasmissione dei valori morali che alla maturazione personale. In particolare, emerge da parte degli studenti della secondaria di secondo grado la richiesta di una didattica attiva e partecipata, soprattutto per l'ambito morale, a cui corrisponde, invece, un'offerta prevalentemente frontale trasmissiva, se pur dialogata. Le metodologie trasmissive prevalgono, soprattutto nel secondo ciclo, sia per la difficoltà degli insegnanti di religione (IdR) di utilizzare metodologie attive, sia per l'orientamento generale privilegiato dalla scuola.[10]

Tuttavia, «la possibilità di riflettere sui problemi della vita» per il 47,1% del campione è l'obiettivo maggiormente raggiunto nell'anno precedente dall'IRC, per il 47,4% dovrebbe essere maggiormente sviluppato, mentre per il 44,7% l'IRC vi dedica più spazio di altre discipline.[11]

La "sofisticatezza" dei metodi e l'innovatività degli strumenti non pare incidere in modo rilevante sui livelli di apprendimento dell'area morale, mentre risulta non senza effetto sul coinvolgimento.[12] Appare però chiaro che i risultati più convincenti, in termini di gradimento e di coinvolgimento degli studenti, si ottengono quando si realizza «un certo equilibrio» tra l'ambito dei contenuti religiosi e quello relativo «alle questioni della loro vita».[13]

L'area morale è costitutiva dell'identità dell'IRC italiano e pertanto ineliminabile nel processo di insegnamento e apprendimento di questa disciplina.

2.2. La strutturazione dell'area morale nei nuovi programmi di IRC

Vogliamo in questo paragrafo prendere in esame soltanto ciò che le nuove

Indicazioni nazionali per la scuola italiana prescrivono in merito all'area morale. Abbiamo preso in esame: *I nuovi traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento relativi all'Irc nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo* e le *Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione.*

2.2.1. Nelle scuole dell'infanzia

Nelle indicazioni didattiche per l'IRC nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione,[14] tra i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze* e gli *Obiettivi di apprendimento* (OA), si parla anche dell'ambito morale. Per la scuola dell'infanzia i riferimenti non sono espliciti, ma implicitamente toccano l'ambito morale là dove si dice del concorso dell'IRC allo «sviluppo integrale della personalità», alla promozione della «riflessione sul patrimonio delle proprie esperienze» per «rispondere al bisogno di significato» e «favorire la maturazione personale».

Nel campo di esperienza su *Il sé e l'altro,* si accenna allo sviluppo di un positivo senso di sé e alla sperimentazione di relazioni serene con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose. Nel campo di esperienza su *La conoscenza del mondo* si fa riferimento all'osservazione ed esplorazione del mondo per sviluppare sentimenti di responsabilità nei confronti della realtà, al fine di abitarla con fiducia e speranza.[15]

2.2.2. Nella scuola primaria

Per quanto riguarda la scuola primaria, il riferimento all'area morale si fa più esplicito. Si accenna fin dall'inizio al contributo che l'IRC può dare alla riflessione sulla propria identità, sul senso dell'esperienza per la elaborazione e l'espressione di un progetto di vita. Si dice anche che l'IRC favorisce e accompagna lo sviluppo intellettuale di tutti gli aspetti della persona e «consente la riflessione sui grandi interrogativi posti dalla condizione umana (ricerca identitaria, vita di relazione, complessità del reale, bene e male, scelte di valore, origine e fine della vita, radicali domande di senso) […] promuovendo un confronto mediante il quale la persona nell'esercizio della propria libertà, riflette e si orienta per la scelta di un responsabile progetto di vita».[16]

L'articolazione degli OA prevede un ambito tematico su *I valori etici e religiosi,* in cui viene illustrato il legame tra gli elementi religiosi e «la crescita del senso morale e lo sviluppo di una convivenza civile, responsabile e solidale».[17]

Nei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria non è presente alcun riferimento all'area morale. Si fa accenno all'area morale nell'OA su *I valori etici e religiosi,* al termine della terza classe della scuola primaria, quando si dice: «Riconoscere che la morale cristiana si fonda sul comandamento dell'amore di Dio e del prossimo come insegnato da Gesù».[18]

L'IRC favorisce e accompagna lo sviluppo intellettuale di tutti gli aspetti della persona e consente la riflessione sui grandi interrogativi posti dalla condizione umana.

Anche nell'OA su *I valori etici e religiosi,* al termine della quinta classe della scuola primaria, si accenna all'area morale in un contesto biblico e cristiano «per la scoperta di una risposta alle domande di senso e in vista di un personale progetto di vita».[19]

2.2.3. Nella scuola secondaria di primo grado

I *Traguardi per lo sviluppo* di competenze al termine della scuola secondaria di primo grado fanno riferimento alla dimensione etica quando parlano di «porsi domande di senso, cogliendo l'intreccio tra dimensione religiosa e culturale», e, più esplicitamente, nel quarto traguardo, quando si accenna alla riflessione sulle «implicazioni etiche della fede cristiana […] in vista di scelte di vita progettuali e responsabili» e al confronto con la complessità dell'esistenza onde dare valore ai propri comportamenti per una relazione più armoniosa con se stessi, gli altri, il mondo.[20]

Per quanto riguarda OA al termine della terza classe si parla esplicitamente di dimensione etica là dove si fa riferimento ai *Valori etici e religiosi*, anche se molto circoscritti al riferimento religioso e confessionale e con una accentuazione dell'aspetto affettivo e bioetico.[21]

2.2.4. Nel secondo ciclo di istruzione

Nelle *Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione,* del giugno 2010, si fa un accenno all'ambito morale già nel profilo generale, in cui si dice: «L'Irc mira ad arricchire la formazione globale della persona con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza». Tra le *Competenze* da conseguire si accenna genericamente alla consapevolezza, alla responsabilità, alla maturità critica, all'esercizio della libertà al fine di esercitare una cittadinanza «aperta alla ricerca della verità e alla pratica della giustizia e della solidarietà».[22]

Per quanto riguarda invece gli OA per le conoscenze del *biennio,* si sottolinea il confronto con le istanze morali del nostro tempo, la maturazione della dimensione relazionale e affettiva e, in particolare, si richiama il confronto con «alcuni aspetti centrali della vita morale: la dignità della persona, la libertà di coscienza, la responsabilità verso il creato, la promozione della pace mediante la ricerca di un'autentica giustizia sociale e l'impegno per il bene comune».

Nel secondo ciclo di istruzione l'IRC mira ad arricchire la formazione globale della persona con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza.

Per le *Abilità* del primo biennio, si accenna in particolare alla crescita della consapevolezza «della serietà e problematicità delle scelte morali, valutandole anche alla luce della proposta cristiana».

Per quanto riguarda il *Secondo biennio*, sul piano delle conoscenze in ambito morale si richiama il confronto critico sulle questioni di senso. Più in particolare, si chiede di saper individuare «il rapporto tra coscienza, libertà e verità nelle scelte morali» e di conoscere «gli orientamenti della Chiesa sull'etica personale e sociale, sulla bioetica, sull'etica sessuale, sulla questione ecologica». Per le abilità morali si punta allo sviluppo di quelle interpretative della condizione umana e, in particolare, si chiede di saper argomentare «le scelte etico-religiose proprie o altrui».

Le conoscenze morali del *Quinto anno* puntano all'approfondimento della concezione cristiano-cattolica della famiglia, della dottrina sociale della Chiesa, del pluralismo culturale e religioso e del diritto alla libertà religiosa. Per le *Abilità* si chiede di saper giustificare e sostenere «consapevolmente le proprie scelte di vita, personali e professionali», discute-

re «dal punto di vista etico potenzialità e rischi delle nuove tecnologie», fondare «le scelte religiose sulla base delle motivazioni intrinseche e della libertà responsabile».[23] Si intravede una diversa sistemazione dei contenuti rispetto alla pratica tradizionale, dovuta anche alla nuova suddivisione del secondo ciclo in primo e secondo biennio e quinto anno.

2.2.5. Una sintetica valutazione complessiva

In una complessiva, sintetica valutazione dell'intera proposta dei nuovi programmi sull'area morale, accenniamo ad alcune evidenti preoccupazioni che hanno purtroppo schiacciato l'area morale restringendola e relegandola ai margini del progetto educativo:

– L'accentuazione della dimensione conoscitivo-trasmissiva dei contenuti.

– La forte preoccupazione di garantire l'identità religiosa e confessionale della disciplina.

– La marginalità del vissuto esistenziale.

– L'accentuata preoccupazione di non toccare ambiti vicini alle scelte di vita.

In particolare, colpisce l'assenza di chiari riferimenti all'educazione morale nei primi anni del primo ciclo di istruzione per poi emergere progressivamente con evidenza. È indubbio che, per i nuovi programmi, l'educazione morale non costituisce una emergenza educativa, mentre risulta chiara ed eccessiva la preoccupazione di evidenziarne i legami con la visione religiosa cattolica.

Colpisce l'assenza di chiari riferimenti all'educazione morale nei primi anni del primo ciclo di istruzione. Per i nuovi programmi, l'educazione morale non costituisce una emergenza educativa.

2.3. L'area morale nei testi di religione

A questo punto sarebbe interessante analizzare come le nuove *Indicazioni* sono state tradotte sul piano didattico nei testi di RC più adottati e diffusi. È risaputo come la stagione delle riforme ha messo a dura prova l'editoria scolastica e anche quella dei testi di RC. Per le adozioni ci troviamo in mezzo al guado: risultano ancora maggiormente diffusi i testi scritti seguendo le vecchia normativa. Mentre iniziano ad uscire i nuovi testi per il primo ciclo, nel secondo ciclo ancora non si apre la concessione dei *nulla osta* per i nuovi testi: attualmente vengono aggiornati i vecchi testi tenendo presente la nuova logica.

2.3.1. La collocazione

L'esame dei testi maggiormente adottati nei diversi cicli scolastici ci induce ad una generale annotazione: l'area morale viene generalmente trattata al termine del percorso del ciclo di studi.

Da notare il recentissimo tentativo di dare spazio a pubblicazioni che sviluppano percorsi particolari per l'IRC,[24] o che sono integralmente dedicate ai temi etici.[25]

In via esemplificativa abbiamo pensato di analizzare i testi scolastici di IRC maggiormente adottati nel secondo ciclo nell'anno scolastico 2009/2010. Anche perché è in questo ciclo che viene particolarmente trattata l'area morale.

In proposito, dobbiamo rilevare che in molti testi del biennio non è presen-

te l'area morale.[26] In altri è presente, sempre a chiusura della trattazione,[27] e lo si fa per introdurre una riflessione di carattere generale sulla responsabilità delle proprie scelte progettuali con riferimento ai Comandamenti.[28]

Nei volumi unici l'area morale è generalmente presente a chiusura del testo, presumibilmente dunque riservata al quinto anno.[29] Nei volumi per il triennio[30] l'area morale è presente a chiusura della trattazione.[31]

2.3.2. La struttura dell'area morale e i contenuti privilegiati

Un'interessante annotazione riguarda la *struttura* dell'area morale e i contenuti privilegiati.

I temi presenti nei testi sono quelli della libertà responsabile, della coscienza morale, della dignità della persona, dell'amore nelle sue articolazioni (famiglia, amicizia, sessualità, innamoramento, matrimonio), della morale sociale nelle sue molteplici tematiche (solidarietà, politica, ambiente, economia, razzismo, pace, bioetica, biotecnologie, fecondazione assistita, aborto, eutanasia).

Sembra dominare una distinzione tra la morale generale (i fondamenti del discorso morale), in genere trattata nel biennio o come introduzione al discorso sulla morale, e la morale speciale trattata generalmente nel triennio o in una sezione terminale, se si tratta di volume unico.

La morale speciale risulta tuttavia poco trattata o addirittura assente nei testi meno recenti, mentre occupa uno spazio importante nei nuovi testi.

2.3.3. Le metodologie privilegiate

Sul piano delle scelte pedagogico-didattiche dobbiamo rilevare la prevalenza di metodologie deduttivo-trasmissive, e di modelli didattici espositivi, centrati sui contenuti da trasmettere. Quasi del tutto assenti o appena accennate nei testi più recenti, le prospettive pedagogico-didattiche di carattere induttivo e costruttivo-collaborativo.[32] Il riferimento all'esperienza e al vissuto dello studente rimane quasi del tutto assente o accennato come provocazione iniziale per agganciare l'interesse dell'allievo.[33] Dopo alcuni timidi accenni al modello modulare[34] più laboratoriale e attivo, si è tornati, nei testi più recenti, agli ambiti e alle aree tematiche,[35] più centrati sulla trasmissione dei contenuti e sulla riflessione personale dello studente.

3. IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO E MATURAZIONE MORALE

Dopo il preliminare esame della situazione dell'educazione morale nell'IRC, rivolgiamo ora la nostra riflessione al processo di maturazione morale nell'età scolare. Naturalmente quanto diciamo va circoscritto al contesto educativo scolastico specifico dell'IRC, così come si declina in Italia in seguito agli accordi concordatari e alle successive intese tra la CEI e MIUR.

3.1. Una definizione di maturazione morale

Sul piano educativo e didattico la maturazione morale si può definire come l'insieme dei cambiamenti che avvengono nel soggetto che apprende a diversi livelli: nella struttura personale profonda, nel pensiero e nella condotta. Tali mutazioni

sono frutto della continua, mai conclusa, interazione di una molteplicità di fattori sia ereditari, sia ambientali. Fattori determinati dal patrimonio genetico, dall'ambiente di vita (contesto sociale, culturale, educativo, religioso), da condizionamenti "somatopsichici" legati alle particolari dinamiche della propria esistenza.[36] Chi apprende, accoglie o rifiuta, in modo originale e autonomo, accomodando i propri schemi mentali alle nuove realtà che conosce.

La maturazione morale inizia mai da zero, ma procede attraverso un processo di integrazione della storia personale con il vissuto psichico profondo fatto di affettività, istinti, impulsi.

La maturazione morale inizia mai da zero, ma procede attraverso un processo di integrazione della storia personale con il vissuto psichico profondo fatto di affettività, istinti, impulsi che provengono dall'inconscio.[37] La maturazione morale costituisce il fine dell'educazione integrale della persona che diviene capace di agire anche senza norme esterne, trovando al proprio interno la norma giusta dell'agire umano.

3.2. Definire il profilo morale del soggetto che apprende nelle diverse fasi di sviluppo scolare

In questo tentativo di delineazione del profilo morale dei soggetti in età scolare, il riferimento più significativo è quello alla classificazione operata da Kohlberg. La sua classificazione è quella che più si avvicina ad una concezione della persona, dello sviluppo, della coscienza e della scelta morale tipica della tradizione cristiana e sufficientemente condivisa nell'IRC italiano.[38]

3.2.1. Profilo morale nella scuola dell'infanzia (3-5 anni)

All'inizio del percorso scolare il bambino è capace di esprimere sentimenti, ma può considerarsi *amorale*: per lui buono è ciò che è gradevole, cattivo è ciò che è doloroso. Lentamente sarà bene quello che è comandato, male quello che è proibito.

Il bambino *ripete il modello* di giudizio e di comportamento che vede nei genitori e negli adulti di riferimento. È molto importante che il modello proposto dagli adulti risulti oggettivo e coerente, lontano dall'arbitrarietà e dalla discontinuità.

3.2.2. Profilo morale nella scuola primaria (6-10 anni)

Il bambino inizia a *valutare da sé* i propri atti. Inizia ad avvertire il *senso di colpa* e il rimorso per il male commesso. Se compie il bene rivendica un premio. Al termine della scuola primaria sa valutare moralmente con realismo le azioni altrui, anche quelle degli adulti.

Ma il suo comportamento si rifà ancora ai *modelli convenzionali* del buon bambino/a per soddisfare le aspettative della famiglia e del contesto sociale.

3.2.3. Profilo morale nella scuola secondaria di primo grado

Con la preadolescenza inizia a manifestarsi il desiderio di autonomia, anche se ancora più proclamata che realizzata. Ci si sgancia dalle idee e abitudini familiari. Si è impazienti di far sapere la propria opinione su tutto. La coscienza morale rimane però ancora legata alle regole procedurali, alla legalità esteriore, alla materialità dell'atto. Anche se

malvolentieri si ritiene corretto fare il proprio dovere. L'autorità si rispetta in pubblico, ma si deride di nascosto con i compagni. Si mantiene l'ordine per l'ordine, senza convinzione.

3.2.4. Profilo morale nella scuola secondaria di secondo grado

Normalmente il passaggio a questo grado di scuola segna l'inizio dell'*autonomia di giudizio* morale rispetto alle visioni e ai valori della famiglia e del contesto adulto circostante.

Con lo sviluppo della capacità critica e l'aumento delle esperienze di vita il giovane inizia a far riferimento ad un quadro più stabile, sistematico e realistico di principi etici.

Contemporaneamente si va affermando un deciso conformismo, nella condotta e nei giudizi, al modello dominante nel gruppo dei pari. Si esasperano le relazioni, ci si chiude nel piccolo gruppo di amici, ci si identifica con i coetanei nel modo di vestire, di comunicare, di pensare, di scegliere, di agire, ecc.

Il problema dominante, sul piano della formazione della coscienza morale è quello della *libertà soggettiva.*

3.2.5. Profilo morale al termine della scuola secondaria di secondo grado

Con lo sviluppo della capacità critica e l'aumento delle esperienze di vita il giovane abbandona le velleità adolescenziali e inizia a far riferimento ad un quadro più stabile, sistematico e realistico di principi etici.

La maggiore obiettività nei giudizi e l'accresciuta possibilità di confronto con soluzioni e valori diversi aiutano la maturazione morale, anche se resta ancora lontano il raggiungimento di una piena maturità morale.

3.3. Livelli e stadi dello sviluppo morale

Sempre rifacendoci alla concezione di Kohlberg, in modo schematico proviamo a delineare alcuni stadi e livelli dello sviluppo morale che possono guidare all'individuazione di compiti di sviluppo morale a cui tutte le discipline scolastiche ed anche il processo di apprendimento religioso sono chiamati a rispondere.

Questi stadi, pensati in relazione all'età e in una logica di progressività positiva, possono aiutare ad individuare condizioni caratterizzate da un blocco evolutivo, o anche da uno stato di regresso.

– Stadio pre-morale

È lo stadio tipico di chi non capisce le regole, né giudica la bontà o la malizia di un comportamento in termini di regole: è buono ciò che è gradevole, è cattivo ciò che è doloroso.

3.3.1. Livello pre-convenzionale

Le norme morali sono comprese in termini di bontà o malizia, e interpretate in base alle conseguenze fisiche o edonistiche dell'azione e al potere fisico degli autori delle norme.

– Stadio 1. Orientamento alla punizione e all'ubbidienza

Non si considera il valore buono o cattivo dell'azione, ma le conseguenze fisiche che comporta. Si è rispettosi e deferenti verso l'autorità per evitare un castigo.

– *Stadio 2. Orientamento strutturale relativista*

È buono ciò che soddisfa i propri bisogni (raramente quelli altrui) interpretati in modo fisico e pragmatico.

3.3.2. Livello convenzionale

È bene ciò che risponde alle aspettative degli altri: famiglia, gruppo, comunità, nazione, senza avere presenti le immediate ed ovvie conseguenze.

– *Stadio 3. Orientamento all'accordo interpersonale o "del bambino buono"*

Il comportamento buono è quello che piace agli altri, li aiuta ed è approvato da loro (immagini stereotipate della maggioranza). Si cerca di ottenere l'approvazione per sentirsi dire "bravo".

– *Stadio 4. Orientamento verso la legge e l'ordine*

Il comportamento buono si esprime nel fare il proprio dovere, mantenere l'ordine sociale stabilito e mostrare rispetto per l'autorità.

3.3.3. Livello post-convenzionale, autonomo, dei principi

I valori morali vengono definiti e fatti propri a prescindere dall'autorità, dai gruppi che li praticano e dalla propria identificazione a tali gruppi

– *Stadio 5. Orientamento del contratto sociale legalistico*

L'azione è buona in quanto stabilita da accordi sociali tra le persone-comunità, ma può essere cambiata in seguito a considerazioni razionali o di utilità sociale.

– *Stadio 6. Orientamento del principio etico universale*

Ciascuna coscienza sceglie i principi etici seguendo una logica di universalità e di congruenza. Tali principi riguardano principalmente la giustizia, la reciprocità, la liberta, il rispetto della dignità degli esseri umani.

Naturalmente si tratta di un quadro orientativo che può aiutare la valutazione e l'intervento educativo, ma non pretende di circoscrivere la complessità dei processi di maturazione morale sempre aperti a continue sollecitazioni interiori ed esteriori, positive e negative, dall'esito imprevedibile perché dipendenti dalla libera scelta del soggetto che apprende. Vanno di conseguenza messe in questione strategie educative autoritarie o legate all'indottrinamento, al condizionamento e al rinforzo.[39]

La maturazione morale comporta sempre uno sviluppo parallelo nella dimensione cognitiva e affettiva, tra loro correlate e condizionantesi.

Normalmente, l'itinerario evolutivo della maturazione morale dalla iniziale condizione di amoralità progressivamente arriva ad uno stadio di autonomia, passando attraverso le fasi della eteronomia e della reciprocità.[40]

La maturazione avverrà attraverso un conflitto con una situazione problematica in cui il soggetto è spinto a interagire e a prendere una decisione. Non bisogna dimenticare che la maturazione morale comporta sempre uno sviluppo parallelo nella dimensione cognitiva e affettiva, tra loro correlate e condizionantesi.[41] In riferimento al concetto di moralità (bene/male), di motivazione (perché) e di concezione sulla vita umana, presentiamo una sintetico prospetto di riferimento per gli IdR:[42]

STADI	DEFINIZIONE	MORALITÀ	MOTIVAZIONE	VITA UMANA
1	Orientamento alla punizione e alla obbedienza, orientamento alla accettazione del potere superiore che si rende palese attraverso le punizioni.	La bontà o malizia di un atto sono determinate dalle conseguenze fisiche, senza considerare il significato umano e il valore delle conseguenze.	Si obbedisce alle regole per evitare la punizione. La paura genera i valori.	Il valore della vita umana dipende dalla posizione sociale e dagli attributi fisici del possessore.
2	Orientamento relativista, strumentale, egoistico: elementi di reciprocità vissuti in modo utilitaristico, orientamento edonista.	La bontà di un atto è determinata dalla soddisfazione dei propri bisogni e occasionalmente dei bisogni degli altri, le conseguenze dell'azione devono essere piacevoli per il soggetto.	Ci si conforma alla norma per ottenere ricompense, per ricavare dei vantaggi. La speranza della ricompensa è la motivazione fondamentale.	Il valore della vita umana dipende dalla capacità "strumentale" di soddisfare i propri bisogni e quelli degli altri. Non si abbandonano i propri piaceri per amore degli altri.
3	Orientamento interpersonale del bravo bambino/ bambina.	Il comportamento buono è quello che piace agli altri, li aiuta ed è approvato da essi, è indicato dalle aspettative di comportamento stereotipico.	Guadagnare approvazione, evitare le disapprovazioni o le critiche degli altri. Conformità all'immagine di ciò che è maggioranza o "naturale". Si cerca di "ottenere piacere psicologico" attraverso l'approvazione sociale.	Il valore della vita umana dipende dall'empatia e dall'affetto verso la persona.

STADI	DEFINIZIONE	MORALITÀ	MOTIVAZIONE	VITA UMANA
4	Orientamento alla legge e all'ordine costituito; "devoto appassionato della legge".	Il comportamento giusto consiste nel fare il proprio dovere, mostrare rispetto per l'autorità, mantenere l'ordine sociale (per se stesso).	Ci si conforma per evitare il biasimo da parte dell'autorità legittima e il senso di colpa che sorge. Mancano le ragioni interiori del comportamento.	Il valore della vita umana è sacro per la posizione che occupa in un certo ordine categoriale, morale o religioso, di diritti e di doveri, ha un valore universale ma non intrinseco.
5	Orientamento legalista verso il contratto sociale, relativismo dei valori personali ed enfasi sulle regole procedurali per raggiungere il consenso.	Il giusto consiste in ciò che è costituzionalmente e democraticamente accordato. Azione buona è quella che rispetta i diritti generali dell'individuo secondo i parametri criticamente esaminati e sui quali conviene la società.	Ci si conforma alla norma per ottenere ricompense, per ricavare dei vantaggi. La speranza della ricompensa è la motivazione fondamentale.	Il valore della vita umana dipende dalla capacità "strumentale" di soddisfare i propri bisogni e quelli degli altri. Non si abbandonano i propri piaceri per amore degli altri.
6	Orientamento ai principi etici universali e verso i principi individuali di coscienza.	L'azione buona è quella che si basa sulla decisione di coscienza in accordo con i princìpi etici scelti autonomamente e che si appellano a comprensività logica, universalità e coerenza. Accordo della coscienza individuale con princìpi etici universali	Ci si conforma per evitare un'auto-condanna. Decisione di coscienza individuale. Convinzioni di uguaglianza.	La vita è sacra in quanto espressione di un valore umano universale fondato sul rispetto dell'individualità e al di sopra di qualsiasi altro valore. Ogni uomo è "un fine in se stesso".

La tabella evidenzia differenze qualitative, strutturate in modo che ogni stadio discenda dal precedente e prepari la via al successivo integrandosi in modo gerarchico secondo una sequenza lineare che delinea una maturità morale crescente.

La formalizzazione dei vari stadi risulta indubbiamente eccessiva e un po' meccanica, ma utile ad orientare, sia la valutazione, che l'intervento didattico.

È evidente che non tutti raggiungono lo stadio 6 e che la maggior parte degli studenti, con ogni probabilità si situerà allo stadio 4. Ci sono tuttavia periodi evolutivi in cui il passaggio tra gli stadi è più facilitato. Ad esempio: il passaggio dal livello pre-convenzionale a quello convenzionale sembra trovare il terreno più fecondo tra i 10 e i 13 anni; così come la transizione al livello post-convenzionale sia più facile tra i 15 e i 19 anni.

Naturalmente non c'è proporzionalità tra il livello raggiunto a 10 anni e quello che è possibile raggiungere nell'età adulta, ma è molto improbabile che chi non arriva ad acquisire un livello solido di giudizio morale allo stadio 3 e 4 attorno ai 13 anni, arrivi da adulto ad un pensiero avente profondi principi morali. Avviare e stimolare quindi un processo di avanzamento nella maturazione morale entro l'età scolare risulta molto spesso determinante per una ulteriore maturazione nell'età adulta.[43]

4. IL CONTRIBUTO DELL'IRC AL PROCESSO DI MATURAZIONE MORALE

Molte sono le agenzie educative coinvolte nella formazione morale con le quali la scuola deve relazionarsi ed è chiamata a dare la sua collaborazione. La scuola si colloca al centro del *Sistema Educativo Formale,* ma la sua capacità di influsso e sempre più condizionata dal *Sistema non Formale* (relazioni familiari, amicali, parrocchiali, sportive, ecc.) e soprattutto da quello *Informale* (mondo della comunicazione mass mediale).

La specificità dell'apporto dell'IRC al processo di maturazione morale non può essere che quello di una disciplina scolastica e quindi scolastico, culturale, religioso e confessionale. L'IRC contribuisce promuovendo un processo di maturazione che si colloca sul piano dell'apprendimento consapevole e critico che prepara e può sboccare in decisioni morali.

Possiamo allora identificare tre piani dell'apporto dell'IRC:

– educazione e maturazione della coscienza morale,

– apertura e fondazione religiosa dei valori morali,

– approfondimento dell'apporto confessionale al processo di maturazione morale.

4.1. I piani dell'apporto dell'IRC all'educazione morale

4.1.1. Educazione e maturazione della coscienza morale

Tutte le discipline scolastiche sono finalizzate all'acquisizione ed allo sviluppo di specifiche competenze disciplinari previste, in Italia, dalle *Indicazioni*. Acquisizione e sviluppo che avvengono attraverso la mobilitazione delle capacità esistenti, l'apprendimento di nuove conoscenze e l'esercizio di *famiglie di abilità* interessate.[44]

Alle competenze disciplinari specifiche si aggiungono competenze generali di base che tutte le discipline concorrono, con il loro determinato apporto, a sviluppare. La maturazione della coscienza morale investe l'ambito delle competenze di base e in questo senso anche l'IRC, insieme alle altre discipline, è chiamato in causa. A questo proposito risultano corrette le affermazioni degli *Orientamenti pastorali* per il decennio 2010-2020, nelle quali si chiede alla scuola di concorrere alla «formazione di una coscienza critica» e di promuovere il «senso delle scelte di vita». Le discipline scolastiche, ed anche l'IRC, non possono essere neutrali «rispetto a quei valori morali che sono alla base di ogni autentica formazione della persona e della realizzazione del bene comune» (n. 46).

4.1.2. Apertura e fondazione religiosa dei valori morali

Il compito educativo specifico, che potrebbe però coinvolgere anche altre discipline scolastiche,[45] al quale l'IRC non può sottrarsi pena la perdita della sua identità, è l'apertura della dimensione morale all'istanza religiosa.

Negli *Orientamenti pastorali* per il decennio 2010-2020, si afferma che l'IRC «permette agli alunni di affrontare le questioni inerenti al senso della vita e il valore della persona», per concorrere alla formazione globale della persona e alla trasformazione della «conoscenza in sapienza di vita» (n. 47). L'IRC concorre al processo di trasformazione delle conoscenze in sapienza accompagnando gli studenti nel percorso di apertura dei valori morali all'Assoluto. Il contributo insostituibile dell'IRC nella scuola consiste appunto nell'acquisizione e sviluppo di competenze morali conoscitive, interpretative, espressive e valutative aperte alla dimensione religiosa. La dimensione religiosa dà un fondamento trascendente alle istanze morali radicate nella razionalità dell'uomo e vi aggiunge ulteriori stimoli e motivazioni di carattere speculativo, emotivo, volitivo.

4.1.3. Approfondimento dell'apporto confessionale al processo di maturazione morale

L'apertura alla dimensione religiosa delle competenze morali, come affermano i citati *Orientamenti pastorali*, deve realizzarsi nell'IRC «alla luce della Bibbia e della tradizione cristiana» (n. 47). L'IRC non può derogare dalla dimensione confessionale costitutiva della sua identità disciplinare in ambito scolastico. Le dimensioni psico-sociologico-culturali utili nell'approccio al discorso morale possono certo entrare nel processo di apprendimento dell'IRC, ma devono costituire un momento transitorio per l'avvio della motivazione o per contestualizzare il percorso di costruzione di una personale visione morale. Giustamente le *Indicazioni* per i diversi cicli scolastici richiamano costantemente negli OA dell'IRC il riferimento ai *Valori etici, religiosi e confessionali,* in modo unitario, come stimolo e contributo alla scoperta di una risposta alle domande di senso e in vista di un personale progetto di vita.[46]

L'IRC concorre al processo di trasformazione delle conoscenze in sapienza accompagnando gli studenti nel percorso di apertura dei valori morali all'Assoluto.

4.2. Il processo didattico di apprendimento dell'area morale nell'IRC

Attraverso ricerche, studi, corsi, sperimentazioni, pubblicazioni, in questi ulti-

mi decenni è stato elaborato dall'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS un modello pedagogico didattico che ha assunto, da alcuni anni, il nome di DEE: *Didattica Ermeneutica Esistenziale*. Non ci addentreremo qui nell'illustrazione dettagliata della proposta.[47] Vogliamo solo evidenziarne alcuni aspetti che consentano di cogliere la particolarità della prassi educativa che suggerisce e l'apporto che può recare alla maturazione morale dello sudente.

4.2.1. Gli elementi strutturali nella didattica ermeneutica esistenziale (DEE)

Nella didattica ermeneutica esistenziale muta profondamente la prospettiva che ha caratterizzato la programmazione educativa e didattica tradizionale in ambito morale. La novità sta nella progettazione delle esperienze di apprendimento a partire dai bisogni educativi del soggetto concreto e non dalla mappa dei contenuti da trasmettere. Il pieno successo formativo si raggiunge, allora, quando si è data adeguata risposta alle aspettative esistenziali dello studente: spesso inespresse e inconsapevoli. Si tratta quindi di selezionare, calibrare e offrire percorsi, proposte di lavoro e materiali adeguati per l'elaborazione delle risposte alle domande morali.

Nell'attuazione concreta del processo di apprendimento, la DEE prevede i seguenti passaggi:

– individuare la domanda morale dello studente, farla emergere e portarla a consapevolezza,

– indicare i compiti proporzionati alla condizione e alla domanda del discente,

– accompagnare e sostenere il processo di elaborazione della risposta dello studente,

– verificare, valutare e certificare le competenze morali raggiunte.

Il pieno successo formativo si raggiunge, allora, quando si è data adeguata risposta alle aspettative esistenziali dello studente: spesso inespresse e inconsapevoli.

Per esplicitare meglio gli elementi strutturali della progettazione ermeneutica e la sua diversità dalla programmazione tradizionale ne indichiamo le fasi costitutive:[48]

4.2.2. Fase ideativa

Si può così strutturare:

– *Individuazione e definizione della domanda educativa a partire dall'esperienza.* Si tratta di individuare l'area di esperienza che caratterizza il vissuto esistenziale dello studente (es. l'identità, la relazionalità, l'orientamento, i valori morali, ecc.) e di precisarla con la scelta degli elementi qualificanti sui quali avviare il processo di apprendimento.

– *Individuazione delle fasi del processo di apprendimento.* Attraverso i passaggi di comprensione indicati dal docente lo studente sarà accompagnato nel processo che va dall'esplorazione della dimensione esistenziale dell'esperienza alla acquisizione di una migliore competenza morale.

– *Definizione delle finalità e degli obiettivi* che codificano le fasi del processo di apprendimento.

– *Individuazione delle fasi del compito autentico d'apprendimento* e organizzazione del lavoro.

– *Individuazione del compito autentico di verifica* e dei criteri di valutazione della competenza attesa.

4.2.3. Fase applicativa

Consiste nell'esecuzione del compito di apprendimento attraverso il lavoro, in modo collaborativo, sui materiali proposti dal docente o individuati dagli studenti.

Il processo d'apprendimento si avvia attraverso provocazioni (film, canzoni, immagini, dibattito, conversazioni cliniche, esperienze dirette, ecc.) che portano a consapevolezza la domanda e attivano la motivazione.

Il compito *«autentico»* da svolgere[49] si suddivide in diverse fasi e attività di lavoro, corrispondenti ai passaggi di apprendimento previsti per lo studente. Lavorando sulle fonti con una metodologia ermeneutica, costruttiva e collaborativa, lo studente individuerà quegli elementi di verità che gli serviranno per costruire la sua risposta. La guida, il sostegno, il consiglio, l'aiuto del docente affiancheranno lo studente in tutte le fasi di elaborazione.[50]

4.2.4. Fase valutativa

Consiste nell'esecuzione di un appropriato compito di verifica e nella conseguente valutazione e certificazione della competenza raggiunta. Il processo di apprendimento morale nella DEE si chiude con la realizzazione autonoma di un nuovo compito, affine a quello svolto nella fase attuativa con il sostegno del docente. Si potrà così meglio evidenziare se lo studente è capace di dare risposta ad un interrogativo problematico e saprà farlo in futuro.[51]

5. CONCLUSIONE

È innegabile che l'attuale contingenza culturale italiana sia caratterizzata dall'emergenza morale.

La contemporanea assenza di chiari riferimenti a causa di una moralità liquida in continua mutazione non può che disorientare ulteriormente i giovani. La scuola e in essa l'IRC sono chiamati, in questa fase, a dare un apporto insostituibile al superamento dell'emergenza per concorrere alla formazione globale della persona e alla trasformazione delle conoscenze in sapienza di vita.

[1] CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti dell'episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Roma 2010.

[2] Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione,* dal Vaticano, 21 gennaio 2008.

[3] Z. Bauman, *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido,* Roma-Bari, Laterza 2008, p. V.

[4] Ibidem, p. VIII.

[5] R. Randeep, *Bauman: così la solidarietà ci può salvare*, in *La Repubblica*, 25 novembre 2010.

[6] R. Cartocci, *Geografia dell'Italia cattolica,* Bologna, Il Mulino 2011.

[7] M. Smargiassi, *Il Dio personale degli italiani. Al Sud la messa non è finita,* in *La Repubblica,* 7 luglio 2011.

[8] Osservatorio Socioreligioso Triveneto, *Apprendere la religione*, Bologna, Dehoniane 2009; G. Malizia - S. Cicatelli - Z. Trenti, *Una disciplina in evoluzione,* Torino-Leumann, Elledici 2005; IPRASE Trentino, *Al passo coi tempi. Esiti della ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia in Trentino*, Trento, Provincia autonoma di Trento 2005; G. Malizia - Z. Trenti, *Una disciplina al bivio*, Torino, SEI 1996.

[9] Osservatorio Socioreligioso Triveneto, *Apprendere la religione*, pp. 170-171.

[10] Ibidem, pp. 36-38.

[11] Ibidem, p. 188.

[12] Ibidem, p. 217.

[13] Ibidem, pp. 202-203.

[14] È stato pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 105 del 7 maggio 2010 il DPR 11-2-2010 contenente i nuovi traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento relativi all'IRC nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione.

[15] DPR 11-2-2010, in *Gazzetta Ufficiale* n. 105, 7 maggio 2010, p. 2.

[16] Ibidem, p. 3.

[17] Ibidem, p. 4.

[18] Ibidem, p. 5.

[19] Ibidem, p. 6.

[20] Ibidem, p. 7.

[21] Ibidem, p. 8.

[22] Tra le *Competenze* da conseguire al termine del primo biennio si fa accenno all'esercizio di «una cittadinanza consapevole» che dovrà conseguirsi aiutando lo studente a «porsi domande di senso in ordine alla ricerca di un'identità libera e consapevole». Mentre, al termine dell'intero percorso di studio lo studente dovrà essere in condizione di «sapersi interrogare sulla propria identità umana, religiosa e spirituale, in relazione con gli altri e con il mondo, al fine di sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita» e dovrà anche essere capace di «elaborare una posizione personale libera e responsabile, aperta alla ricerca della verità e alla pratica della giustizia e della solidarietà».

[23] CEI - MIUR, *Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione,* giugno 2010.

[24] Ad esempio possiamo citare per la secondaria di primo grado il testo monografico sul pluralismo religioso e la convivenza: F. Pajer - G. Filoramo, *Tante Religioni un solo mondo*, Torino, SEI 2010.

[25] Citiamo ad esempio: A. Bibiani - M.P. Cocchio, *Per il mondo che vogliamo*, Torino, SEI 2007.

[26] G. Cionchi, *Studiare religione*, vol. 1, Torino-Leumann, Elledici 2002; A. Famà, *Uomini e profeti,* vol. 1, Torino, Marietti-Petrini 2004; G. Marinoni - C. Cassinotti - G. Airoldi, *La domanda dell'uomo,* vol. 1, Marietti-Petrini, Torino 2000; M. Contadini - A. Marcuccini - A.P. Cardinali, *Confronti*, vol. 1, Torino-Leumann, Elledici 2004; F. Pajer, *Religione,* vol. 1, Torino, SEI 1999; G. Del Bufalo - A. Quadrino - P. Troia, *L'altro perché*, vol. 1, Bologna, Dehoniane 2000.

[27] S. Pasquali - A. Panizzoli, *Terzo millennio cristiano*, Brescia, La Scuola 2000. Il testo riduce l'area morale alla presentazione dei Comandamenti. La pone alla fine della trattazione dopo la sezione teologico-biblica.

[28] F. Lever - L. Maurizio - Z. Trenti, *Cultura e religione oggi*, Torino, SEI 2004; G. De Bortoli, *I volti dell'altro,* Napoli, Ferraro 2003; G. Marinoni - C. Cassinotti - G. Airoldi, *Andare oltre*, Torino, Marietti-Petrini 2002.

[29] L. Solinas, *Tutti i colori della vita*, Torino, SEI 2009; S. Bocchino, *Religione e religioni*, Bologna, Dehoniane 2003; L. Giussani, *Scuola di religione*, SEI, Torino 2000; M. Contadini, *Itinerari di IRC,* Torino, Elledici-Capitello 2004.

[30] S. Pasquali - A. Panizzoli, *Terzo millennio cristiano*, Brescia, La Scuola 2000, ripropone la scelta operata nel biennio della trattazione dopo la sezione teologico-biblica sviluppando principi di morale generale, la bioetica e l'etica sociale.

[31] G. Cionchi, *Studiare religione,* vol. 2, Torino-Leumann, Elledici 1996; G. Del Bufalo - C. Dotolo - A. Quadrino, *La parola chiave,* vol. 2, Bologna, Dehoniane 2000; F. Lever - L. Maurizio - Z. Trenti, *Il nuovo Cultura e religione*, vol. 2, Torino, SEI 1999; F. Pajer, *Religione,* vol. 2, Torino, SEI 2000.

[32] In genere, le piste di lavoro sono limitate alla verifica finale per misurare e valutare la comprensione dei contenuti trasmessi. Lungo l'esposizione, a margine vengono poste alcune domande che sollecitano la riflessione sui contenuti esposti.

[33] A margine dell'esposizione vengono poste alcune domande che sollecitano la riflessione sui contenuti esposti, e anche quando esse fanno riferimento al vissuto rimangono sul piano generale e distaccato.

[34] Il modello modulare risulta quasi sempre una diversa organizzazione delle precedenti unità didattiche, chiamate a volte lezioni (cf S. Bocchino, *Religione e religioni*, pp. 7-8) che vengono accorpate attorno ad un'area tematica. Rimane estranea la vera logica modulare intesa come percorso chiuso per l'acquisizione di nuove competenze a partire da competenze già acquisite e certificate.

[35] Cf i cit. M. Contadini, *Itinerari di IRC,* e L. Solinas, *Tutti i colori della vita*.

[36] È necessario tener conto della multidimensionalità e della complessità del vissuto. La maturazione morale della persona, infatti, avviene attraverso comportamenti che rispondono agli appelli che arrivano costantemente dal mondo fisico emotivo e culturale-spirituale. La maturazione della coscienza morale si compie attraverso il superamento di una serie di tappe critiche che maturano capacità e competenze. Cf A. Arto, *Crescita e maturazione morale,* Roma, LAS 1984, p. 46.

[37] Ibidem, pp. 46-47.

[38] La teoria di Kohlberg è stata rivista da diversi autori, in particolare dalla sua allieva C. Gilligan che, distanziandosi da Kohlberg, sviluppò un concetto di moralità del «prendersi cura». Più recentemente anche J. Tronto, in un suo studio tradotto in Italia nel 2006 (*Confini morali, un argomento politico per l'etica della cura*), pone il problema della correttezza e validità della teoria di Kohlberg. Ciononostante, la teoria elaborata da Kohlberg mantiene il pregio di consentire una schematizzazione concettuale e didattica che, opportunamente integrata, può rivelarsi particolarmente interessante e feconda di intuizioni pedagogiche.

[39] R. Barduca, *Integrazione al tema "Educazione religiosa"*, Incontro Insegnanti Scuola Cattolica, 24.4.2010, pp. 5-6 http://www.agenziapatrlafontaine.it/Resource/RenzoBarduca-IncontroInsegnantiScuolaCattolica-integrazionealtemaEducazionereligiosa24aprile2010.pdf

[40] A questo proposito si possono prendere in esame gli studi di Piaget sugli stadi evolutivi dall'anomia, all'eteronomia, alla reciprocità, alla autonomia.

[41] A. Arto, *Crescita e maturazione morale*, p. 104.

[42] Desunto dal cit. R. Barduca, *Integrazione al tema "Educazione religiosa"*.

[43] Ibidem, pp. 6-8. Per un approfondimento di tutta la materia: L. Kohlberg, *Essays on moral development*, New York, Harper & Row 1981 e 1984.

[44] M. Pellerey, *Le competenze e il portfolio delle competenze individuali*, Firenze, La Nuova Italia 2004; Id., *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, RCS Libri 2004.

[45] Pensiamo in particolare a discipline come la letteratura, la storia, la filosofia, l'arte, la musica, ecc.

[46] Vedi ad esempio il cit. DPR 11-2-2010, in *Gazzetta Ufficiale* n. 105, 7 maggio 2010, p. 6.

[47] Rimandiamo coloro che fossero interessati a: Z. Trenti - R. Romio, *La pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Torino-Leumann, Elledici 2006.

[48] Gli elementi comunemente più conosciuti tipici della programmazione curricolare sono: le finalità educative, gli obiettivi didattici, i contenuti culturali, le metodologie, gli strumenti ed i mezzi, le modalità di verifica e valutazione.

[49] R. Trinchero, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson 2006, pp. 211-212. Esempio di un compito autentico può essere: sei il moderatore di un confronto tra uno scienziato e un credente sulla differenza tra indagine scientifica della realtà e la sua interpretazione religiosa. Quali domande faresti a ciascuno? Cosa risponderebbero? Chiedi ad un compagno di assumere il ruolo dello scienziato, ad un altro quello del religioso e simula un confronto. Al termine scrivi una relazione di sintesi.

[50] P. Le Boterf, *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation 2000, p. 149.

[51] Se poi il docente deciderà di accompagnare e sostenere lo studente anche nella esecuzione del compito finale, sarà sempre possibile una "valutazione dinamica" cioè avere degli indicatori di competenza con cui valutare, in base alla quantità degli aiuti richiesti, alla quantità e alla natura delle carenze. R. Trinchero, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*, pp. 211-212.

SUSSIDI PER IL DOPOCRESIMA

SABINO FRIGATO

BUONI CRISTIANI E ONESTI CITTADINI

La forza educativa della dottrina sociale della Chiesa

Per i cristiani l'educazione alla "cittadinanza consapevole e responsabile" non è un optional. La fede senza le opere è morta. Il *con-vivere* in società non può non provocare la coscienza cristiana. Queste pagine, agili e scorrevoli, propongono alcuni punti fondamentali dell'insegnamento sociale della Chiesa e costituiscono una sorta di iniziazione alla cittadinanza responsabile del cristiano.

Pagine 64. € 7,00

LUCIANO MANICARDI

PER UNA FEDE MATURA

Nell'ottica dell'Anno della fede indetto da Benedetto XVI e che inizierà nell'ottobre prossimo, questo libro si pone nella scia dell'insegnamento del Vaticano II per riandare alla genuinità dei Vangeli e affermare la semplicità e la radicalità della fede in una prospettiva essenzialmente pratica.

Pagine 208. € 13,00

ELLEDICI

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

ANNO DELLA FEDE E *CATECHISMO DELLA CHIESA CATTOLICA*

Giuseppe Biancardi

1. DEL BUON USO DEL *CATECHISMO DELLA CHIESA CATTOLICA*

Se non si trattasse di un plagio, avremmo voluto intitolare tutto questo intervento: *Del buon uso del Catechismo della Chiesa Cattolica*.[1] Ma un tale titolo avrebbe immediatamente evocato, almeno ai cultori più attenti di argomenti catechetici, l'articolo *Du bon usage du catéchisme de l'Église catholique* pubblicato da A. Fossion sull'autorevole rivista *Lumen Vitae* all'indomani della promulgazione del CCC, nel 1992.[2]

L'Anno della fede è reso significativo dal cinquantesimo anniversario del Vaticano II ma anche dal ventennale di promulgazione del CCC.

In quello scritto, il noto catecheta belga, dopo aver richiamato apprezzamenti e riserve espresse all'epoca intorno al testo, segnalava l'ambiguità che fin da allora stava emergendo intorno ai suoi destinatari e alla sua funzione: un catechismo richiesto per pochi (responsabili della catechesi e redattori di catechismi locali), incominciava ad essere insistentemente proposto come opera immediatamente fruibile da tutti. Il Fossion elencava, infine, in una sorta di promemoria, alcuni enunciati da tener presenti per un «buon uso» del sussidio stesso: il CCC non è un direttorio e non potrebbe essere considerato tale; non sostituisce né le Scritture, né i testi del Vaticano II; esige un lavoro di inculturazione; non toglie spazio alle altre opere di sussidiazione catechistica, sempre necessarie.

Queste perplessità e indicazioni mantengono e mostrano tutta la loro attualità anche oggi. Il perché è presto detto: siamo ormai alla vigilia dell'Anno della fede e, giustamente, il Magistero insiste con varie modalità, *opportune* e *importune*, sull'assoluta necessità di una corretta conoscenza della fede, in quanto componente necessaria per un vero *atteggiamento* di fede. E, stando ai documenti ufficiali di indizione dell'Anno stesso, una delle condizioni essenziali per una sua efficace

e fruttuosa celebrazione starebbe nella valorizzazione *diretta*, da parte di *tutti* i credenti, del catechismo "universale". Il che può far riemergere, appunto, qualche perplessità già segnalata dal Fossion.

1.1. Il CCC in *Porta Fidei*

La convinzione emerge nettissima, e senza troppe sfumature, sia nel motu proprio *Porta fidei* dell'11 ottobre 2011 con cui Benedetto XVI ha indetto l'Anno, sia nella *nota* con la quale, il 6 gennaio 2012, la Congregazione per la Dottrina della Fede ha offerto a tutta la Chiesa alcune indicazioni operative per la celebrazione dell'Anno stesso.

La lettera *Porta fidei*, da parte sua, dopo aver ricordato che l'Anno della fede è un periodo reso significativo dal cinquantenario dell'apertura del Vaticano II ma anche dal ventennale di promulgazione del CCC (n. 4), qualifica quest'ultimo testo come «uno dei frutti più importanti» del Concilio (n. 11). Di qui, come naturale conseguenza, l'indicazione che «tutti» possono trovare in esso un «sussidio prezioso ed indispensabile» «per accedere a una conoscenza sistematica dei contenuti della fede» (n. 11). Di qui, pure l'esortazione ad un «corale impegno per la riscoperta e lo studio dei contenuti della fede» che, ancora una volta, trovano nel CCC «la loro sintesi sistematica e organica» (n. 11), garantita dalla sua struttura (cf n. 11) che è quella di un testo che illustra chiaramente la natura dell'atto di fede (cf n. 10). Soltanto *en passant*, quasi per inciso, il motu proprio sembra accennare alla necessità di offrire al potenziale utilizzatore del CCC una mediazione atta a facilitarne la comprensione: il *Catechismo* «potrà essere un vero strumento a sostegno della fede, *soprattutto per quanti hanno a cuore la formazione dei cristiani*, così determinante nel nostro contesto culturale» (n. 12).

1.2. Il CCC nella *nota* vaticana per l'Anno della fede

Questa linea pastorale non solo è ripresa, ma viene decisamente enfatizzata dalla *nota* della Congregazione per la Dottrina della Fede. Se non andiamo errati, sono almeno 14 i paragrafi del documento che pongono in primo piano il CCC, citandolo a volte insieme ai documenti del Vaticano II ma, più frequentemente, come testo a sé, quasi ipostatizzato. Fin dalla *Introduzione*, dopo aver qualificato il catechismo come «autentico frutto del Concilio Vaticano II» e strumento atto alla assimilazione dei testi conciliari, se ne ricordano in dettaglio origine, scopo, significato e valore magisteriale. Le *Indicazioni* operative che seguono sviluppano in termini estremamente dettagliati l'enunciazione generale di cui sopra.

Il Catechismo sarà oggetto di studio per tutti; strumento di verifica per i docenti di teologia, per la ratio della formazione dei nuovi sacerdoti per il curriculum degli studi teologici.

Nell'Anno della fede, il CCC ha da essere oggetto di studio e testo di formazione per *tutti* (I,6), specialmente per i candidati al ministero ordinato, alla vita religiosa, all'impegno in Movimenti e Associazioni ecclesiali (I,6); per il clero (III,6 e IV,3) e i catechisti (IV,4).

Il *Catechismo*, inoltre, dovrà costituire uno strumento di verifica ai più diversi livelli; per i docenti di teologia (II,7), chiamati a verificare l'attenzione e la fedeltà

da essi accordata al CCC nel loro insegnamento; per i catechismi locali, da giudicare in base alla loro corrispondenza o meno al sussidio "universale"; per la *ratio* della formazione dei nuovi sacerdoti per il *curriculum* degli studi teologici: si dovrà controllare se danno lo spazio dovuto ai contenuti del testo "universale" (II,10); infine per le diocesi, chiamate ad appurare, specie attraverso gli Uffici catechistici diocesani, se in esse il CCC e i documenti conciliari sono stati adeguatamente recepiti (III,5).

Per venire incontro ad un così ampio ventaglio di funzioni attribuitegli, occorrerà necessariamente procedere ad una diffusione capillare del *Catechismo* (IV,5), da assicurare con ristampe (II,2), nuove ed ulteriori traduzioni (II,3), celebrazioni diocesane della giornata sul *Catechismo* (III,2) ed apposite lettere pastorali dei vescovi (III,3).

1.3. Qualche problematico silenzio

Di fronte a questa messe di insistiti suggerimenti formulati dalla *nota*, sorgono spontanee varie osservazioni, a partire da quella che, sotto il profilo storico, riesce alquanto difficile affermare che il CCC è da considerare «autentico frutto del Concilio Vaticano II» quando il Concilio stesso, in *Christus Dominus* 44c, ha compiuto la chiara scelta di non redigere un catechismo universale, quanto piuttosto un direttorio. È ben vero che fin dalla fase preparatoria dell'evento conciliare si era ipotizzata la redazione di un catechismo per tutta la Chiesa, come anche la preparazione di un *catechismus fons* (cioè un qualcosa di mezzo tra un direttorio e un catechismo vero e proprio), ma è un dato di fatto che i padri conciliari hanno optato chiaramente per l'elaborazione di un direttorio, e che, sotto questo profilo, il Sinodo dell'85 muta decisamente la scelta conciliare.[3]

Ma, a parte i dubbi di indole storiografica che obiettivamente potranno essere sciolti in termini definitivi solo in futuro, altre perplessità, difficilmente contestabili, si potrebbero elencare. Basterà richiamarne due: il silenzio "assordante" – è il caso di dirlo – sulla Parola di Dio-Scrittura e i fugaci cenni alla liturgia.

Nel Concilio si era ipotizzata la redazione di un catechismo per tutta la Chiesa ma i padri conciliari hanno optato chiaramente per l'elaborazione di un direttorio.

Già inspiegabile di per sé, l'oblio totale in cui la *nota* della Congregazione ha relegato la Parola diventa ancor più incomprensibile dopo un Sinodo espressamente dedicato all'argomento e a pochi mesi dall'esortazione apostolica *Verbum Domini*. Per l'Anno della fede i credenti sono invitati a tutto: assimilare i documenti conciliari e il CCC; incrementare la devozione a Maria (I,3); conoscere i santi (II,5); partecipare a pellegrinaggi (I,2), a simposi e raduni (I,5), ad attività ecumeniche (I,8), a missioni popolari (IV,6); dialogare con i non credenti (IV,10), ecc.; a tutto, meno che a studiare ed approfondire la Parola di Dio trasmessaci dalle Sacre Scritture.

Una sorte lievemente migliore è riservata alla liturgia, anche se l'attenzione che le è concessa si riduce sostanzialmente a due cenni tutto sommato fugaci, là dove si esorta ad «intensificare la celebrazione della fede nella liturgia, e in particolare nell'Eucaristia» (IV,2) e nella Penitenza (III,7). E questo, tra l'al-

tro, proprio mentre anche la riflessione catechetica più recente, accusata sovente di eccessiva preoccupazione metodologica e di scarsa attenzione alla integrità ed ortodossia dei contenuti della fede da annunciare, sta giustamente riscoprendo la *lex orandi* come fondamento della *lex credendi*.[4]

1.4. Quale uso del CCC?

Qui, però, riprendendo in particolare una pagina del citato articolo di Fossion, vorremmo soffermarci su un aspetto particolare dell'utilizzo del CCC prospettato dalla *nota*, e cioè sul fatto che si continua a proporre un *accostamento diretto* ed immediato al *Catechismo* da parte di *tutti* i fedeli, accennando appena all'opportunità di produrre e diffondere altri sussidi che potrebbero eventualmente assumere una funzione propedeutica ad esso: «Nelle parrocchie si auspica un rinnovato impegno nella diffusione e nella distribuzione del *CCC* o di *altri sussidi* adatti alle famiglie» (IV,5), quali il *Compendio* e *Youcat* (III,10).

Abbiamo detto che questa proposta «continua» anche oggi. In effetti, l'indicazione si fa presente, a livello magisteriale, fin dal momento della promulgazione del CCC, ma questo – osserva giustamente Fossion – crea indubbiamente una grossa e – aggiungiamo ora – perdurante «ambiguità sui destinatari e sulla funzione del Catechismo».[5] Esso, infatti, come si è già detto, è voluto in origine non come un manuale dottrinale pronto per l'uso da parte dei singoli credenti, ma come testo per i vescovi e i redattori di catechismi, «punto di riferimento» per i loro lavori. Subito, però, cioè fin dalla sua promulgazione, superando di fatto questa intenzionalità, a partire da Giovanni Paolo II, lo si vuole diffuso capillarmente in mano a tutti i fedeli; scelta che trova conferma nelle recenti indicazioni pastorali di Benedetto XVI e della Congregazione per la Dottrina della Fede.

Qualche domanda, in merito, sorge spontanea: una tale indicazione è pienamente rispettosa della natura originaria del CCC, o presenta qualche ambiguità e qualche aspetto problematico? Più ancora: è poi così efficace come si dà ad intendere?

A considerare la vicenda dell'elaborazione del CCC qualche dubbio, in merito, si fa strada. Può risultare utile, allora, ripercorrere brevemente questa storia, dalla quale emergerà – diciamolo subito – che, per rispondere alla sacrosanta istanza di far conoscere la fede integralmente ed in termini ortodossi a tutti i credenti, occorre realisticamente percorrere *anche altre strade*.

2. UN CATECHISMO «TESTO» CHE ESIGE CATECHISMI «COMMENTARI»

A distanza ormai di qualche decennio dall'ideazione del CCC, pare lecito affermare che una delle sue matrici è da ricercare nella celebre conferenza tenuta a Lione e Parigi, nel gennaio del 1983, dall'allora card. Ratzinger, in qualità di Prefetto della Congregazione per la Dottrina della Fede.[6] Un tale legame, che emerge chiaramente, di per sé, dall'analisi dei testi e delle vicende, è stato pure autorevolmente segnalato da personalità di rilievo della Chiesa, come i cardinali Schönborn ed Estepa, che a suo tempo hanno svolto un ruolo di rilievo nella

stesura del CCC; il primo come segretario di redazione e poi membro della segreteria operativa,[7] il secondo come redattore della prima parte del sussidio dedicata al credo.[8]

Ora, nella celebre e discussa conferenza, molto critica nei confronti di tanta prassi catechistica postconciliare, l'allora cardinale Prefetto, con abbondanza di documentazione, rimprovera sostanzialmente due colpe alla catechesi: l'abbandono del genere "catechismo" e del "dogma".

Ma cos'è il "catechismo" che il card. Ratzinger giudica ormai abbandonato? È "il" catechismo in senso pieno, cioè quello che raccoglie i contenuti della fede, senza preoccuparsi di un loro commento o della loro comunicazione ai catechizzandi. Di questo compito, che potremmo dire di "inculturazione", devono occuparsi altri sussidi. Questi ultimi, quelli abitualmente qualificati come "catechismi", in realtà sono dei «commentari» al vero catechismo che è il catechismo «testo». Più precisamente, dunque, la colpa della catechesi postconciliare è questa: si è concentrata troppo sui catechismi «commentari», dimenticando "il" catechismo «testo», cioè i contenuti della fede, con il risultato che, di commentario in commentario, siamo arrivati al punto che i commentari commentano se stessi, estenuando e, alla fine, perdendo nelle loro pagine il contenuto del catechismo «testo».

All'abbandono del vero catechismo si accompagna *l'omissione del dogma*, cioè della mediazione dottrinale che la Chiesa nel corso dei secoli ha elaborato in molteplici forme per presentare ai credenti le fonti della loro fede.

Per rimediare ai due errori non c'è che una soluzione, continua il card. Ratzinger: ritornare decisamente al catechismo «testo» che, valorizzando il dogma, raccoglie tutti i contenuti della fede attorno a quattro punti nodali che diventano altrettanti pilastri che reggono tutto l'edificio catechistico: il Simbolo, che illustra ciò che si deve credere (o la fede creduta); la liturgia e i sacramenti, che attualizzano e celebrano la salvezza (la fede celebrata); il Decalogo, che insegna il "fare" del cristiano (la fede vissuta); la preghiera (in specie il *Padre nostro*), che dice ciò che si deve sperare (la fede pregata).

In altre parole, se si guarda alla storia, occorre riprendere l'insegnamento che nasce dal *Catechismus ad parochos*, voluto dal Concilio di Trento: si tratta precisamente di un vero catechismo, cioè di un catechismo «testo», raccolta dei contenuti della fede attorno ai suoi quattro pilastri fondamentali, che ha delegato, con grande libertà, ai pastori in cura d'anime il compito di "spezzare il pane ai piccoli" con l'elaborazione dei "catechismi-commento". Oggi di fronte a troppi «commentari» occorre ritornare ai quattro pilastri catechistici, sul modello del catechismo tridentino. Le affermazioni del cardinale Prefetto sono nette e chiare: «La distinzione dei livelli è, a mio parere, essenziale. La povertà della nuova catechesi consiste in definitiva in questo: si

Occorre ritornare al catechismo «testo» che, valorizzando il dogma, raccoglie tutti i contenuti della fede attorno a quattro pilastri: il Simbolo, la liturgia e i sacramenti, il Decalogo, la preghiera.

è un pochino dimenticato di distinguere il "testo" dai suoi "commenti". Il "testo", vale a dire il contenuto propriamente detto di ciò che occorre annunciare, si diluisce sempre di più nei suoi "commentari"; ma il commentario non ha più nulla da commentare, è diventato fine a se stesso e perde, contemporaneamente, la sua serietà. Io sono dell'avviso che la distinzione fatta dal *Catechismo Romano* tra il testo base (il contenuto della fede della Chiesa) e i testi parlati o scritti della trasmissione, non sia una possibile strada tra le altre: essa appartiene all'essenza stessa della catechesi. […] Credo di conseguenza necessario distinguere di nuovo chiaramente i gradi del discorso catechetico, anche nei testi destinati alla catechesi. Ciò vuol dire che bisogna avere il coraggio di presentare il catechismo come un catechismo, affinché il commentario possa restare un commentario, che le fonti e la loro trasmissione possano ritrovare le loro precise proporzioni».[9]

3. IL CCC CATECHISMO «TESTO», RIFERIMENTO PER I "CATECHISMI-COMMENTO"

3.1. Un'idea discussa di catechismo

Si può probabilmente eccepire sulla suddetta visione del catechismo, come in effetti farà notare il card. J. T. Sánchez, Prefetto della Congregazione per il Clero, a poche settimane dalla promulgazione del CCC. Scriverà in quell'occasione l'autorevole porporato: «Il [...] nodo tocca un punto nevralgico del dibattito catechetico odierno e verte sulla definizione/descrizione del termine "catechismo". Facendo riferimento a "Catechesi Tradendae" n. 50 e al Direttorio Catechistico Generale n. 119, esso può essere ridotto alla seguente domanda: è catechismo un compendio dottrinale che fosse privo degli elementi fondamentali di un'aggiornata metodologia e pedagogia? Sono note le divergenze dei catecheti a questo riguardo.

Per alcuni l'aspetto incarnazionale/inculturante è essenziale al catechismo. Secondo essi, i contenuti oggettivi della dottrina devono essere correlati e adattati alle condizioni dei soggetti catechizzati; un catechismo non può essere solo un compendio dottrinale che prescinde dalle preoccupazioni, bisogni, attese e problemi delle concrete persone a cui viene indirizzato. Sulla scia del DCG e CT, essi affermano che il testo deve essere doppiamente fedele: a Dio e agli esseri umani. Argomenti come giustizia, pace, ecologia, libertà, solidarietà, eguaglianza devono giocare un ruolo rilevante nel testo.

Secondo questa tendenza, una metodologia aggiornata – comprendente l'uso delle scienze umane (specie quelle della pedagogia e della moderna comunicazione), e quindi il linguaggio, lo stile, l'impianto strutturale, appropriati al tipo di destinatari – non è elemento estrinseco ad un catechismo, ma suo elemento essenziale, senza del quale il testo risulta astratto e insipido. […]

Ma c'è una seconda tendenza tra i catecheti, numericamente ragguardevole anche se minoritaria, che pone in risalto la dottrina cattolica come contenuto unico ed essenziale del catechismo, mentre lascia al catechista e ai sussidi catechistici (non ai catechismi) il compito della inculturazione e incarnazione del messaggio.

Costoro sostengono che il catechismo dovrebbe occuparsi più della norma dell'insegnamento (Lehrnorm) che della forma dell'insegnamento (Lehrform) e più il catechismo racchiude di elementi metodologici e pedagogici, più perde la sua identità di catechismo.

Questa tendenza riconosce i necessari adattamenti metodologici, nel senso che ogni insegnamento deve tener conto della sua udienza, ma preferisce concepire il catechismo in senso stretto come una presentazione dei contenuti essenziali della fede».[10]

Per i più una metodologia aggiornata non è elemento estrinseco ad un catechismo, ma suo elemento essenziale, senza del quale il testo risulta astratto e insipido.

3.2. La richiesta del Sinodo '85: un catechismo «testo», base per i «commentari»

Non c'è dubbio, però, che, anche per le indicazioni date dal card. Ratzinger, a Lione e Parigi, il CCC nasce come catechismo «testo», per dirla ancora con le parole dello stesso cardinale: un catechismo, cioè, non pensato per l'utilizzo immediato ma bisognoso di «commentari».[11]

In questo senso si muove la richiesta raccolta nella *Relatio finalis* del Sinodo del 1985. Quel Sinodo straordinario, voluto per celebrare i vent'anni dalla conclusione dell'assise vaticana, in campo catechistico, mutando la direzione di marcia indicata da *Christus Dominus* 44c, chiede la redazione di «un catechismo o compendio di tutta la dottrina cattolica, per quanto riguarda sia la fede che la morale, *perché sia quasi un punto di riferimento per i catechismi o compendi che vengono preparati nelle diverse regioni*».

Si vuole insomma uno strumento al servizio di quanti, vescovi ed esperti di catechesi, hanno il dovere di "spezzare il pane ai piccoli" redigendo per loro quelli che il card. Ratzinger chiama «commentari» o «letteratura di secondo livello»,[12] questa sì direttamente usufruibile dai catechizzandi.

4. VERSO UN CCC CATECHISMO «TESTO» PER TUTTI

4.1. Nel *Dossier informativo* sul CCC

Coerentemente con un tale *votum*, il CCC nasce precisamente come catechismo «testo», unicamente preoccupato di presentare integra e corretta la fede cristiana e disinteressato ad ogni problematica di tipo pedagogico e didattico connaturale ad ogni comunicazione catechistica concreta.

Lo attesta esplicitamente il *Dossier informativo* ufficiale, edito dalla commissione incaricata di curare la pubblicazione del CCC.[13] Qui, il testo è qualificato «come strumento per trasmettere i contenuti essenziali e fondamentali della fede e della morale cattolica ("*tam de fide quam de moribus*"), in modo completo e sintetico ("*non omnia sed totum*"); *come punto di riferimento dei catechismi nazionali e diocesani, la cui mediazione è indispensabile*; […] come testo che si colloca

nel solco della tradizione catechistica, e in particolare in quella che si esprime nel *"catechismus maior"*, cioè nel *catechismo destinato ai soggetti-operatori* della catechesi (Pastores), aventi la missione di catechizzare *(rispetto al "catechismus minor" che è per i destinatari, adulti giovani e bambini, della catechesi)*».[14]

Il Catechismo è destinato «principalmente» ai responsabili della catechesi; nondimeno «sarà di utile lettura anche per tutti gli altri fedeli cristiani. (CCC 11-12)

Tuttavia, lo stesso *Dossier* lascia già intravedere, rispetto alla richiesta sinodale, un allargamento dello spettro dei destinatari del CCC, quando presenta gli stessi con «la seguente gradazione:

– anzitutto i vescovi, come primi responsabili della catechesi;

– poi i redattori di catechismi;

– infine gli altri membri del popolo di Dio».[15]

4.2. In *Fidei depositum* e *Laetamur magnopere*

Analoga posizione la riscontriamo nella costituzione apostolica *Fidei depositum* premessa all'edizione del CCC del 1992 e nella lettera apostolica *Laetamur magnopere* che ne presenta l'*editio typica* latina del 1997.

Nella *Fidei depositum*, infatti, si afferma che il testo "universale" è destinato ai vescovi, non intende sostituire i catechismi locali e vuole incoraggiare ed aiutare la redazione di nuovi catechismi locali, che tengano conto delle diverse situazioni e culture.

Nello stesso tempo, però, *tutti, compresi i fedeli laici*, sono invitati ad accogliere il nuovo testo «in spirito di comunione», perché «viene pure offerto a tutti i fedeli che desiderano approfondire la conoscenza delle ricchezze inesauribili della salvezza» e, addirittura, ad ogni uomo che desideri conoscere le ragioni della speranza dei cristiani.

Il medesimo pensiero lo ritroviamo nella *Laetamur magnopere*. I vescovi sono indicati come i «principali destinatari» del CCC che deve servire a loro come «norma sicura per l'insegnamento della fede», punto di riferimento redazionale dei catechismi locali. Ma gli stessi vescovi sono invitati a dare al testo «la maggior diffusione» possibile, in quanto esso «consente a *tutti* di conoscere ciò che la Chiesa stessa professa, celebra, vive e prega nella sua vita quotidiana».

4.3. Nel CCC

Se poi apriamo il *Catechismo*, identici concetti li ritroviamo nella sua *Prefazione*: esso è destinato «principalmente» ai responsabili della catechesi, a partire dai vescovi e dai redattori dei sussidi catechistici delle Chiese locali; nondimeno «sarà di utile lettura anche per *tutti* gli altri fedeli cristiani» (CCC 11-12).

Tuttavia, «per la sua intrinseca finalità» il testo "universale" non si cura degli «adattamenti dell'esposizione e dei metodi catechistici che sono richiesti dalle differenze di cultura, di età, di vita spirituale e di situazione sociale ed ecclesiale di coloro cui la catechesi è rivolta. Questi *indispensabili* adattamenti sono lasciati a catechismi appropriati» (CCC 24).

4.4. Nei gesti e nelle parole di Giovanni Paolo II

Insomma, a partire dal *Dossier informativo* in poi, nell'elenco dei destinatari

diretti del CCC cominciano a comparire tutti i fedeli. Si tratta però di una indicazione non particolarmente accentuata: nell'elenco in questione, i membri del popolo di Dio vengono sempre al terzo posto, dopo i vescovi e quanti sono deputati a preparare la sussidiazione catechistica nelle Chiese locali.

Dove i destinatari "terzi" del CCC balzano decisamente in primo piano è nei gesti e negli interventi di Giovanni Paolo II.

I momenti e i riti simbolici che scandiscono la "tre giorni" di "consegna" ufficiale del *Catechismo* a tutta la Chiesa (7, 8, 9 dicembre 1992)[16] sono chiaramente indicativi della volontà del pontefice di porre direttamente e il più possibile nelle mani dei fedeli il compendio catechistico da lui promulgato.

«Gli uomini, di oggi e di sempre, hanno bisogno di Cristo. Possano essi incontrarlo guidati dallo Spirito, grazie anche a questo strumento del Catechismo».
(Giovanni Paolo II)

Ai gesti si accompagnano le parole. Nei molteplici, ricorrenti pronunciamenti di papa Wojtyla intorno al CCC è un *crescendo* continuo nell'insistenza perché i credenti tutti abbiano a valorizzare il CCC come fonte per lo studio e la crescita nella fede;[17] e questo fin dal suo discorso di presentazione del *Catechismo* alla Chiesa, il 7 dicembre 1992, ove il sussidio viene indicato addirittura come dono per tutti gli uomini, anche i non credenti: «*Un dono per tutti*: questo vuol essere il nuovo *Catechismo*. Nei confronti di tale testo, nessuno si deve sentire estraneo, escluso o lontano. Esso infatti si indirizza a tutti perché chiama in causa il Signore di tutti, Gesù Cristo […]. Esso cerca di dare una risposta soddisfacente alle esigenze di tutti coloro che nella loro sete, cosciente o incosciente, di verità e di certezza, cercano Dio […]. *Gli uomini*, di oggi e di sempre, *hanno bisogno di Cristo* […]. Possano essi incontrarlo guidati dallo Spirito, grazie anche a questo strumento del Catechismo».[18]

4.5. Nei diversi interventi del card. Ratzinger

In perfetta sintonia di pensiero con Giovanni Paolo II si esprimono tutti coloro che a vario titolo avevano lavorato intorno al CCC, a partire dal card. Ratzinger che era stato presidente della commissione di cardinali e vescovi istituita per la preparazione del *Catechismo*.

Per non dilungarci troppo, basterà qui citare, dato il suo valore emblematico, l'intervento che egli ha tenuto, nel 1992, in occasione della sessione plenaria del Consiglio Internazionale per la Catechesi (COINCAT, organismo consultivo presso la Santa Sede) dedicata alla riflessione su *Inculturazione della fede e linguaggio della catechesi*. Per l'occasione, nell'imminenza della promulgazione del CCC, l'allora card. Ratzinger tratta del tema: «Natura e finalità del *CCC* e inculturazione della fede».[19]

Il presule, cosciente di parlare ad esperti di catechetica, fin dall'inizio del suo intervento ricorda i termini della *Relatio finalis* del Sinodo dell'85 ed attesta che «il *CCC,* a più titoli e per diverse ragioni complementari, richiede necessariamente l'ulteriore *indispensabile mediazione* dei catechismi nazionali e diocesani, i quali lungi dall'essere sostituiti da esso, sono invece esigiti quale *condizione indispensabile* perché lo stesso *CCC* possa attuare pienamente la sua natura e realizzare compitamente i suoi obiettivi. In tal senso detto *Catechismo* suppone ed esige

un'*insostituibile opera di inculturazione*».[20] In altri termini, il CCC appartiene «al genere letterario del *catechismus maior*».[21] Pertanto ha come destinatari «*anzitutto e prima di tutto* i vescovi, in quanto dottori della fede».[22] Ma la presenza di un testo *maior* per i pastori non intacca per nulla «il ruolo insostituibile svolto dai catechismi locali, ai quali spetta coniugare il contenuto dottrinale con l'ambiente locale»,[23] occupandosi di aspetti quali «il "colui che annuncia", la persona del catechista; il "come" avviene l'annuncio, il metodo; il "colui al quale si annuncia", il destinatario».[24] Va pertanto ribadito come il CCC «non vanifichi, ma nemmeno diminuisca o mortifichi l'importanza e il ruolo dei catechismi locali, nazionali o diocesani» e che «l'unicità del *Catechismo* non annulla e neppure ostacola la pluralità e la diversità dei catechismi locali, i quali […] arricchiscono e fanno progredire la tradizione e il patrimonio catechistico».[25]

In sintesi, pare di poter concludere questa prima parte del discorso del cardinale, dicendo che ai fedeli laici sono più consoni i "catechismi-commento" perché il catechismo «testo» presenta i contenuti della fede non inculturati.

E tuttavia, il CCC è anche *per tutti*: «il libro parla a *tutti* i membri delle Chiese particolari»,[26] in quanto «è anche, già di per se stesso, *un modo, un tentativo di inculturare la fede oggi*», tanto da poter essere considerato «quale concreto "modello catechistico inculturato"».[27] In tal modo, ha l'autorità di porsi «come "punto di riferimento" non solo per i catechismi locali, ma anche, più in generale, per l'inculturazione della fede oggi», in quanto «promuove, favorisce, indirizza quell'impegnativo ed interminabile processo di inculturazione della fede, che le molteplici e interdipendenti motivazioni di carattere teologico, antropologico, socio-culturale esigono».[28]

Più in dettaglio, secondo il cardinale Prefetto, il CCC sarebbe modello di inculturazione per vari motivi: si presenterebbe come esempio di fedeltà ai contenuti, ri-espressi in forma nuova, mentre con il rispetto della *gerarchia delle verità* e con il suo sforzo di evitare le opinioni teologiche, costituirebbe un modello per la distinzione di ciò che è fondamentale, essenziale, immutabile, da ciò che è secondario, transitorio, periferico. Esemplare, poi, in ordine alla inculturazione, sarebbe sia per la sua autorevolezza, sia per il linguaggio utilizzato.[29]

«L'unicità del Catechismo non annulla e neppure ostacola la pluralità e la diversità dei catechismi locali, i quali arricchiscono il patrimonio catechistico».
(J. Ratzinger)

L'esemplarità risulterebbe, infine, particolarmente percepibile a livello degli *In sintesi.* Di essi viene detto che si offrono al cristiano d'oggi «come modelli di esposizione riassuntiva della fede», in quanto «sono già espressioni inculturate della fede», subito riconoscendo però che «esigono un ulteriore indispensabile impegno di inculturazione».[30]

Ci troveremmo allora di fronte ad un testo che «ha i requisiti per porsi come modello, come punto di riferimento, come faro che illumina e conduce a nuovi e sicuri approdi l'incessante e ardua impresa di inculturazione della fede e della catechesi» ma che, nello stesso tempo, «non è e non può essere certamente ritenuto l'unico modo possibile o il modo migliore di riesprimere catechisticamente il messaggio cristiano».[31]

4.6. Qualche ambiguità: il CCC tra universalità ed inculturazione

Insomma, volendo a questo punto riassumere in estrema sintesi tutte le argomentazioni offerte dall'autorevole intervento, ci si potrebbe esprimere nei termini seguenti: il CCC è principalmente per i pastori, poiché presenta un messaggio che esige una necessaria inculturazione da affidare ai catechismi redatti localmente, ma è pure per tutti in quanto offre lo stesso messaggio in qualche modo già inculturato.

Non si può non notare una certa oscillazione o tensione nel procedere dell'autorevole discorso. Si tratta, per riprendere la terminologia del Fossion, di una «ambiguità» che segna anche gli interventi di altri che hanno avuto a che fare con la redazione del CCC.[32] È il caso, ad esempio, delle parole dell'allora segretario della Congregazione per il Clero, mons. C. Sepe. «Il CCC è da considerarsi come "punto di riferimento" nell'elaborazione dei catechismi nazionali e diocesani, *la cui mediazione è da ritenersi indispensabile*». Ma, nuovamente: «Il CCC, pur esigendo un'ulteriore inculturazione, è da considerarsi già di per sé un *tentativo riuscito di inculturazione* di fede e di riespressione catechistica del messaggio cristiano. Esso può e dev'essere considerato come un modo esemplare di riformulare, nell'odierna cultura mondiale, i dati della Rivelazione e della Tradizione cristiana».[33]

Il CCC è principalmente per i pastori, poiché presenta un messaggio che esige una necessaria inculturazione da affidare ai catechismi redatti localmente; ma è pure per tutti i credenti.

Dunque, pare lecito dedurre ancora una volta che, per risultare efficace, il CCC ha bisogno di essere "tradotto" in testi inculturati a livello locale, ma per altri aspetti può essere accostato direttamente da *tutti* in quanto modello di inculturazione riuscita.[34]

4.7. Il superamento dell'ambiguità nella *nota*: un CCC per tutti

L'ambiguità intorno ai destinatari diretti del CCC[35] comunque scompare presto dalle pagine e dai discorsi di quanti si fanno promotori del testo: la distinzione tra vescovi, redattori di sussidi locali e semplici fedeli finisce di fatto col passare decisamente in secondo piano, a tutto vantaggio di una ripetuta insistenza per una destinazione universale del *Catechismo*, come ben mostrano gli interventi avutisi in occasione del terzo Congresso Catechistico Internazionale celebrato in Vaticano tra 14 e 17 ottobre 1997 per presentare l'*editio typica* del CCC e il *Direttorio Generale per la Catechesi* (DGC),[36] e nell'analogo quarto Congresso organizzato nel 2002, in occasione del decennale della prima promulgazione del *Catechismo* e del quinto anniversario del *Direttorio*.[37]

Il CCC è "il" catechismo per eccellenza che ogni credente deve assimilare per vivere in autenticità e con frutto l'incipiente Anno della fede.

La parabola si chiude con la *nota* della Congregazione per la Dottrina della Fede da cui abbiamo preso le mosse ove, come s'è visto, è dato per pacifico

che il CCC sia "il" catechismo per eccellenza che ogni credente deve assimilare per vivere in autenticità e con frutto l'incipiente Anno della fede.

5. UN CCC CATECHISMO «TESTO» AUTOSUFFICIENTE?

Ora, a prescindere dalla diffusione capillare che il sussidio ha avuto anche grazie al progressivo "allargamento" della sua destinazione or ora documentato,[38] pare lecito porsi qualche domanda: assodato che l'insistenza della *nota* sull'utilizzazione immediata e universale del CCC è pienamente coerente con la linea pastorale sviluppata dal magistero fin dalla promulgazione del *Catechismo*, tale prospettiva di azione sarà veramente efficace e fruttuosa come la *nota* lascia ad intendere? È persino ovvio che per molti credenti, già adeguatamente formati, la valorizzazione diretta del CCC, nell'Anno della fede che si va aprendo e anche in seguito, non potrà che risultare di grande utilità spirituale. Ma lo stesso effetto positivo lo avrà sulla più parte dei fedeli cui lo si vuole proporre?

Al riguardo, sembra lecito esprimere alcune perplessità che suggeriscono di battere *anche altre strade almeno con la stessa insistenza*.

Qui ci limitiamo ad indicare due ostacoli che potrebbero minare alla base una utilizzazione fruttuosa da parte di un comune fedele cui fosse consegnato, senza ulteriori mediazioni catechistiche, il CCC.

5.1. Il linguaggio: datato e attestativo[39]

5.1.1. Un linguaggio teologicamente datato

È noto che i redattori del CCC, dovendo preparare un testo "universale" e solo preoccupato di esporre i contenuti della *fides quae*, fin dall'inizio del loro lavoro si sono trovati d'accordo sulla «opportunità di evitare opzioni teologiche» particolari, già esistenti o nuove.[40] Alla prova dei fatti il criterio è risultato insostenibile; come è stato fatto notare, «se non si vuole fare teologia, per esempio, come si può riesprimere il messaggio per l'uomo d'oggi? Oppure, più radicalmente ancora: può esistere un'esposizione della fede che non sia in qualche modo rapportata ad un contesto culturale e ad esso quindi finalizzata?».[41]

L'impraticabilità di questo criterio, già denunciata in sede di revisione della quarta bozza del CCC, è apparsa tanto più netta in quanto, come si è già accenato, si voleva elaborare un testo "dottrinale", preoccupato principalmente, cioè, di offrire una esposizione precisa della dottrina senza alcuna preoccupazione per una sua inculturazione (CCC 24).

Per superare l'*impasse* i compilatori del CCC sono ricorsi, in concreto, al linguaggio di un orizzonte teologico datato e collaudato: fondamentalmente l'orizzonte della teologia neoscolastica; di quella corrente teologica, cioè, nella quale essi erano stati formati e che, a partire dall'800, ha interpretato e comunicato anche a livello catechistico i contenuti della fede almeno fino al Vaticano II.[42]

La conclusione è che, nel nuovo testo, abbiamo precisamente un linguaggio "tradizionale", costituito da un frasario, da concetti e termini in cui si sono trovati a loro agio quanti, nella loro fanciullezza, avevano appreso la "dottrina" cristiana sui

catechismi a domande e risposte, che di tale modalità espressiva erano ampiamente intessuti. Costoro potrebbero sottoscrivere benissimo l'affermazione del teologo mons. Carlo Colombo che, di fronte alla bozza del nuovo *Catechismo*, ha potuto attestare: «Ho ritrovato la fede di mia mamma».[43]

Ma, appunto, si tratta di persone che veleggiano ormai velocemente verso la terza età. In questo linguaggio teologico e catechistico "tradizionale" non si ritrovano più le generazioni sotto i sessant'anni, né tantomeno le classi giovanili, se è vero che i giovani coinvolti nella preparazione di *Youcat* hanno sottoposto a critiche radicali il linguaggio del *Compendio* che ricalca fedelmente quello del CCC.[44]

5.1.2. Un linguaggio solo attestativo

Si aggiunga poi che questo linguaggio, familiare almeno alle generazioni adulte dei credenti, è stato volutamente elaborato in *forma attestativa e non argomentativa*, come enunciato chiaramente dal *Dossier informativo*, e dai promotori e redattori del CCC: «Il suo stile, più che argomentativo, è attestastivo», in modo da offrire una «esposizione positiva e serena della dottrina cattolica»: così il *Dossier*,[45] cui fa eco, ancora una volta, il card. Ratzinger, quando afferma che nel compilare il sussidio si è «preferito utilizzare per lo più un "linguaggio attestativo" piuttosto che argomentativo o apologetico».[46]

Si è voluto cioè *esporre* la dottrina cristiana più che non argomentare, motivare, polemizzare. In tal modo il carattere "tecnico", teologico-filosofico, tipico del vecchio formulario catechistico, ben conosciuto ad esempio da chi ha avuto tra mano il Catechismo di Pio X, è stato in qualche modo temperato e reso più accessibile. Tanto più che per raggiungere lo stile espositivo si è fatto ampio ricorso a tutte le tradizionali fonti della catechesi: Scrittura, Padri, tradizione, magistero, liturgia, testimonianza dei santi, ecc. Con la conseguenza che, a volte, il lettore del CCC passa da una citazione all'altra senza quasi notare la mano del redattore. E ciò gli permette di conoscere anche gli altri molteplici linguaggi espressivi della fede: quello biblico, magisteriale, teologico, liturgico, agiografico o testimoniale, pur se inquadrati nell'orizzonte teologico tradizionale di cui s'è detto.[47]

Certamente, per molti credenti, già adeguatamente formati, la valorizzazione diretta del CCC nell'Anno della fede non potrà che risultare di grande utilità spirituale. Ma per gli altri?

Il risultato, indubbiamente, può essere giudicato globalmente positivo, almeno per certi aspetti: «A mio parere – asserisce il teologo G. Colzani – lo sforzo per un linguaggio ecclesiale raggiunge, in questo testo, un significativo risultato».[48]

Ma, a parte il fatto che le diverse fonti, proprio perché proposte a volte quasi senza soluzione di continuità, possono risultare appiattite, quasi avessero tutte lo stesso valore,[49] oggi, ancor più che non vent'anni fa, può risultare problematica proprio la mancanza dell'argomentazione.

Tale mancanza non rende forse il *Catechismo* un testo poco utile all'interno della stessa comunità credente, e ancor meno proponibile, meno leggibile fuori della Chiesa? È vero che il mondo laico

apprezza un linguaggio espositivo che rifugge dalla polemica e dalla facile condanna, così come rifiuta l'apologetica superficiale e supponente; ma desidera probabilmente conoscere l'argomentazione seria del credere cristiano e arriva a sfidare la Chiesa proprio sul terreno apologetico.

A questo proposito, pur non sopravvalutandola, va forse tenuta presente una provocazione come quella avanzata qualche anno fa dal filosofo Flores d'Arcais. Questi, rispondendo alla domanda: «La Chiesa cattolica è ancora interessata al contenuto di verità della religione che pur proclama vera?», ha potuto scrivere: «La religione cattolica certamente proclama la verità – anche *razionale* – della propria fede. Al punto che, anzi, "fuori della Verità rivelata" si resta "in definitiva fuori della verità pura e semplice" (*Fides et ratio*, § 73). E tuttavia, nel valore oggi sempre riaffermato del confronto con i non-credenti, Chiesa e cultura cattolica eludono ormai sistematicamente le obiezioni scettiche o atee elaborate dalla modernità. Non provano neppure più a controargomentare, a "smontarle" per dimostrarne l'errore. A replicare, insomma, sul terreno della verità come "oggetto" di argomentazione razionale o critico-empirica».[50] Il mondo cattolico, continua il filosofo, «si confronta ormai esclusivamente con quella parte della cultura (soprattutto filosofica) che si prende bensì cura, spesso appassionata, della religione, ma è tuttavia radicalmente indifferente al valore di verità degli enunciati religiosi. […] Cultura credente e non-credente si confrontano e scontrano, così, esclusivamente sul *senso* (quando non addirittura sulla *funzione*) della religione, sui *simboli* e sulla *ermeneutica* della fede».[51]

Una tale denuncia ci rende avvertiti che, molto probabilmente, è oggi necessario giustificare il più possibile, *ad intra* e *ad extra* l'annuncio del Vangelo e che, dunque, un linguaggio ecclesiastico solo attestativo si rivela inadeguato, se si vuole veramente superare il «dramma della nostra epoca» deprecato da Paolo VI in *Evangelii Nuntiandi*, cioè la separazione tra fede e cultura contemporanea.

A quanto pare, la coscienza di una tale necessità fortunatamente va prendendo sempre più piede[52] tra i pastori e gli animatori della catechesi a livello ecclesiale, come attestano sia l'edizione di *Youcat*, un testo che si impegna con varie modalità in una certa argomentazione intorno ai principali enunciati della fede proposti ai giovani, sia la stessa *nota* della Congregazione che ci ha suggerito queste riflessioni. Quest'ultima giudica cosa «utile preparare, con l'aiuto di teologi e autori competenti, sussidi divulgativi dal carattere apologetico […]. Ogni fedele potrà così meglio rispondere alle domande che si pongono nei diversi ambiti culturali, in rapporto ora alle sfide delle sette, ora ai problemi connessi con il secolarismo e il relativismo, ora agli "interrogativi che provengono da una mutata mentalità che, particolarmente oggi, riduce l'ambito delle certezze razionali a quello delle conquiste scientifiche e tecnologiche» (II,8). Tutto sta ad indicare che sarebbe saggezza pastorale proseguire per questa strada, senza attardarsi uni-

Molto probabilmente è oggi necessario giustificare il più possibile, ad intra e ad extra, l'annuncio del Vangelo; dunque, un linguaggio ecclesiastico solo attestativo si rivela inadeguato.

camente sulle pagine solo attestative del sussidio "universale".

5.2. Quale il referente del CCC?

Proprio le ultime battute della *nota* ora citata chiamano in primo piano la seconda difficoltà che potrebbe pregiudicare tutti quei frutti che ci si attenderebbe da un utilizzo diretto del CCC da parte dei semplici fedeli. L'intervento della Congregazione richiama giustamente l'esigenza di coinvolgere nell'azione catechistica, il mondo, la realtà del catechizzando, con il suo carico di interrogativi, dubbi, problemi, provocazioni. Ebbene, un tale mondo, chi valorizzasse direttamente ed esclusivamente il CCC non lo troverebbe. E questo, per la buona ragione che il sussidio ha voluto essere attento unicamente alla indicazione integrale ed ortodossa dei dati della fede.

Nel Catechismo «si evitano le indicazioni pedagogiche e le applicazioni metodologico-didattiche, affidate ai catechismi nazionali o diocesani». (Dossier informativo)

Al *Catechismo* viene spontaneo abbinare l'aggettivo "universale". Tale qualificazione vorrebbe forse qualche precisazione, ma è indubitabile che il sussidio, da sempre, è stato voluto e preparato per tutta la Chiesa.

Fedeli al mandato ricevuto, i redattori del testo in questione hanno cercato di ottemperare a questa dimensione di "universalità" o "cattolicità", con alcune scelte precise, in parte già richiamate:

– la scelta di un linguaggio dottrinale che evita di sposare una particolare linea teologica;

– quella di non interessarsi di questioni di tipo psico-pedagogico e didattico;

– per analogia, la scelta di non interessarsi del mondo vitale dell'uomo di oggi, se non per quegli aspetti generalissimi che sono comuni a tutti nella vita attuale.

Si tratta di opzioni sempre chiaramente ed autorevolmente enunciate, a partire dal *Dossier informativo* ufficiale: nel *Catechismo* «si evitano le indicazioni pedagogiche e le applicazioni metodologico-didattiche, in quanto, essendo diverse a seconda dei destinatari e dei contesti culturali, vengono affidate ai catechismi nazionali o diocesani».[53] Ribadendo: il testo «evita […] intenzionalmente di entrare nell'articolato e immenso campo delle indicazioni pedagogiche e delle applicazioni metodologiche e didattiche (tutto ciò è demandato ai catechismi locali».[54]

Analogamente, il CCC «è attento al contesto socio-culturale-ecclesiale, ma solo per quei tratti riconosciuti universalmente validi».[55] Espressioni riprese praticamente alla lettera in numerosi interventi dell'allora card. Raztinger[56] e degli altri esponenti del magistero che all'epoca hanno presentato in diversi modi il *Catechismo*.

Il CCC è attento al contesto socio-culturale ed ecclesiale, ma solo per i tratti riconosciuti universalmente validi.

Anche queste scelte, come altre che sono alla base di tutta la vicenda legata al CCC, hanno suscitato a suo tempo vivacissime discussioni.[57] Qui ci interes-

sa evidenziare le obiezioni sollevate dalla terza delle opzioni elencate. Fin dalla consultazione che ha riguardato la quarta bozza del futuro CCC, si è fatta notare l'incongruenza tra la volontà dichiarata di produrre un testo di soli contenuti non inculturati e quella, esplicitamente manifestata anch'essa già nel *voto* sinodale, di scrivere un catechismo che presenti «una sana dottrina adatta alla vita attuale dei cristiani». Le due volontà sono state giudicate in contrasto e ci si è chiesto come possa essere elaborato un testo non preoccupato della inculturazione e che però sia parimenti attento alla vita attuale dei credenti.[58] Una «vita», oltretutto, di cui è contestabile la pretesa uniformità, dal momento che non esiste *una sola* «vita attuale dei cristiani» e appaiono invece molteplici le diversità culturali, sociali, politiche, in cui credenti (e gli uomini in genere) sono immersi e conducono le loro esistenze.[59]

Al di là dei dibattiti teoretici, è un fatto che il *Catechismo* parla all'"uomo", cioè all'uomo "universale-astratto", non all'uomo degli anni Novanta del XX secolo e della seconda decade del XXI. Con una battuta, che non vuole assolutamente essere provocatoria, si potrebbe illustrare l'affermazione nei termini seguenti: se potessimo offrire in lettura il CCC ad un monaco del Medioevo, questi non avrebbe particolari problemi a comprenderlo; se mettessimo invece nelle sue mani il celebre e discusso *Catechismo olandese* del 1966, avrebbe probabilmente difficoltà a capirne qualche pagina. E per una buona ragione, del resto molto semplice: l'odierno testo "universale" parla all'"uomo", mentre il testo olandese si rivolge all'uomo olandese ed occidentale degli anni Sessanta del secolo scorso, sforzandosi di far dialogare la fede cristiana con la sua vita nei suoi molteplici aspetti: cultura, letteratura, ideologie, scienza, lavoro, tempo libero, conquiste e drammi.

L'interrogativo, l'ennesimo, a questo punto è molto semplice, anche se decisivo: l'uomo del 2012-2013 ha più bisogno di un catechismo «testo», avulso dalla sua storia, oppure di un catechismo «commentario»?

L'impressione, che sembra essere condivisa anche nella *nota* là dove chiede testi apologetici per l'Anno della fede, è che, molto probabilmente, la singola persona coinvolta nell'utilizzazione immediata ed esclusiva del CCC non si "ritroverebbe" delle sue pagine e chiederebbe forse un sussidio più "incarnato" al servizio della sua fede.

6. CONCLUSIONE: OLTRE IL CCC

Meglio allora pensare ad un ventaglio più vario di strumenti pastorali indirizzati al servizio della fede dei credenti, specie nell'Anno della fede. Senza alcuna pretesa di esaustività e, ancor meno, di suggerire ricette miracolistiche, alla luce del sin qui detto ci pare di poter raccogliere in sintesi le seguenti indicazioni.

– *Massima cura dei quattro pilastri della catechesi.* È questa, ci pare, l'istanza di fondo da cogliere nella celebre conferenza del card. Ratzinger, in Francia, che ha offerto non pochi stimoli alla nostra riflessione. L'autorevole intervento ci richiama ad una esigenza che non può che essere sottoscritta a piene mani: la fede cristiana è fede creduta (credo), celebrata

(liturgia), vissuta (comandamenti) e pregata (preghiera); e come tale va illustrata, integralmente e in termini perfettamente ortodossi. Questa proposta è connaturale all'essere e alla missione della Chiesa; ed è un diritto di tutti i fedeli il sentirsi fare la proposta stessa. Si tratta appunto dei quattro pilastri che reggono tutto l'edificio della fede ecclesiale,[60] ricordati giustamente anche dalla *nota* del gennaio scorso nella *Introduzione*.

– *Relativizzazione della formulazione data ai "pilastri" nel CCC.* Altrettanto schiettamente ci pare di poter dire che va forse smorzata l'enfasi posta sulla formulazione che ai suddetti pilastri è stata data nel CCC. Si tratta di *una* delle formulazioni possibili. Se, come attesta autorevolmente lo stesso *Dossier*, la catechesi stessa «è, a sua volta, *una delle espressioni* (non l'unica e neppure l'esclusiva) del *ministero profetico della Chiesa*»,[61] a maggior ragione è da considerare tale un catechismo, fosse pure autorevole come il CCC. Lo stesso orientamento lo cogliamo nel DGC, inspiegabilmente ignorato dalla *nota* e proprio nel quindicesimo anniversario della sua promulgazione. Il documento, pur riservando amplissimo spazio al CCC (in pratica tutto il cap. II della seconda parte) non lo assolutizza, affermando esplicitamente che il testo "universale" non intende imporre nell'annuncio della fede una «configurazione determinata», dal momento che «la perfetta fedeltà alla dottrina è compatibile con una ricca diversità nel modo di presentarla» (DGC 122).

Nelle pagine precedenti si sono evocate, almeno in termini sommari, le cause più generali che possono giustificare l'invito a non "ipostatizzare" le formulazioni dottrinali del sussidio "universale": a parte le osservazioni e riserve di indole teologica che si potrebbero avanzare su singoli articoli o parti del CCC, ciò che pare far problema – radicalmente – sono il suo linguaggio e la sua "universalità" astratta.

– *Valorizzazione dei testi «commento» al catechismo «testo».* Proprio questi tratti problematici di fondo suggeriscono in tutta evidenza di puntare ancora su una variegata gamma di testi che facciano da «commentario» al catechismo «testo». Un "commento" che dovrebbe necessariamente risultare "comprensibile" dall'uomo del 2012-2013, invitato, con l'Anno della fede, ad accogliere e vivere con particolare attenzione la fede cristiana. E dunque un "commento" coraggiosamente rinnovato nel linguaggio (meglio, nei linguaggi) e che lasci entrare nelle sue pagine la vita dell'uomo. Soprattutto in un Anno della fede che intende farsi proposta non solo a chi è già credente, ma pure a chi è sulla soglia della Chiesa o addirittura ancora nei "cortile dei Gentili". Vale pur sempre, a questo riguardo, l'osservazione del teologo Goldbrunner, secondo cui, dopo aver rivolto l'attenzione al seme (la Parola di Dio), occorre prendersi cura anche del terreno, cioè dell'uomo che tale Parola deve accogliere.[62] Che poi è solo un ridire, in termini sintetici, l'insegnamento di chiare pagine evangeliche. Giustamente, perciò, il DGC qualifica i catechismi locali (i «commentari») come «strumenti inestimabili» per la catechesi, in quanto tramite essi «la Chiesa

Se la catechesi stessa «è, a sua volta, una delle espressioni (non l'unica e neppure l'esclusiva) del ministero profetico della Chiesa», a maggior ragione è da considerare tale un catechismo.

comunica il Vangelo in maniera *accessibile* alla persona umana, affinché questa possa realmente percepirlo come *buona notizia* di salvezza» (DGC 131). E altrettanto giustamente attribuisce ad essi il crisma dell'"ufficialità" (cf DGC 132, ma anche i nn. 133-136).

– *Ma, insieme, relativizzazione del catechismo «commentario».* Uno dei convincimenti alla base del CCC è che lo strumento «privilegiato» per vincere l'attuale crisi di fede sia costituito dal catechismo. Pure questa convinzione troviamo espressa in termini ricorrenti da quanti hanno lavorato al *Catechismo,* con ovvio, particolare riferimento a quel catechismo per eccellenza che è il compendio "universale". Costoro, però, analizzando la situazione, e probabilmente edotti dalla storia, che dimostra all'evidenza la "relatività" del catechismo,[63] non senza alcune incongruenze ed espressioni altalenanti[64] hanno sempre temperato l'aggettivo «privilegiato» aggiungendo che ogni catechismo, ivi compreso quello "universale", è, insieme, solo "uno" dei tanti strumenti al servizio dell'annuncio della Parola.

Partiamo ancora una volta – l'ultima – dal *Dossier informativo*, là dove elenca i «limiti strutturali» del CCC: «Sono i limiti propri di qualunque catechismo, in quanto tale [...]. Come ogni catechismo, il *CCC* è uno degli strumenti per la catechesi [...]. *Il catechismo è uno strumento, un mezzo per la catechesi* [...]. Il catechismo è *solo uno dei mezzi* [...] non l'unico e neppure l'esclusivo [...] della catechesi».[65] E tuttavia lo stesso *Dossier,* nel medesimo contesto, qualifica come «privilegiato» il catechismo stesso. L'aggettivo è ripreso, tra gli altri, da mons. Sepe, all'epoca segretario della Congregazione per il Clero: «*Benché il Catechismo non possa identificarsi con tutta la catechesi, tuttavia ne è uno strumento* privilegiato»;[66] ma lo stesso Autore, in altri contesti, si sofferma a lungo sul valore relativo di ogni testo di catechismo, "universale" o particolare che sia, senza accentuarne il carattere «privilegiato».[67]

Se dunque, persino il CCC, che è catechismo «testo» va considerato alla stregua di un semplice strumento, ancor più si può applicare la medesima considerazione ai semplici catechismi che svolgono la funzione di «commentari». E ciò suggerisce un'ultima suggestione.

– *Attivazione di altre forme di proposta e cura della fede*. La sottolineatura eccessiva dell'importanza del CCC rischia forse di indurre ad una sorta di pigrizia pastorale, motivata dalla convinzione, probabilmente inconscia, che tale testo sia la panacea per la situazione critica in cui versa oggi la fede. Il tenere in giusta considerazione la relatività di ogni catechismo, ivi compreso il CCC, può invece indurre, molto opportunamente, ad attivare molteplici altre forme possibili di animazione della fede.

La sottolineatura eccessiva dell'importanza del CCC rischia forse di indurre ad una sorta di pigrizia pastorale; invece la "fantasia" pastorale è esigenza intrinseca della fede.

La stessa *nota* della Congregazione – come abbiamo indicato – ne segnala molte. E giustamente, perché così esige la fede stessa. In quanto *fides qua*, cioè risposta al dono di Dio, essa è un *atteggiamento* che, per natura sua, dovrebbe coinvolgere tutti gli aspetti e le dimensioni della personalità umana: non solo la dimensione cognitiva ma anche quella emotiva e comportamentale. E dunque, come ci si preoccupa di curare con catechismi di vario tipo la conoscenza

della fede, così ci si dovrebbe attivare in varie altre direzioni, per una sua assimilazione positiva anche a livello di sentimenti e comportamenti. È, ripetiamolo, esigenza intrinseca della fede: una fede che è creduta, ma anche celebrata, vissuta e pregata. Una fede di cui va fatta esperienza, magari attraverso una ben intesa mistagogia.

Un variegato campo di azione si apre, allora, per ogni buon operatore pastorale che voglia essere ministro autentico della fede dei propri fratelli.

[1] D'ora in poi, per brevità, sempre CCC, nel testo ma anche nelle citazioni e nei titoli delle opere in italiano citate nelle note.

[2] A. Fossion, *Du bon usage du catéchisme de l'Église catholique de 1992*, in *Lumen Vitae* 48 (1993) 5-20.

[3] M. Simon, *Un catéchisme universel pour l'Église catholique. Du Concile de Trente à nos jours,* Leuven, Leuven University Press 1992.

[4] Si pensi all'attenzione riservata alla liturgia dall'ultimo documento ufficiale elaborato per guidare la catechesi francese: Conférence des Évêques de France, *Texte national pour l'orientation de la catéchèse en France et principes d'organisation*, Paris, Bayard - Cerf - Fleurus-Mame 2006. Analoga attenzione la si è registrata, più di recente, in almeno tre eventi particolarmente significativi: il Colloquio internazionale sul contenuto della catechesi (Parigi, febbraio 2011), per cui cf F. Moog - J. Molinario (edd.), *La catechesi e il contenuto della fede. Atti del quinto colloquio internazionale dell'Institut supérieur de pastorale catéchétique (ISPC) (Parigi, 15 - 18 febbraio 2011)*, Torino-Leumann, Elledici 2012; *Eurocat 2011*, cioè l'incontro europeo dei catecumenati (Drongen-Gand, maggio 2011), i cui atti sono pubblicati in «Catechesi» 81 (2011-2012) 3, 40-43 e 4, 14-49; la 62ª Settimana liturgica nazionale (Trieste, agosto 2011) che ha trattato de *La liturgia sorgente inesauribile di catechesi* e i cui atti sono in corso di pubblicazione.

[5] A. Fossion, *Du bon usage du catéchisme de l'Église catholique*, pp. 8-9.

[6] Testo italiano: J. Ratzinger, *Trasmettere la fede oggi,* in *Sacra Doctrina* 28 (1983) 130-153 e nel fascicoletto *Trasmissione della fede e fonti della fede,* Casale Monferrato, Piemme 1985 (da cui citeremo).

[7] Nel corso del quarto Congresso Catechistico Internazionale, tenutosi in Vaticano l'8-11 ottobre 2002, il porporato ha riconosciuto che tale «famosa conferenza […] ha contribuito fortemente a riabilitare l'idea del catechismo e ad aprire la strada alla proposta di un *Catechismo* universale durante il Sinodo del 1985»: C. Schönborn, *Il concetto teologico*, in *Il Regno Documenti* (2002) 607-610; qui p. 609.

[8] Secondo l'Estepa «qui [nella conferenza] sta precisamente l'origine del *CCC*»: J.R. Fernández, Estepa, el cardinal de la catequesis. Testimonio de una vida al servicio de la Iglesia y de la sociedad, Madrid, PPC 2011, p. 164; ma cf anche p. 162.

[9] J. Ratzinger, *Trasmissione della fede e fonti della fede*, pp. 31-32. È noto che la conferenza ha suscitato all'epoca vivacissime discussioni, con giudizi positivi (pochi) e critici (molti). Per le indicazioni bibliografiche al riguardo, cf F. Moog - J. Molinario (edd.), *La catechesi e il contenuto della fede*, p. 17. Nello stesso vol. il lettore troverà una rilettura più equilibrata di tutta la vicenda.

[10] J.T. Sánchez, *Il CCC e la sua inculturazione nei Catechismi locali,* in *L'Osservatore Romano* (OR) del 20.1.93, pp. 1 e 5; qui p. 5; testo ripreso in: *Il CCC. Dimensioni, caratteristiche, contenuti,* Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana 1993, pp. 42-47.

[11] Il voto è nella *Relatio finalis*, II, B, a, n. 4. È riportato in vari testi, tra cui *Il Regno Documenti* 31 (1986) 24; *Enchiridion Vaticanum*, vol. 9, Bologna, Dehoniane 1991[4], pp. 1758-1759 e *Enchiridion del Sinodo dei Vescovi*, vol. 1, Bologna, Dehoniane 2005, pp. 2320-2321. Sul significato di questa richiesta, cf G. Routhier, *L'Assemblée extraordinaire de 1985 du synode des évêques: moment charnière de relecture de Vatican II dans l'Église catholique*, in Ph. Bordeyne - L. Villemin (edd.), *Vatican II et la théologie. Perspectives pour le XXI[e] siècle*, Paris, Cerf 2010, pp. 61-88; qui pp. 80-82.

[12] J. Ratzinger, *Trasmissione della fede e fonti della fede*, p. 31.

[13] Commissione Editoriale del CCC, *Dossier informativo,* Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana 1992. Qui citeremo dallo stesso testo riportato in *Il Regno Documenti* 37 (1992) 450-456.

[14] Ibidem, p. 453; corsivi anche nostri.

[15] Ibidem.

[16] Il programma di queste tre giornate è in OR del 18.11.1992, p. 1, e del 4.12.1992, pp. 1 e 4. Cronaca e documentazione in OR del 7-8.12.1992, pp. 1, 5-8, e del 9-10.12.1992, pp. 1, 4-5. Cf M. Simon, *Le Catéchisme de Jean-Paul II. Genèse et évaluation de son commentaire du symbole des apôtres*, Leuven, Peeters 2000, pp. 386-390.

[17] G. Caprile, *Giovanni Paolo II e il «CCC»*, in *La Civiltà Cattolica* 144 (1993) I, 374-382.

[18] Citiamo dal discorso riportato in *Il Catechismo del Vaticano. Introduzione al CCC*, Cinisello B., Paoline 1993[2], pp. 173-180; qui p. 178.

[19] Il testo dell'intervento, tenuto precisamente il 24.9.1992, è raccolto in J. Ratzinger, *Catechismo e inculturazione,* in *Il Regno Documenti* 37 (1992) 585-589, da cui citeremo; il testo è pure in T. Stenico (ed.), *Un dono per oggi. Il CCC. Riflessioni per*

l'accoglienza, Milano, Paoline 1992, pp. 29-39.

[20] J. Ratzinger, *Catechismo e inculturazione,* p. 585; corsivo nostro.

[21] Ibidem, p. 586.

[22] Ibidem, p. 587; corsivo nostro

[23] Ibidem, p. 586.

[24] Ibidem.

[25] Ibidem, p. 587.

[26] Ibidem; corsivo nostro.

[27] Ibidem, p. 588.

[28] Ibidem.

[29] Cf ibidem.

[30] Ibidem, p. 589.

[31] Ibidem, p. 588.

[32] Cf G. Biancardi, *Il CCC nel dibattito pastorale-catechetico*, in A. Amato - E. dal Covolo - A.M. Triacca (edd.), *La catechesi al traguardo. Studi sul CCC*, Roma, LAS 1997, pp. 119-153; già in *Salesianum* 56 (1994) 43-80.

[33] C. Sepe, *Il CCC punto di riferimento dei catechismi locali. Per una catechesi del terzo millennio*, in UCN (ed.), *Catechesi, catechismo, catechismi*, Roma, AVE 1994, pp. 49-60; qui pp. 57-58.

[34] Cf, inoltre, ancora di C. Sepe, *Il CCC nel servizio della catechesi e le mediazioni delle Chiese particolari,* in *Notiziario dell'UCN* 22 (1993) 151-162, testo ripreso, con termini quasi identici, in *Seminarium* 33 (1993) 239-253. Dello stesso A. si veda pure la relazione tenuta in Vaticano, nel corso di un incontro sul CCC tenutosi il 27-29 aprile 1993 e riportata in OR del 1.5.1993, p. 5.

[35] L'ambiguità, oltre che dal cit. Fossion, è segnalata anche dall'AECA, cioè l'Associazione dei Catecheti Spagnoli: *Catecismo de la Iglesia Católica. Declaración de AECA (Madrid, 13 de enero 1993)*, in *AECA. Boletín Informativo* 4 (1993) 12, 1-13, come pure da: C. Duquoc, *Le Catéchisme: son mode de production*, in *Lumière et Vie* 43 (1994) 216, 37-45; qui p. 45; U. Gianetto, *Storia della redazione del CCC. Genere letterario, articolazione, linguaggio, destinatari*, in A. Amato - E. dal Covolo - A.M. Triacca (edd.), *La catechesi al traguardo*, pp. 27-52; qui pp. 28-30; già in *Salesianum* 56 (1994) 3-30.

[36] Le cronache del Congresso e le relazioni svolte sono in OR del 15.10.1997, pp. 6-7; del 16.10.1997, pp. 16-17; del 17.10.1997, p. 6; del 18.10.1997, pp. 1 e 4-5. Un'antologia delle relazioni è in T. Stenico (ed.), *Evangelizzazione, catechesi, catechisti. Una nuova tappa per la Chiesa del Terzo Millennio*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana 1999, pp. 25-67. Indicazioni ufficiali sui partecipanti, in OR del 18.10.1997, p. 5. Breve presentazione critica del Congresso in E. Alberich, *La catechesi oggi tra richiamo all'unità e ricerca di inculturazione. Nota sul Congresso Catechistico Internazionale Città del Vaticano, 14-17 ottobre 1997*, in *Catechesi* 68 (1998) 2, 71-74.

[37] Indicazioni e testi relativi in OR del 10.10.2002, p. 7; del 12.10.2002, pp. 1 e 5; del 14-15.10.2002, p. 4. Gli interventi più significativi sono in *Il Regno Documenti* 47 (2002) 600-611 e *Sacrum Ministerium* 8 (2002) 1, 73-172. Per un commento dell'incontro, cf PL. Cabri, *Un bilancio interno. Dieci anni dopo il CCC*, in *Il Regno Attualità* 47 (2002) 587-588; F. Mastrofini, *Il CCC compie dieci anni*, in *Settimana* 56 (2002) 37, 5; L. Meddi, *A confronto sul Catechismo*, in *Settimana* 56 (2002) 38, 1 e 16; G. Biancardi, *La catechesi ha sbagliato tutto (o quasi)? Note in margine al Congresso Catechistico Internazionale (8-11 ottobre 2002)*, in *Catechesi* 72 (2003) 2, 3-11.

[38] Cf G. Biancardi, *L'accoglienza del CCC: aspetti e problemi*, in UCN (ed.), *Catechesi, catechismo, catechismi*, pp. 97-139, specialmente pp. 97-121.

[39] G. Carrù, *Il linguaggio del CCC,* in T. Stenico (ed.), *Un dono per oggi*, pp. 261-274; B. Rinaldi, *Il linguaggio del nuovo CCC,* in *Servitium* 27 (1993) 512-521; qui p. 514. Cf anche G. Colzani, *Il CCC,* in *Il Mulino* 42 (1993) 498-507; qui pp. 502-503; Id., *Il CCC. La fede di sempre e le questioni dell'oggi,* in *La Rivista del Clero Italiano* 74 (1993) 325-338; qui pp. 331-332.

[40] Cf J. Ratzinger, *Introduzione al nuovo CCC,* in *Ambrosius* 69 (1993) 101-117; qui p. 107; anche in *Communio* 16 (1993) 128, 9-23; «Uno dei criteri più rilevanti che si è utilizzato nella stesura del nuovo Catechismo è dato dal fatto che non si è voluto fare opera di teologia, ma vera e propria professione di fede»: S. Maggiolini, *Criteri per la stesura*, in *Il Catechismo del Vaticano II*, pp. 35-51; qui pp. 46-47. Ancora mons. Maggiolini, uno dei redattori del CCC, in un'intervista a G. Valente: «*Ho ritrovato la fede di mia mamma*», in *30 Giorni* 11 (1993) 1, 32-35, afferma a p. 33: «È facile accorgersi che in fondo abbiamo cercato di essere il meno originali possibile».

[41] B. Rinaldi, *Il linguaggio,* p. 514. Cf pure G. Colzani, *Il CCC,* pp. 502-503; Id., *Il CCC. La fede di sempre*, pp. 331-332.

[42] Cf B. Rinaldi, *Il linguaggio*, p. 515.

[43] Cf nota 39; J. Ratzinger, *Introduzione al nuovo Catechismo*, p. 117.

[44] Cf Ch. van der Planche, *Youcat. Un livre et l'aventure commence*, in *Lumen Vitae* 66 (2011) 449-460 ; qui p. 451.

[45] *Dossier informativo*, p. 453.

[46] J. Ratzinger, *Catechismo e inculturazione*, p. 589.

[47] G. Betori, *Le fonti del CCC,* in T. Stenico (ed.), *Un dono per oggi*, pp. 243-260; C. Bissoli, *Bibbia, Liturgia e Tradizione nel Catechismo,* in *Via Verità e Vita* 42 (1993) 142, 36-42.

[48] G. Colzani, *Il CCC*, p. 503; anche in Id., *Il CCC. La fede di sempre*, p. 332.

[49] Cf Consiglio di Presidenza dell'Associazione Teologica Italiana (ed.), *Forum ATI. Note sul testo provvisorio del «Catechismo per la Chiesa Universale»*, in *Rassegna di Teologia* 31 (1990) 303-308; qui p. 304. Citeremo ancora con *Forum ATI.*

[50] P. Flores d'Arcais, *Dio esiste?*, in *MicroMega* 15 (2000) 2, 17-40; qui pp. 17-18.

[51] Ibidem, p. 19.

[52] Cf G. Frosini, *Il ritorno dell'apologetica*, in *Settimana* 46 (2012) 5, 8-10. Icastico l'occhiello: «Il nostro tempo ha bisogno di un'apologetica ripensata e aggiornata».

[53] *Dossier informativo*, p. 453.

[54] Ibidem, p. 455.

[55] Ibidem, p. 453.

[56] Cf, ancora una volta, J. Ratzinger, *Catechismo e inculturazione*, pp. 586-587.

[57] Una sintesi in G. Biancardi, *Il CCC nel dibattito pastorale-catechetico*, in A. Amato - E. dal Covolo - A.M. Triacca (edd.), *La catechesi al traguardo*, pp. 119-153; già in *Salesianum* 56 (1994) 43-80.

[58] Cf *Forum ATI. Note,* pp. 303-304.

[59] H. Vorgrimler, *L'avventura di un nuovo "Catechismo universale",* in *Concilium* 23 (1987) 672-681; qui pp. 678-679.

[60] R. Marlè, *I quattro pilastri della catechesi. Istruzioni sul Simbolo degli apostoli, il Padre nostro, i comandamenti, i Sacramenti*, Brescia, Queriniana 1990.

[61] *Dossier informativo*, p. 455.

[62] J. Goldbrunner, *Katechese anthropologisch gesehen*, in *Katechetische Blätter* 92 (1967) 266-272.

[63] E. Alberich - U. Gianetto (edd.), *Il catechismo ieri e oggi. Studi sul significato dei catechismi nel passato e nel presente della catechesi della Chiesa*, Torino-Leumann, Elledici 1987.

[64] Cf nuovamente G. Biancardi, *Il CCC nel dibattito pastorale-catechetico*.

[65] *Dossier informativo,* p. 454.

[66] C. Sepe, *Il CCC nel servizio della catechesi*, p. 151. Il *Catechismo* è «privilegiato» anche per A. Maggiolini, *Elaborazione del CCC,* in *Lateranum* 59 (1993) 5-26; qui p. 16.

[67] Cf C. Sepe, *CCC testo di riferimento per i catechismi particolari,* in *Lateranum* 59 (1993) 27-40, anche in *Il Catechismo del Vaticano II*, pp. 103-122; Id., *La «sinfonia» della fede. Il CCC e le sue finalità,* in *Vita e Pensiero* 76 (1993) 242-253, anche in *Communio* 16 (1993)128, 31-40.

LE «GUIDE AI CATECHISMI CEI»

I volumi vogliono essere un aiuto alla lettura dei catechismi e strumenti agili ma articolati per la formazione personale dei catechisti, uno strumento per l'integrazione tra fede e vita.

GIUSEPPE RUTA

LASCIATE CHE I BAMBINI VENGANO A ME

Guida. Pagine 256. € 12,00

MARIO FILIPPI

IO SONO CON VOI

Guida. Pagine 292. € 11,00

MARIO FILIPPI

VENITE CON ME

Guida. Pagine 324. € 12,00

GIUSEPPE MORANTE

SARETE MIEI TESTIMONI

Guida. Pagine 292. € 11,00

GIUSEPPE RUTA

IO HO SCELTO VOI

Guida. Pagine 368. € 13,00

ELLEDICI

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

DALLA *COMUNITÀ DI PRATICA* ALLA *PRATICA DEL BELLO*

Salvatore Currò

1. IL CAMMINO DEI CATECHETI ITALIANI

Questo mio intervento prende le mosse dal Convegno dell'AICa (Associazione Italiana Catecheti), tenutosi a Selva di Fasano (25-27 settembre 2011) sul tema: "Apprendere nella comunità cristiana. Come dare un contesto alla catechesi?". Esso cerca innanzitutto di interpretare la sensazione di "novità" che si è avvertita in tale Convegno, a tal punto che qualcuno ha potuto parlare di una "svolta" nel cammino stesso di riflessione dell'Associazione. Tengo conto anche di questo cammino, e in particolare dell'itinerario tematico dei convegni del quadriennio 2010-2013. Conviene richiamare tale itinerario:

– siamo partiti, nella prima tappa (Convegno di Verbania su "Educazione e catechesi. Un rapporto possibile e fecondo", 19-21 settembre 2010), con la riproposizione del rapporto e dell'intima connessione tra catechesi ed educazione, nell'orizzonte dello sforzo della Chiesa italiana di evidenziare il significato educativo di tutta la pastorale ecclesiale;

– a Selva di Fasano abbiamo vissuto la seconda tappa: la forza educativa della catechesi è legata all'autenticità dei processi ecclesiali e umani che la supportano;

C'è da cogliere l'intima connessione tra catechesi ed educazione, nell'orizzonte dello sforzo della Chiesa italiana di evidenziare il significato educativo di tutta la pastorale.

– il cammino continua nella direzione di esplicitare nuove vie di catechesi, in particolare la via del "bello"(terza tappa); il titolo provvisorio che si era dato, nella programmazione, al prossimo convegno (settembre 2012) era: "La via della bellezza: arte e poesia nella catechesi";

– l'itinerario è orientato alla riproposizione, nella quarta tappa (settembre 2013), della questione antropologica e dei soggetti (evidenziando la differenza di genere) della catechesi; il titolo provvisorio suona così: "Il soggetto dell'educazione e della catechesi (con particolare attenzione all'antropologia del desiderio e del dono)".

Più precisamente, mi inserisco, con questa riflessione, tra la seconda e la terza tappa. Tento di raccogliere la ricchezza della riflessione sul "contesto" della catechesi e di preparare la strada alla riflessione sul "bello". Il concetto di "pratica" mi sembra una chiave interpretativa promettente.

Lo stile non è quello di un discorso rigoroso e ragionato. La preoccupazione è di offrire suggestioni nel tentativo di intravedere nuovi percorsi di ricerca. Inutile dire che si tratta di una "mia" interpretazione, sia per ciò che riguarda le sfide attuali della catechesi, sia per quanto concerne il cammino dell'AICa. Tante cose, pure importanti, rimangono sullo sfondo e altre interpretazioni sono possibili. Attraverso questa mia riflessione vorrei, comunque, sollecitare gli interventi di altri catecheti, nell'ottica, propria dell'AICa, di promuovere il dialogo e la ricerca catechetica.

2. IL PROCESSO: UN'ATTENZIONE A TUTTO CAMPO

2.1. L'attenzione al contesto ecclesiale

La ricerca catechetica dell'AICa, mettendo recentemente a tema la questione del *contesto ecclesiale*, non ha voluto semplicemente ribadire il principio di ecclesialità della catechesi, riaffermando l'importanza che tutta la comunità cristiana sia (divenga) *comunità educante*. Si è tentato di più, e cioè di considerare la concretezza delle comunità, le loro difficoltà e debolezze, i loro tentativi. Si è posta l'attenzione sui loro *processi* e anche sulla loro *organizzazione*. Tali processi sono stati studiati con uno sforzo interdisciplinare, e anche transdisciplinare, facendo interagire diversi punti di vista; in particolare: il punto di vista pedagogico-culturale, quello ecclesiologico e naturalmente quello catechetico. Inoltre, hanno interagito i punti di vista di tutti i partecipanti, a tal punto che si è creato un clima di ricerca comune che, per molti, è stato il primo vero risultato del Convegno. Questo clima è stato possibile – è doveroso sottolinearlo – anche per l'opera di animazione e di vigilanza sui processi degli amici dell'Istituto Pastorale Pugliese, come anche grazie all'attenta preparazione e cura degli aspetti organizzativi.[1]

Non si è trattato di una semplice attenzione alla metodologia, per controbilanciare l'attenzione, in genere prevalente, ai contenuti e agli obiettivi. Non si è trattato nemmeno di privilegiare il confronto piuttosto che l'approfondimento di tematiche e la ricerca di vie nuove. Il Convegno è stato vissuto da ciascuno come luogo di alta ricerca catechetica, sia nei momenti degli input dei relatori, sia nei momenti di gruppo e di dialogo assembleare, sia nei momenti di incontro col *contesto* ecclesiale e territoriale che ci ha ospitati e che ha nutrito la nostra riflessione. Si è vissuto, in qualche modo, ciò di cui si parlava. Si è parlato di processi cercando di sperimentare dei nuovi processi. Alla fine del Convegno la questione non era tanto quella di come

mettere in pratica i contenuti approfonditi, quanto piuttosto di prolungare le dinamiche e i processi vissuti. In breve, si è sperimentato qualche cosa di quell'intima connessione tra teoria e prassi che caratterizza la ricerca pastorale e catechetica. Si è percepito anche che questa connessione passa per autentiche dinamiche relazionali e per una reale messa in gioco della persona stessa del catecheta (e forse bisognerà fare ulteriori passi in questa direzione). E tutto ciò è avvenuto – bisogna sottolinearlo – non a discapito dei contenuti. Al contrario, il Convegno ha individuato nuove vie di ricerca e ha lanciato grandi provocazioni, a partire dalla prospettiva catechetica, a tutta la riflessione teologica, ecclesiologica in particolare, ma anche antropologica e cristologica.

2.2. Novità di vocabolario

Si sono utilizzati, poi, dei termini, in parte nuovi, o forse con nuovi significati, o intuendo che essi nascondono significati inesplorati, che hanno bisogno di sperimentazioni pratiche e di riflessioni teoretiche per venir fuori. Sono dei termini (o espressioni) dinamici, a partire dai termini stessi di *processo*, *contesto*, *apprendimento*; ma si è parlato anche di *pratica*, di *comunità ermeneutica*, di *alterità e differenza*, di rinnovamento *nel segno del contagio*, di *soggetto alterato, relazionato e in contesto* come luogo della crescita nella fede, di *genesi delle comunità* a partire dai segni dell'azione di Dio nel mondo, di necessità di *abitare i luoghi di confine*, di una comunità ecclesiale *in processo* e *dai confini non nettamente delimitati*. Si è parlato anche di una Chiesa che continuamente ri-nasce; forse la si è un po' sperimentata. Qualcuno ha potuto dire ciò che ciascuno, negli itinerari formativi ecclesiali, potrebbe dire: "Mi ci ritrovo", "Ritrovo me stesso, ciò che mi è donato e ciò a cui sono chiamato", "Non comprendo bene, ma mi ci ritrovo". Insomma, un forte intreccio di teoria e pratica; una approfondita riflessione teorica nel contesto di una *comunità di pratica*, altra espressione, questa, molto utilizzata e che potrebbe dire il senso del lavoro fatto.

È importante ribadire il principio della ecclesialità della catechesi, riaffermando l'importanza che tutta la comunità cristiana sia (divenga) comunità educante.

3. DAL CONTESTO ECCLESIALE AL SOGGETTO VIVENTE, LUOGO DELLA CATECHESI

Se si va oltre l'affermazione di principio, secondo cui la catechesi ha bisogno necessariamente di un contesto ecclesiale, si incontra la concreta comunità cristiana, sempre con tanti problemi e difficoltà.

3.1. Una comunità concreta

Talvolta alcune esperienze catechistiche sembrano quasi senza contesto. Si avverte di dover costruire la comunità stessa attraverso la catechesi. Forse bi-

sogna anche uscire dall'idealizzare una comunità senza problemi. Le difficoltà non possono essere anche riconosciute come risorse? Il destinatario-soggetto della catechesi, che non incontra una comunità molto significativa, non è chiamato, anche lui, a costruirla? Non fa parte, questo, del suo essere soggetto fino in fondo? Non possono essere i problemi l'occasione, in certo modo, di superare la separazione tra la comunità cristiana e *gli altri*, tra la Chiesa e il mondo? Non siamo, in fondo, con gli stessi problemi di tutti e in cammino con tutti? Non dobbiamo lasciarci aiutare, con sincerità, anche da chi è ai margini, o addirittura fuori della comunità? Non è possibile decentrare la problematica dell'evangelizzazione e della catechesi su una polarità più fondamentale rispetto a quella Chiesa-mondo, e cioè sulla polarità iniziativa di Dio - risposta del soggetto o dei soggetti (evangelizzatore-evangelizzando, catechista-catechizzando...)? Non si possono sperimentare le risorse ecclesiali (a partire dai sacramenti e dalla Parola per arrivare a tutte le altre) come risorse per tutti, che scopriamo e riscopriamo continuamente insieme, proprio mentre le facciamo conoscere agli altri? Si può sperimentare la comunità cristiana come luogo aperto a tutti, che media e aiuta la crescita di tutti, in cui le relazioni sono veramente reciproche e aperte ai doni di Dio?

Se si va oltre l'affermazione di principio, secondo cui la catechesi ha bisogno di un contesto ecclesiale, si incontra la concreta comunità cristiana, sempre con tanti problemi e difficoltà.

Queste domande, che raccolgono problematiche del vissuto, interpellano la riflessione ecclesiologica e catechetica.

Si vede, nella prassi, che è difficile stabilire i confini tra i cristiani e gli altri, e che è difficile, quindi, stabilire dei criteri precisi di appartenenza alla Chiesa. Ma ci si potrebbe anche domandare se è davvero necessario stabilire tali criteri, almeno in forma precisa. Si vede anche che una pastorale significativa non dovrà semplicemente attuare una conversione missionaria *verso* il territorio, ma anche costruirsi a *partire dal territorio*, a partire *dalla periferia*. Dovrà costruirsi, in definitiva, a partire dalla vita dei soggetti e senza svalutare, o scavalcare, il senso stesso dell'essere soggetto; soggetto attivo, capace di dare e allo stesso tempo chiamato a ricevere, soggetto responsabile, interpellato e provocato ad aprirsi alla grazia di Dio.

A partire da un attento ascolto delle problematiche ecclesiali e da un'autentica pratica del discernimento, si arriva quindi a riconsiderare la questione del contesto della catechesi. Se è vero che la comunità cristiana deve essere il contesto della catechesi; se è vero anche che la catechesi deve essere strettamente legata alle pratiche ecclesiali (la liturgia, la preghiera, la carità, la vita stessa della comunità); se è vero, inoltre, che, nell'iniziazione cristiana ma anche in tutte le altre espressioni catechistiche, bisogna

Alcune esperienze catechistiche sembrano quasi senza contesto. Si avverte di dover costruire la comunità stessa attraverso la catechesi. Forse bisogna anche uscire dall'idealizzare una comunità senza problemi.

ritrovare l'ispirazione catecumenale, è anche vero che la comunità è in un *contesto umano*. Essa vive le problematiche di tutti, si costituisce a partire dal mondo e nel mondo; più precisamente: a partire dai segni della presenza di Dio nel mondo.

3.2. Una comunità interprete

In questa prospettiva, la comunità si costituisce come *comunità ermeneutica*. È comunità di soggetti che si interpretano, si ritrovano, in relazione con le risorse cristiane che sono il frutto del mistero pasquale di Gesù e che sono il suo dono per tutto il mondo, attraverso la mediazione della Chiesa. In definitiva, il contesto ultimo sono, allo stesso tempo, Dio e il soggetto; è Dio misteriosamente operante nella storia di ciascuno; è il soggetto, certamente protagonista, ma, proprio perché protagonista, sinceramente aperto alla verità di sé, e quindi alla verità dell'essere chiamato.

Emerge l'importanza, oltre che di una nuova riflessione ecclesiologica o catechetico-ecclesiologica, anche di una nuova riflessione antropologica. Una tale riflessione dovrebbe evidenziare non solo la costitutiva relazione del soggetto all'altro, ma anche il legame del soggetto a sé, l'alterità che segna il suo essere-sé, e quindi il suo statuto di soggetto-chiamato, donato a se stesso, responsabile, cioè radicalmente in situazione responsoriale. In quest'ottica il soggetto è *più-che-soggetto*, è più che coscienza di sé. Il sé, in quanto più che coscienza di sé, è il luogo delle fragilità, delle energie inconsce e non dominabili, ma è anche, allo stesso tempo, il luogo delle vere risorse dell'io, il luogo che porta le più grandi tracce della creazione e della redenzione di Dio.

A partire da sé, più che dall'io (cioè dalla coscienza di sé), e cioè riconciliandosi con la propria creaturalità e con lo statuto di dono della propria soggettività, si può, forse, ri-incontrare veramente il Dio di Gesù Cristo, sorprendersi di fronte al Vangelo e ri-significare la propria vita in relazione con le risorse ecclesiali, in un contesto umano ed ecclesiale forse debole, povero, con molte incoerenze, ma allo stesso tempo vero (vero perché povero e aperto all'azione di Dio, non perché perfetto). Questa via è qui appena tracciata.

4. LA CATECHESI E LA PRATICA

Diverse sollecitazioni pongono l'accento sulla *pratica*, in modi diversi ma convergenti. Un'attenzione ai processi, che non sia semplicemente metodologica o strumentale (che non li consideri, cioè, solo in vista dei contenuti e degli obiettivi) e che coinvolga veramente i soggetti, significa, in realtà, la *pratica* di vere relazioni di reciprocità, di dialogo, di apertura al dono di Dio.

4.1. L'esigenza della pratica

Il contesto umano ed ecclesiale della catechesi è una pratica di crescita umana, cristiana, ecclesiale, *insieme*. La catechesi ha bisogno di pratica, di situarsi in una pratica. Anche le riflessioni sul soggetto e sul suo protagonismo-responsabilità conducono alla *pratica*. La possibilità di *cogliere* l'azione di Dio

nella propria storia e di *cogliere* le risorse cristiane-ecclesiali come risorse di crescita, implica una *decisione pratica*, qualcosa che assomiglia a una conversione; implica un po' di coraggio. La sorpresa e l'accoglienza di fronte al Vangelo, come anche la disponibilità a camminare in un processo formativo nella Chiesa, si *situa* su una sorta di *esodo* continuo del soggetto, al di là (o al di qua) della sua coscienza di sé; esodo fuori di sé che implica il coraggio della riconciliazione con sé. È su questo cammino di esodo che Dio si lascia incontrare. La comprensione della fede e la stessa comprensione di sé alla luce del Vangelo, hanno bisogno di questo *sito*, di questa *dinamica esodale*; hanno bisogno di *pratica*. Sì, un cammino di fede ha bisogno di pratica e, in un certo senso, *si pratica prima di credere* (un *prima* di senso, più che cronologico).

Il problema è di situare i cammini di fede al di qua della conoscenza; rompere con la mentalità che un soggetto, prima di decidersi, dovrebbe comprendere.

Bisogna chiedersi se i nostri itinerari non manchino spesso di pratica e di invito alla pratica, come condizione per poter sorprendersi di fronte al Vangelo. Può apparire paradossale, ma se non si pratica il Vangelo, non lo si comprende. Solamente se si è *già* (*praticamente*) nel *luogo* in cui Dio si rivela, si comprende il senso della sua rivelazione. È una logica *altra* rispetto a quella che normalmente ci ispira, e che è quella del *si comprende e per questo si pratica*: se si comprende che il Vangelo ha un senso per la propria vita, ci si apre alla celebrazione liturgica dei doni di Dio e si organizza la propria vita nella prospettiva della carità. In verità, *solamente se si pratica, si comprende*.

4.2. Una pratica previa alla conoscenza

In questo tempo, predisposto ai fondamentalismi, che passa continuamente dalla svalutazione della conoscenza alla sua assolutizzazione, senza posizioni intermedie, è un po' pericoloso affermare il primato della pratica; potrebbe suonare un po' fondamentalista, come svalutazione della conoscenza o delle mediazioni educative che favoriscono una graduale presa di coscienza della fede ecclesiale. Bisogna fare attenzione a non favorire i fondamentalismi e a non svalutare le mediazioni e la conoscenza. La conoscenza, o la presa di coscienza, è molto importante. Ma è pure vero che essa, spesso, è de-situata, de-contestualizzata, *senza pratica*.

Il problema è, quindi, di *situare* i cammini di fede al di qua della conoscenza; rompere con la mentalità che un soggetto, prima di decidersi, dovrebbe comprendere. Un tale soggetto sarebbe, in fondo, incapace di rischio; e il Vangelo che egli verrebbe a conoscere, sarebbe un contenuto, più o meno integrato nel *suo* progetto di vita, ma non sarebbe l'esperienza di vivere *secondo* Gesù Cristo, *nel* processo della Rivelazione; sarebbe un comprendere senza vero ascolto, sarebbe un comprendere *senza veramente comprendere*.

Avvertiamo sempre di più dei paradossi nella pastorale. Si parla della comunione, ma con delle pratiche che la sfavoriscono, se non addirittura smentiscono (spesso senza rendersi conto). Alcuni paradossi sono ancora più radicali. Si annuncia Gesù Cristo dentro delle logiche (pratiche) che lo smentiscono. Si annuncia la Pasqua, o la donazione di vita, di Gesù, dentro pratiche che non sono esodali e di donazione. In re-

altà le pratiche non sono consequenziali alla comprensione, ma *con-testuali* ad essa. Se la catechesi ha a che fare con la comprensione, o, più modernamente, con un prendere coscienza (ed evidentemente ha e deve avere a che fare con la comprensione), essa deve avvertirsi strutturalmente interpretazione di *un già* che l'accompagna sempre; deve sentirsi situata nella pratica. E la pratica implica un sentirsi *già* de-situato del soggetto e un essere *già* fuori (o prima) della riduzione della Rivelazione al pensiero della Rivelazione; implica l'essere *già* nel processo della Rivelazione.

Questo de-situarsi, che è un situarsi sulla traccia di Dio, ha un'eco particolare nella sincerità dell'amore (de-centramento sull'altro) e nella sincerità della riconoscenza o della liturgia (de-centramento su Dio, sul Creatore e Redentore). È significativo che la parola *pratica* evochi simultaneamente, nella tradizione cristiana, sia la liturgia che la carità.

Ma come può la catechesi ritrovare il suo sito? Come può ritrovare la pratica?

5. LA VIA (E LE VIE) DEL BELLO

Una ipotesi (non l'unica) è quella di esplorare la via del *bello*. E lo si può fare leggendo, valorizzando, interrogando, alcune esperienze che si fanno strada nella pastorale catechistica e che valorizzano l'arte, la musica, la poesia, o che cercano un nuovo rapporto con la liturgia o anche una nuova valorizzazione della Scrittura. Queste vie non si qualificano, almeno sul piano essenziale, in vista di una più profonda comprensione del Vangelo. Non si tratta, in prima istanza, di valorizzare altri strumenti comunicativi rispetto alla parola o di comunicare più esistenzialmente, con un linguaggio più globale. C'è, certo, una questione di linguaggio; di fatto si valorizzano linguaggi *altri* rispetto al linguaggio verbale o scritto. Ma, in fondo, è in questione un *surplus* di linguaggio, almeno di quel linguaggio che è dominato dal primato della comprensione. Si potrebbe, forse, indicare questo surplus come un *toccare*.

5.1. La pratica del bello

Il bello *tocca*. Nell'esperienza del bello, ci si sente *toccati*. Allo stesso tempo si *tocca* ciò che resta, in fondo, indicibile e incomprensibile. E mentre lo si tocca, esso (il *toccato*) si ritrae, come fa il Risorto quando la Maddalena sta per toccarlo («Noli me tangere», Gv 20,17). Forse il vero contatto è con ciò che si ritrae, e che resiste al contatto stesso, come ritraendosi nel mistero e insieme però provocando colui che è entrato in contatto («Va' dai miei fratelli»). È un toccare al quale è legata una qualche intuizione del mistero; un'intuizione che bisognerà esprimere, facendola diventa-

Il bello tocca. Nell'esperienza del bello, ci si sente toccati. Allo stesso tempo si tocca ciò che resta, in fondo, indicibile e incomprensibile. E mentre lo si tocca (il toccato) si ritrae, come fa il Risorto quando la Maddalena sta per toccarlo.

re parola, pensiero, comprensione. Ma le parole, pur importanti e necessarie, resteranno povere rispetto al *surplus*.

Qualcosa di simile avviene nelle relazioni umane. Possiamo sperimentarle (*sentirle*) *belle*, e, quando ci interroghiamo sul perché sono belle, possiamo scoprire (tentare di dire) che lo sono, per esempio, perché ci si è sentiti profondamente rispettati, accolti, liberi... O, ancora, possiamo incontrare una *bella* persona che tocca il nostro cuore, senza saper bene, almeno all'inizio, il perché.

Anche nell'esperienza liturgica è in gioco il bello. Una comunità sente che è bello incontrarsi; esprime riconoscenza; fa esperienza del dono di Dio, di gratuità. Ci si sente toccati dal mistero e, insieme, lo si tocca. Di fatto, si tocca Dio, si mangia il corpo di Cristo. La liturgia ha carattere sacramentale, prima che di riflessione o di comprensione. La parola stessa della liturgia ha carattere performativo, prima che formativo; ha un forte legame con i gesti, i riti, i simboli, le azioni; è azione essa stessa.

Anche nell'esperienza liturgica è in gioco il bello. Una comunità sente che è bello incontrarsi; esprime riconoscenza; fa esperienza del dono di Dio, di gratuità. Ci si sente toccati dal mistero e, insieme, lo si tocca.

Nella liturgia ci si radica (si entra in contatto) in una tradizione vivente; si entra in contatto con un evento che viene da lontano, che si fa presente, si ri-presenta, sottraendosi ad ogni appropriazione. Tutti questi significati sono vissuti prima che compresi. Non si può dire che sono vissuti perché prima di tutto sono compresi; è vero il contrario: si comprende l'evento (o qualcosa dell'evento) perché lo si vive. E tale comprensione, tra l'altro, ha bisogno di una certa continuità di *pratica* di contatto con l'evento.

Le linee del bello sono quindi molteplici. Non si tratta soltanto di valorizzarle tutte, perché – come si è detto – non si tratta di utilizzare degli strumenti per una comprensione più piena della fede. Si tratta, piuttosto, di affinare il *gusto* del bello in tutte le esperienze; di legare la catechesi al bello; di favorire belle azioni catechistiche; di situare la catechesi in una sorta di *pratica del bello*, di legare la comprensione al toccare.

5.2. Il legame del bello con il bene e il vero

È importante, tuttavia, decifrare il senso del bello in relazione al soggetto e, allo stesso tempo, in relazione alla Rivelazione, senza dimenticare il legame, proprio della tradizione cristiana, del bello col *bene* e col *vero*.

Il bello tocca il soggetto nel surplus del suo essere soggetto, laddove il soggetto non si domina, cioè al di là della sua coscienza. Tocca i sentimenti, l'inconscio, il sé che precede l'io. Parla, più che al pensiero, alla *carne*. Non c'è un problema, oggi, di riconciliazione con la propria carne? Se la carne è il luogo della debolezza, delle pulsioni difficili da controllare, di cui gradualmente prendere coscienza (facendole entrare nella coscienza), essa è anche il luogo della *sincerità* del soggetto, forse il luogo della possibilità di riconciliarsi con la propria creaturalità, o forse il luogo in cui si trovano le tracce della redenzione, del Dio che *si è fatto carne*.

Al livello della carne, Dio ci tocca, mentre, al livello della coscienza, noi comprendiamo la significatività della sua azione per la nostra vita (quest'ul-

timo è un piano più mediato; mediato dalla nostra coscienza). Oggi c'è bisogno, prima di tutto, di sentirsi toccati. Ciò fa uscire dalla solitudine e diviene condizione (luogo) per dare senso alla vita o per scoprirne il senso, per fare una graduale esperienza di Dio che dà senso alla vita. Tutto ciò obbliga – ritorna la questione antropologica – a una ricomprensione del soggetto a partire dalla carne, del *di più* di noi in noi, e, allo stesso tempo, a una ricomprensione dell'azione di Dio (Rivelazione), in termini di azione, di amore, di contatto; si potrebbe dire, in termini sacramentali.[2]

La pratica del bello si connette con la pratica del bene e del vero. La connessione del bello al bene e al vero aiuta a non cadere in un estetismo superficiale e illusorio.

Questa prospettiva, che porta alla valorizzazione dei sentimenti e dell'emotività (o forse bisogna dire: alla riconciliazione coi sentimenti e con l'emotività) e di tutto ciò che precede il pensiero, può far paura, può dare l'impressione di una deriva sentimentalista e soggettivista. Il pericolo è reale. Lo si supera non ritornando al primato della ragione e del controllo del pensiero, ma, prima di tutto, attraverso una educazione *pratica* all'altro, all'alterità, all'appello, di apertura alla trascendenza. Ciò avviene attraverso una pratica abitudinaria (bisogna liberare la parola *abitudine* dalle sue connotazioni negative), fatta di atti esteriori (anche la parola *esteriorità* va liberata dalle connotazioni negative). E tale pratica è necessariamente in una comunità che ci accompagna, che ci aiuta a mantenerci aperti.

Si avverte che la pratica del bello si connette con la pratica del bene e del vero. Il bello non può essere pensato al di fuori di una pratica di relazioni decentrate, al di fuori di una pratica dell'ospitalità, al di fuori del bene. D'altra parte, non può essere nemmeno pensato al di fuori della pratica della sincerità di sé e dell'apertura alla verità, a ciò che si impone da sé. La connessione del bello al bene e al vero aiuta a non cadere in un estetismo superficiale e illusorio. Allo stesso tempo, la pratica del bello nei cammini di fede aiuta a non cadere in prospettive puramente intellettualiste o moraliste; al contrario, aiuta a tener vivo il senso autentico della verità e della bontà. Dando fiducia a Dostoïevski e parafrasando la sua intuizione, potremmo dire: se è la bellezza che salverà il mondo, forse sarà la stessa bellezza a ridare senso all'educazione alla fede.

[1] Il Convegno è stato preparato in collaborazione con l'Istituto Pastorale Pugliese, diretto da d. Sandro Ramirez. L'animazione ha fatto capo a una équipe guidata da d. Pio Zuppa, membro dell'AICa e dell'Istituto Pastorale Pugliese. Per il programma dettagliato del Convegno, rinvio al sito dell'AICa: www.catechetica.it

[2] È importante misurarsi, dall'ottica della catechetica, con il tema dell'«orizzonte sacramentale della Rivelazione» (*Fides et Ratio*, n. 13) o della «sacramentalità della Parola» (*Verbum Domini*, n. 56).

AICa
Associazione Italiana Catecheti

Vie del "Bello" in Catechesi

Quali prospettive?

Convegno Nazionale
Cavallino Treporti (VE)
23 – 25 settembre 2012

DOMENICA 23 SETTEMBRE

15,30 Accoglienza e saluti
16,15 **Il "bello" via dell'uomo e via di Dio.**
Prospettiva antropologico-teologica
(Prof. Giorgio Bonaccorso, OSB)
Educare alla fede: la bellezza della verità.
Prospettiva pedagogico-didattica
(Prof. Ulrich Kropac)
18,00 Break - Caffè
18,30 **Dibattito assembleare** con i relatori
20,00 Momento di preghiera con l'arte *(Don A. Scattolini)*
20,30 Cena



Facciata della Scuola di San Rocco

LUNEDÌ 24 SETTEMBRE

9,30 Rilancio della tematica in chiave catechistica.
Avvio dei Gruppi di studio e approfondimento
10,00 – 12,45 **Gruppi di studio** e **approfondimento**
13,00 Pranzo
14,30 **Visita alla "Scuola di San Rocco"**
(Proff. Agnese Chiari, Ester Brunet, Don A. Scattolini)
17,30 **Al "Marcianum".**
Incontro con il Preside Don Fabio Tonizzi
20,30 Cena associativa

MARTEDÌ 25 SETTEMBRE

9,30 Ripresa dei lavori in assemblea
11,00 Break - Caffè
11,30 – 12,30 **Dibattito assembleare**
12,30 **Conclusioni del Convegno**
(Don Salvatore Currò, presidente AICa)
13,00 Pranzo

Costi e prenotazioni
Iscrizione al Convegno: 40,00 €
Vitto e alloggio: 100,00 €
Quota associativa Soci: 40,00 €

Sede del Convegno
Casa diocesana di spiritualità
"S. Maria Assunta"
via Fausta, 278 - Cavallino (VE)
Tel. 041.96.80.14

LA CATECHESI DEL "BUON PASTORE"

Marcella Vigilante

1. STORIA DELL'INIZIATIVA

La catechesi del "Buon Pastore" (CBP) nasce ufficialmente nel 1954, con bambini dai 3 ai 12 anni, ispirandosi ai principi montessoriani. Dal 1978, anno della sua attivazione negli Stati Uniti, si è diffusa in paesi e culture diverse nei cinque continenti.

Sofia Cavalletti,[1] la catechista che ha inconsapevolmente iniziato questa esperienza con Gianna Gobbi, descrive così, il momento in cui si è accostata per la prima volta alla catechesi con un bimbetto di sette anni, Paolo: «Un'avventura che si inizia senza sapere che si inizia».

L'incontro della Cavalletti con Gianna, insegnante montessoriana, avviene grazie ad Adele Costa Gnocchi (1893-1967), collaboratrice di Maria Montessori. Adele cerca qualcuno che curi la formazione religiosa del figlio di un'amica. Individua Sofia, che all'epoca affiancava il prof. Eugenio Zolli, ex rabbino-capo di Roma e titolare della cattedra di ebraico al Pontificio Istituto Biblico.

«Sofia era una studiosa di Scrittura ebraica, comoda nel suo ruolo nel mondo accademico», non conosceva nulla in fatto di educazione religiosa di bambini, eppure l'esperienza con Paolo riesce ed anzi si prolunga per qualche incontro; si viene a formare un piccolo gruppo che, in una stanza della vecchia Roma, segue con passione e con gioia la formazione al sacramento dell'Eucaristia.

Un bambino i cui occhi, dopo la lettura del primo capitolo della Genesi e la riflessione su di esso si sono riempiti di lacrime… segna l'inizio della catechesi del Buon Pastore.

«Un bambino i cui occhi, dopo la lettura del primo capitolo della Genesi e la riflessione su di esso durata due ore, al momento di andar via si sono riempiti di lacrime»… segna l'inizio di un cammino che sarebbe continuato a lungo.

Da quel pomeriggio due domande hanno sempre accompagnato Sofia e Gianna, riguardo al bambino: «Chi sei?» e «Come vivi il tuo rapporto con Dio?». Un'altra poi si è delineata sempre più chiara in loro: «Com'è il rapporto della creatura umana con Dio nella prima stagione della vita?».

Il successo con quei primi piccoli di sette anni fu tale da far pensare ad un corso più organizzato per l'anno seguente, denominato "Catechesi del Buon Pastore".

Gianna porta con sé il suo bagaglio di insegnante, educata all'osservazione del bambino; Sofia, le sue conoscenze sul testo biblico e sul mondo ebraico.

Nello stesso anno nascono a Roma: la Scuola di religione "Maria Montessori" e l'"Associazione Maria Montessori per la formazione religiosa del bambino", volute da Adele Costa Gnocchi, coadiuvata da altri undici collaboratori.

Le due protagoniste dell'iniziativa così interpretano quanto accadde: «Ci trovavamo di fronte a una strada sconosciuta, che però sembrava prometterci orizzonti molto vasti, molto attraenti. Una strada che non conoscevamo, non cercavamo, che non avevamo desiderato, perché non la conoscevamo, e in essa siamo venute scoprendo un inestimabile tesoro. Quando ci siamo accorte di quanto era grande il tesoro, e abbiamo guardato le nostre mani in cui – incredibilmente! – il tesoro si trovava, abbiamo riconosciuto in esse quel vaso di coccio di cui parla San Paolo (2Cor 4,7). Ed è proprio nella sproporzione tra il tesoro e il vaso che abbiamo provato la sorpresa e la gioia che si prova davanti alla gratuità del DONO. In quello che condividevamo con i bambini non c'era niente di nostro».[2]

2. «LA CASA DEI BAMBINI VIVENTI NELLA CHIESA»

Quanto c'è dell'esperienza di Maria Montessori nella CBP?

L'educazione religiosa nelle "Case dei bambini" – così si chiamano le scuole che seguono il "Metodo Montessori" – ha degli inizi assai singolari: avviene in anni in cui non c'era ancora una distinzione netta tra catechesi e insegnamento della religione; anzi tale educazione viene sperimentata in un periodo in cui non era neanche possibile pensare ad un insegnamento della religione nella scuola pubblica, in quanto era stata progressivamente abolita nel nuovo Stato unitario, con una serie di scelte di politica scolastica che giungono al loro culmine nel primo decennio del XX secolo.

Nel 1909, p. Casulleras, prete della Missione di S. Vincenzo de' Paoli, rientra in Spagna dal Guatemala, nutrendo in cuor suo la convinzione che i fanciulli dovessero essere introdotti nella Chiesa per vivervi e crescervi, persuaso che la Chiesa fosse il vero luogo dell'educazione del bambino.[3] Così, egli sente la necessità di avere delle "Case dei bambini" all'ombra della Chiesa. Nel 1910 viene a conoscenza di un libro della Montessori, in cui essa descrive l'esperienza

Il bambino vive con gioia, silenzio e raccoglimento il momento dell'educazione religiosa e individua nella liturgia uno strumento importante.

delle sue "Case dei bambini" a Roma: «Sembrò al p. Casulleras provvidenziale la coincidenza dei nomi, e leggendo la descrizione del mio metodo lo giudicò adatto alle sue case dei bambini».[4]

Ha così inizio l'esperimento con i bambini dai 3 ai 6 anni della *Escola Montessori* della Deputazione di Barcellona. Si inaugura la prima "Casa dei bambini nella Chiesa", fortemente voluta dall'abate di Montserrat Enrico Prat de la Riba, istituita dal p. Casulleras e seguita dal giovane sacerdote Mossèn Iginio Anglès, al quale viene affidato il compito di condurre i fanciulli ai sacramenti dell'Eucarestia e della Cresima.

Nella Escola si pensò alla preparazione di un "*atrio*" per la catechesi e ad una cappella: la "Cappella degli infanti", decorata in oro e in bianco; tutto lì era a misura di bambino, dagli arredi dell'altare ai sedili: le acquasantiere, i quadri e le statuine, i piccoli sedili, rigorosamente ad altezza di bimbo, accoglievano finalmente i «pargoli viventi nella Chiesa». «Si raccolse questo eccellente frutto, vale a dire che la Chiesa apparve quasi il fine dell'educazione che il Metodo si propone di dare».[5]

In realtà l'iniziativa di Barcellona termina con la morte di chi l'aveva voluta. I motivi sono da ricercare nell'evoluzione e nei cambiamenti che la cultura catalana aveva subito in quegli anni, nel tentativo di darsi un volto laicale.

Nell'osservare i bambini della Escola di Barcellona, la Montessori intuisce certe loro potenzialità a livello religioso. Rileva che egli vive con gioia, silenzio e raccoglimento[6] il momento dell'educazione religiosa e individua nella liturgia uno strumento importante, che considera come «l'espressione grandiosa del contenuto della fede, metodo pedagogico della Chiesa Cattolica, che non paga di insegnare per mezzo della parola ascoltata dai fedeli, rappresenta i vari fatti e i simboli della religione, li fa come rivivere e permette al popolo di prendervi parte anche ogni giorno».[7]

La Chiesa si rivela ai suoi occhi come madre per i piccoli: il variare dei colori dell'anno liturgico, i simboli e i segni nella liturgia dei sacramenti, gli arredi sacri hanno una forte presa sulla tenera mente dei piccoli «attenti a tutto ciò che è simbolico e gli appare rivestito di maestà».[8]

3. I PRINCIPI DELLA CATECHESI DEL "BUON PASTORE"

Quando nel 1954 ha inizio la sperimentazione della CBP, la Cavalletti e la Gobbi riprendono l'osservazione del bambino nella sua dimensione religiosa e delle sue potenzialità.

Il termine "sperimentazione" descrive bene il tipo di azione delle due iniziatrici: la CBP non nasce a tavolino, ma da un lavoro corale e simbiotico che continua nelle catechiste del "Buon Pastore" di tutto il mondo; questa proposta catechistica è sempre aperta ad approfondimenti di fronte all'insondabile mistero di Dio e alla sua alleanza cosmica con le sue creature. L'Associazione che cura e divulga la CBP, fondata nel 1954, continua l'opera e la ricerca in questo ambito, nonostante Gianna sia scomparsa nel 2002 e Sofia nello scorso agosto.

Alla base di questo itinerario sono alcuni principi fondamentali, attinti dal "metodo Montessori":

– l'ambiente,
– il ruolo dell'educatore,

– l'isolamento delle difficoltà,
– il materiale sensoriale,
– la ripetizione dell'esercizio.

3.1. L'ambiente

L'*"atrium"*, l'ambiente in cui si svolgono gli incontri di catechesi, è una via di mezzo tra la classe e la chiesa: è la comunità in cui i bambini vivono insieme con gli adulti un'esperienza religiosa, un ambiente avente la stessa funzione degli *"atrii"* delle antiche basiliche cristiane, in cui si svolgeva la catechesi dei catecumeni, durante la sacra liturgia.

È preparato con molta cura, è un luogo di preghiera e di studio, di meditazione e contemplazione.

Nell'atrio, bambini e adulti, ivi compresi i genitori, ascoltano la Parola di Dio e cercano di penetrare nel mistero della celebrazione eucaristica. La vita nell'atrio si svolge in sintonia con la Chiesa universale, segue l'anno liturgico, quindi i tempi forti di Natale-Epifania e di Pasqua-Pentecoste.

L'Eucaristia è il centro, il cuore della vita dell'atrio in tutti i momenti della vita del bambino. La celebrazione dei sacramenti è preceduta da un periodo di intensa preparazione; il ritiro che precede la preparazione dura almeno quattro giorni, durante i quali i bambini:

– partecipano alla celebrazione quotidiana dell'Eucaristia,
– approfondiscono quanto già conoscono e si soffermano su nuovi temi,
– celebrano per la prima volta il sacramento della Riconciliazione, in un clima gioioso, in cui c'è un forte richiamo ai segni battesimali (veste bianca, luce) e, qualora ci fossero dei catecumeni, alla celebrazione del Battesimo.

Nel periodo successivo alla celebrazione dei sacramenti, la catechesi continua, riprendendo e approfondendo i temi già noti e presentandone di nuovi. Il tutto si svolge con gradualità e nel rispetto delle tappe evolutive.

Ogni atrio si avvale dell'aiuto di un sacerdote che conosca i bambini nella loro dimensione religiosa, celebri con loro i sacramenti ed operi in armonia con lo spirito della CBP.

3.2. Il ruolo dell'educatore

L'adulto ha un ruolo discreto. Al centro del suo interesse c'è il bambino, in particolare la sua vita religiosa; pertanto egli predispone le condizioni necessarie perché questa vita possa svolgersi spontaneamente, rinuncia ad ogni controllo in spirito di povertà, è essenziale nella presentazione dei contenuti.

Il catechista/educatore durante la catechesi è come il bambino: "uno che accoglie" la Parola; non è insegnante, nel rispetto dell'unico vero Maestro (*Catechesi Tradendae* 6). Conduce il bambino alla penetrazione profonda della realtà divina attraverso una vera e propria "mistagogia" dei segni; stabilisce con lui un rapporto che rispetta la sua personalità, in attesa del suo rivelarsi.

La catechesi del Buon Pastore non nasce a tavolino, ma da un lavoro corale e simbiotico che continua nelle catechiste del Buon Pastore di tutto il mondo.

Il lavoro congiunto dei catechisti si prefigge alcuni compiti, quali:

– l'approfondire, per loro stessi, il messaggio cristiano attraverso la conoscenza delle fonti biblico-liturgiche, della loro vita nella Tradizione, dei movimenti teologici, ecumenici e sociali che animano la Chiesa;

– il preparare e conservare l'atrio per il lavoro del bambino;
– il preparare personalmente il materiale necessario per l'incontro catechistico.

Il catechista incontra per due ore settimanali i bambini. Durante le riunioni, una parte del tempo è dedicata alla essenziale presentazione di un tema, l'altra al lavoro dei bambini.

3.3. Il materiale

Il materiale consente al bambino di assorbire in forma meditativa il tema presentato, rispettandone i tempi. Quanto il catechista presenta, il catechizzando lo medita: non si tratta di astrarre il contenuto, ma di ripensare nella propria anima le verità esposte.

Il materiale deve essere molto sobrio, semplice e povero, così da far risaltare la ricchezza del contenuto comunicato. Inoltre è scelto in funzione delle fasi dell'età evolutiva: più saranno piccoli i bambini, più il materiale didattico dovrà avere presa sui sensi.[9]

Il materiale permette al catechista di occupare il posto che gli spetta, quello di «servo inutile» (Lc 17,10), nel senso che l'adulto ha un compito e una funzione i cui risultati superano di gran lunga quello che egli fa, perché l'unico Maestro è il Cristo.

Il materiale è preparato accuratamente dal catechista ai fini di:
– aiutare il personale assorbimento dei contenuti,
– combattere l'efficientismo, il consumismo e la fretta,
– assumere un ritmo di lavoro più lento ed adeguato a quello del bambino,
– integrare mano, mente e cuore.

3.4. La ripetizione dell'esercizio

La «ripetizione dell'esercizio»[10] non serve solo all'apprendimento ma dà al bambino un godimento che lo rende tranquillo e disciplinato.

Questo "godimento" è un fenomeno noto alle insegnanti montessoriane e, nell'ambito dell'educazione religiosa, si realizza continuamente in ogni fase di lavoro del bambino.

Il catechista/educatore durante la catechesi è come il bambino: "uno che accoglie" la Parola; non è insegnante, nel rispetto dell'unico vero Maestro.

3.5. L'isolamento delle difficoltà

«Isolare le difficoltà»: il materiale didattico è fatto in modo da presentare una realtà non nella sua interezza e complessità, ma in maniera semplificata, scomposta, così da permettere al bambino di assorbire tale realtà in un tempo più o meno lungo (secondo il principio della ripetizione), dandogli la possibilità di ordinarlo nella propria mente.

4. LA SPERIMENTAZIONE DI SOFIA CAVALLETTI E GIANNA GOBBI

Il materiale per l'educazione religiosa prodotto in oltre 50 anni di catechesi è frutto di una sperimentazione sul campo e nasce dall'osservazione delle reazioni alla

catechesi di bambini dai due anni e mezzo ai dodici anni. Tante volte è stato modificato, secondo quanto tacitamente indicato dai fanciulli; spesso tale materiale è stato cestinato, perché più corrispondente alle esigenze dell'adulto che del bambino.

L'esperienza della Cavalletti e della Gobbi ha dimostrato che lo stesso fenomeno, osservato dalla Montessori a Barcellona, continua a ripetersi con fanciulli di estrazione sociale e culture diverse: essi rispondono all'annuncio con gioia e appagamento, così da poter certamente affermare che l'esperienza religiosa non è frutto dell'ambiente (il punto di partenza della Montessori), ma insorge spontaneamente, appagando i bisogni affettivi del bambino.

I bambini rispondono all'annuncio con gioia e appagamento, così da poter affermare che l'esperienza religiosa non è frutto dell'ambiente, ma insorge spontaneamente.

Questa "costante" supera ogni barriera di età, di sesso, di cultura, di tempo e negarla significa negare l'esistenza di un'esigenza vitale nel bambino,[11] anche nel più piccolo.

Alla domanda: «Perché dare al bambino un'educazione religiosa, non sarebbe egualmente felice senza di essa?», Sofia risponde che il «potenziale religioso» nel bambino non è una carenza, ma una ricchezza che attende di essere corrisposta per espletarsi. L'atteggiamento religioso non è la risposta ad un bisogno, ma strutturazione di tutta la personalità, in funzione della relazione con Dio.[12]

I motivi – azzarda la Cavalletti – sono da ricercare nella vita interiore stessa del bambino la cui formazione, soprattutto nei primi anni di vita, si basa sulla relazione amorosa con la madre.

L'amore è parte della stessa natura del bambino, ma è anche ciò su cui si fonda l'esperienza religiosa: l'amore materno, per quanto appagante, è vissuto come minoritario rispetto all'amore indefettibile di Dio.

L'esperienza negli atri del "Buon Pastore" conferma che la fanciullezza è un'età privilegiata per l'accoglienza del kerygma.

L'interazione tra Dio e il bambino trova la sua espressione con modalità che sono proprie del bambino, quali il silenzio e il raccoglimento.

Sofia ha custodito con molta cura più di mille disegni, carichi di significati teologici e ha potuto osservare, in tutto il mondo, che il linguaggio dei bambini è costituito da fatti e atteggiamenti interiori più che da parole.[13] Questa capacità di interiorizzazione degli eventi consente al bambino di penetrare, forse più dell'adulto, la realtà nascosta che si cela dietro il linguaggio dei segni e delle parabole: ecco perché la rispondenza alla liturgia, che già la Montessori aveva osservato. I bambini, più degli adulti, penetrano l'invisibile realtà che essa nasconde.[14]

5. I TEMI DELLA CPB[15]

All'inizio dell'esperienza, le due autrici osservano che bambini, appartenenti alla stessa fascia d'età e ad ambienti culturali diversi, rispondono ad alcuni temi sempre

allo stesso modo e che ce ne sono alcuni che li attirano più di altri, attraverso i quali vivono il rapporto con Dio con stupito incanto e profondissima gioia.

Il messaggio biblico vive nell'esperienza liturgica della Chiesa, in cui l'alleanza è continuamente attualizzata. La liturgia evidenzia tale realtà.

L'individuazione di queste costanti ha consentito di costruire un curriculum rispondente alle esigenze religiose delle varie età.

5.1. L'alleanza

È il tema biblico di fondo, presentato attraverso le fonti scritturistiche e la loro attualizzazione nella liturgia. La realtà dell'alleanza si radica nel profondo dell'essere in quanto relazione, con sfumature che cambiano, integrandosi con l'età.

5.2. La cristologia

L'alleanza con Dio Padre si stabilisce nel Nuovo Testamento per la mediazione di Cristo. La sua persona viene presentata attraverso:

– gli eventi della vita terrena, la nascita, la morte e risurrezione per i peccati dell'umanità e la salvezza del mondo,

– la sua predicazione in particolare le immagini di Cristo "Buon Pastore", Cristo "luce" e Cristo "vera vite".

5.3. La liturgia

Il messaggio biblico vive nell'esperienza liturgica della Chiesa, in cui l'alleanza è continuamente attualizzata. La liturgia evidenzia tale realtà attraverso un linguaggio anche visivo, quello dei segni:[16]

– nel Battesimo: Cristo "luce del mondo" associa al mistero della sua morte e risurrezione le creature che accolgono come dono la sua vita di Risorto,

– nell'Eucaristia, il gesto dell'epiclesi e le parole della Cena esplicitano il primo momento dell'alleanza: il dono di Dio in Cristo buon Pastore che dà la vita per le sue pecore. Il gesto e le parole dell'Offerta esprimono la risposta al dono ricevuto.

Il gesto di pace illustra la dimensione universale dell'alleanza, in quanto simboleggia una unione vitale con Dio e con i fratelli; quell'unione che è annunciata nella parabola della "vera vite" ed è resa visibile nel gesto liturgico dello spezzare il pane.

5.4. La predicazione di Gesù

Il metodo usato da Gesù nella sua predicazione è costituito da fatti-miracoli e da parole-parabole. Tale metodo presenta il mistero in maniera allusiva, dando così spazio ad un mai esaurito approfondimento.

Tema centrale della predicazione di Gesù è il Regno di Dio, di cui ci indica:

– la misteriosa natura (le parabole del seme di senape, del lievito e del seme che cresce da se),

– l'inestimabile valore (le parabole della perla preziosa e del tesoro nascosto),

– il suo essere come l'invito ad un banchetto (le parabole delle dieci vergini e degli invitati alle nozze).

Lo stesso Regno Gesù lo annuncia con fatti-miracoli: attraverso di essi ci mostra una realtà in cui non ci saranno più malattia, morte, fame e peccato.

5.5. La storia del Regno di Dio

Il Regno di cui parla Gesù ha una storia che viene presentata:

– nella sua *globalità*, con riferimento a creazione, redenzione e parusìa,

– nella sua *unità* tra *Bibbia* e *liturgia*: si tratta infatti della storia dei doni che Dio fa all'umanità fin dalla creazione, arrivando al dono di se stesso nella persona del Figlio; una donazione che mediante l'azione dello Spirito Santo continua in modo particolare nella liturgia, fino al compimento del disegno divino,

Il metodo usato da Gesù nella sua predicazione è costituito da fatti-miracoli e da parole-parabole. Esso presenta il mistero in maniera allusiva.

– nello studio dettagliato e approfondito delle varie *tappe* di essa: creazione, elezione d'Israele, dono della Legge, predicazione dei profeti, nascita, morte e risurrezione di Gesù: eventi tutti che preparano e protendono verso il completamento, la parusìa. Gli eventi sono approfonditi per se stessi, nel loro significato entro la storia d'Israele e della Chiesa, nel legame che li unisce nella globalità cosmica della storia della salvezza.

5.6. La formazione morale

Il tema dell'alleanza è fondamentale anche per la formazione morale della persona, nell'incontro con Dio e con i fratelli.

L'alleanza, infatti, è sempre presente in forma implicita o esplicita a tutti i livelli d'età. Essa, per essere relazione vera, richiede una risposta che consiste nel riconoscimento e nell'accoglienza della presenza di Dio nella nostra vita. Tale momento di risposta è vissuto con particolare intensità dai più piccoli, per i quali la risposta stessa si esprime soprattutto nel coinvolgimento di tutta la persona nella fiducia di base che è suscitata in loro dall'immagine del Cristo "Buon Pastore". Tale risposta essenziale si integra sul piano del fare, ispirando i comportamenti e sollecitando a "portare frutto" sulla "vera Vite", per collaborare alla storia del Regno.

La risposta all'Alleanza si esprime soprattutto nel coinvolgimento di tutta la persona nella fiducia di base che è suscitata dall'immagine del Cristo "Buon Pastore".

La parenesi, insita in ogni elemento del kerygma, spinge con particolare forza alla conoscenza del piano di Dio sulla storia e si esplicita attraverso le massime bibliche e le parabole morali dopo i 5 anni.

Attraverso il confronto con le massime, con i vari tipi umani e le varie situazioni che le parabole presentano, il bambino prende progressivamente coscienza di un ideale morale da raggiungere e, quindi, delle sue debolezze, del peccato.

A questo punto la parenesi ridiventa annuncio nella certezza dell'indefettibile amore di Dio che:

– ricerca la pecorella smarrita,

– ricerca la moneta,

– accoglie il figlio prodigo,

– continuamente ci accoglie nel sacramento della Riconciliazione, in cui l'alleanza si rinnova nella liberazione dal peccato e nel rinnovato dono dello Spirito, continuando la nostra partecipazione alla morte e risurrezione di Cristo e il nostro camminare nella storia che tende alla parusìa.

Nella considerazione della storia, kerygma e parenesi diventano una sola cosa, a una condizione però: che si lasci tutto il

tempo necessario perché l'annuncio sia recepito nello stupore e nella gioia, perché possa essere gustato e assorbito in profondità; non guastato anzitempo da una esortazione morale intempestiva, nata da una mal consigliata fretta. Le negatività della storia sono una realtà davanti a cui il fanciullo va aiutato ad aprire gli occhi, ma non prima di avergli dato il tempo di cogliere l'aspetto positivo della storia nel suo assieme. In altri termini: mai parlare delle tenebre prima di aver parlato della luce. Il messaggio cristiano è un messaggio di risurrezione e ci annuncia, pertanto, che la vita è più forte della morte, la luce è più forte delle tenebre. Solo se i nostri occhi avranno contemplato la bellezza della luce, saremo capaci di volgerci verso di essa, a partire dalla constatazione dell'esistenza delle tenebre.[17]

6. PRESENTAZIONE DI UNA PARABOLA

La parabola è presentata con un materiale che abbiamo detto essere "astrazione materializzata": la scena riproduce un ambiente stilizzato in cui si svolgono gli eventi narrati, in cui il bambino muove dei personaggi di legno anch'essi stilizzati e a due dimensioni.[18]

6.1. Prima fase: la presentazione

La presentazione può avere inizio con la spiegazione dei termini sconosciuti al bambino, qualora ce ne fossero. Il catechista deve essere essenziale, per poi passare alla lettura solenne del testo evangelico. Successivamente egli sviluppa la meditazione comunitaria della parabola, durante la quale pone ai bambini degli interrogativi ai quali però non dovrà mai rispondere.

Nella meditazione personale i bambini ritornano a lavorare con il materiale delle parabole da soli o a gruppi.

Infine, attraverso la parabola letta e meditata, li guida alla preghiera personale.[19]

In questo momento i bambini comprendono che il testo nasconde altro, contiene qualcosa che va scoperto, che non si esaurirà tanto presto; saranno così educati all'umiltà di fronte alla Parola di Dio. Una presentazione non dovrà mai concludersi con un «Avete capito?». Una simile domanda si rivolge all'intelletto piuttosto che alla persona nella sua interezza.[20] «L'arte del catechista consisterà nel lasciare che tali cose parlino esse stesse il loro linguaggio impressivo… Si serva dunque del metodo di Dio, del suo linguaggio».[21]

6.2. Seconda fase: la meditazione personale

Il catechista presenta gli elementi del materiale, rilegge il testo e muove le figure di legno che rappresentano i vari personaggi.

Liberamente i bambini ritornano a lavorare con il materiale delle parabole da soli o a gruppi: uno legge il testo, gli altri muovono i personaggi, i più piccoli che non sanno leggere possono partecipare aiutati dalla lettura dei più grandi o raccontano da sé la parabola.

È la fase del lavoro in cui il bambino riconsidera la parabola senza l'aiuto dell'adulto; nella sua personale meditazione ripete a se stesso i dettagli, li penetra e li applica alla sua vita.

7. LA DIFFUSIONE DELLA CBP

La CBP si è dimostrata realizzabile in qualsiasi ambiente e sociale e culturale, è aperta a tutti i cristiani, di confessioni diverse e di impegno diverso nella Chiesa.

Secondo le ultime stime, la catechesi del Buon Pastore è diffusa in 37 paesi di tutti i continenti.

Negli Stati Uniti d'America l'Ufficio nazionale di Oak Park, Illinois, conta 1300 membri, e circa 80 corsi di formazione per gli adulti. Ci sono oltre 130 leader di formazione che offrono questi corsi, un consiglio eletto da cinque membri, uno staff di sette: un direttore nazionale, un direttore di formazione, un amministratore, un direttore di sviluppo, dei coordinatori di materiali e risorse, corsi in lingua spagnola. Si contano oltre 1.000 "atri" per la confessione cattolica, episcopaliana e per altre chiese cristiane.

In Italia è attuata nelle diocesi di Foggia, Modena, Reggio Emilia, Rimini, Roma e Cuneo.

Il catechista deve riconoscere questa attrattiva che il Padre esercita sul bambino, coltivarne i germi e, in questa delicata attenzione, egli stesso cresce in umanità redenta.

Non di rado mi tocca dovermi confrontare con chi superficialmente teorizza percorsi di catechesi diversi o solleva critiche, ignorando che «il mondo religioso del bambino si presenta con fisionomia tutta sua» (*Il rinnovamento della catechesi* 135). Pertanto vorrei concludere il racconto di questa esperienza condividendo le parole di p. Dalmazio Mongillo: «Il catechista deve riconoscere questa attrattiva che il Padre esercita sul bambino (cf Gv 6,44), coltivarne i germi e, in questa delicata attenzione egli stesso cresce in umanità redenta… L'annuncio cristiano non avviene dove le verità vengono proclamate verbalmente, ma là dove è vissuto dalle persone unite nella medesima comunione (cf Gv 1,1-5). La validità dell'esperienza che Sofia Cavalletti presenta, mi pare si fondi su quest'osmosi vitale che unisce e trasforma la piccola comunità nella quale l'annunzio avviene, è accolto, è vissuto, è comunicato… Non si tratta di una nuova metodologia sostitutiva di altre; la sua novità sta nell'ispirazione da cui scaturisce e in cui vanno lette le iniziative nelle quali si traduce e si esprime. Chi fosse tentato di riporne l'efficacia nell'aver imbroccato la "parabola" giusta, dovrebbe ricordare quanto ribadirono già Agostino e Tommaso: anche la lettera del Vangelo sarebbe morta se lo Spirito non parlasse al cuore. Chi ritenesse che si centra sullo spazio riservato alla "creatività" del bambino, dovrebbe rilevare che il frutto migliore di questo cammino non è una più intensa inventiva, ma la pace, la gioia profonda dell'incontro con Gesù, l'aprirsi del bambino all'ascolto, la delicatezza del rapporto che riesce ad instaurare con il Padre, la capacità di amare. Non sottovaluto né minimizzo gli elementi metodologici, ma sono convinto che la sorgente di tutto sia da ricercare nella sintonia profonda, nell'atmosfera di mistero, che si sprigionano nella "koinonia" tra i bambini che vivono nell'attrattiva del Padre e chi la riconosce, l'asseconda, perché egli se ne lascia prendere e la convive. Non si tratta

neppure di abituare i bambini a fare gesti, a dire parole, bensì a condurli a fare l'esperienza "tattile", "vissuta" del rapporto col Padre, con sé, con le altre pecore, con l'ovile. "Toccare" il Pastore, le pecore, l'ovile è l'esperienza della sacramentalità della fede».[22]

[1] È stata membro della Commissione ecumenica della CEI e membro della Commissione ecumenica della diocesi di Roma.
[2] S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore 1954-2004. Aspetti di un'esperienza*, a cura di S. Cavalletti, Todi, Editrice Tau 2004, p. 2.
[3] M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa*, Milano, Garzanti 1970, p. 9.
[4] Ibidem, p. 10.
[5] Ibidem, p. 14.
[6] Cf ibidem, pp. 14-15.
[7] Ibidem, p. 11.
[8] Ibidem, p. 16.
[9] «I sensi sono le finestre dell'intelletto sul mondo, ed è attraverso essi, è astraendo dall'esperienza dei sensi, che noi arriviamo alla conoscenza… La pratica dell'esercizio conduce ad un risultato nel campo psichico»: S. Cavalletti - G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, Roma, Paoline 1961, pp. 30-32.
[10] Ibidem, p. 32. Cf M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica,* Napoli, Morano 1921.
[11] S. Cavalletti, *Il potenziale religioso del bambino tra i 3 e i 6 anni. Descrizione di una esperienza*, Roma, Città Nuova 2005, pp. 23-40.
[12] Ibidem.
[13] Ibidem, p. 30.
[14] Ibidem, pp. 33-40.
[15] S. Cavalletti, *La catechesi del Buon Pastore 1954-2004*, pp. 45-55.
[16] Cf C. Vagaggini, *Presentazione* a S. Cavalletti - G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori,* pp. 7-9.
[17] S. Cavalletti - G. Gobbi, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori,* pp. 33-34.
[18] Per le scene storiche, invece, sia i personaggi sia gli ambienti sono una riproduzione fedele della realtà: i pupazzi e le ambientazioni sono tridimensionali, come quelli dei presepi. Questo permette ai bambini di cogliere la differenza tra parabole ed eventi storici.
[19] S. Cavalletti, *Il potenziale religioso del bambino tra i 3 e i 6 anni*, p. 109.
[20] Cf S. Cavalletti - G. Gobbi, *"Io sono il buon Pastore" - Guida per il catechista I anno,* Todi, Editrice Tau 2006, pp. 87-94.
[21] Cf S. Cavalletti - G. Gobbi, *Dottrina cristiana per la prima classe - Guida per il catechista,* a cura dell'Ufficio catechistico di Roma, Città di Castello, Arti Grafiche 1965, p. 6; S. Cavalletti, *Il potenziale religioso del bambino tra i 3 e i 6 anni*, pp. 57-67.
[22] D. Mongillo, *Prefazione* a S. Cavalletti, *Il potenziale religioso del bambino*, pp. 9-11.

I BAMBINI E DIO

WOLFGANG HAROLD SPINDLER

TRASMETTERE LA FEDE AI BAMBINI

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

Pagine 136. € 12,00

CLAUDE E JACQUELINE LAGARDE

PER RACCONTARE LA BIBBIA AI BAMBINI

Questa raccolta di testi biblici adattati permette ai bambini di sviluppare una riflessione religiosa. Anche le illustrazioni, semplici e vivaci, invitano alla contemplazione e contribuiscono alla riflessione. Un classico della "catechesi biblica simbolica".

Pagine 224. € 18,00

ELLEDICI

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

INDICE DELL'ANNATA 2011 - 2012

n. 1

Speciale
- Catechesi degli adulti 1
- L'attenzione alla catechesi degli adulti nella Chiesa Italiana. Breve rassegna storica (U. Montisci) 2-20

***Il tema I:* Educazione, pastorale e catechesi / 1** 22
- Il ritorno dell'educativo nella pastorale / 1 (L. Meddi) 23-31
- Catechesi come "processo" (S. Currò) 32-39

***Il tema II:* Catechista: formazione e spiritualità** 41
- La passione per l'educazione. Il catechista nel magistero episcopale di don Tonino Bello (S. Ramirez) 42-60
- Per la formazione dei catechisti: il progetto personale di formazione (S. Soreca) 61-80

n. 2

Editoriale
- Un anno di catechismo: per che cosa? 1

***Il tema I:* Educazione, pastorale e catechesi / 2** 2
- Il ritorno dell'educativo nella pastorale / 2 (L. Meddi) 3-13

***Il tema II:* Verso il Sinodo 2012 / 1** 14
- Annuncio nell'Europa postmoderna e secolarizzata. Sfide e opportunità (T. Halík) 15-25
- Il primo annuncio nella nuova evangelizzazione (U. Montisci) 26-37

***Il tema III:* Catechesi e iniziazione liturgica / 1** 38
- Celebrare l'Eucaristia con i fanciulli (Gf. Venturi) 39-55
- Hélène Lubienska de Lenval. Una vita al servizio della catechesi liturgica (M. Baldacci) 56-59

Esperienze
- Il bibliodramma. Una metodologia espressiva ed esperienziale per la catechesi e l'animazione biblica / 1 (G. Brichetti) 61-80

n. 3

Editoriale
- Per una catechesi armonica 1

Il tema I: **Educazione, pastorale e catechesi / 3** 2
- Catechesi e persona in prospettiva educativa (L. Meddi) 3-13

Il tema II: **Verso il Sinodo 2012 / 2** 14
- Dire… l'indicibile? (Z. Trenti) 15-25

Il tema III: **Catechesi e iniziazione liturgica / 2** 26
- Corpo e silenzio. La "pedagogia liturgica" di Hélène Lubienska de Lenval (M. Baldacci) 27-39
- La mistagogia. Pertinenza e interesse di una tradizione ecclesiale nella postmodernità (I. Gazzola) 40-43

Esperienze
- Il bibliodramma. Una metodologia espressiva ed esperienziale per la catechesi e l'animazione biblica / 2 (G. Brichetti) 44-62

Tra storia e attualità
- Ricordando il *Direttorio Catechistico Generale* del 1971 (G. Biancardi) 63-77

Libri 78-80

n. 4

Editoriale
- Insieme 1

Il tema I: **Verso il Sinodo 2012 / 3** 2
- A confronto con il mistero (Z. Trenti) 3-13

Il tema II: **Catechesi e iniziazione liturgica / 3** 14
- Liturgia e(è) catechesi. Riflessioni fondamentali sulla liturgia e la sua dimensione catechistica (P. De Clerck) 15-23
- La liturgia come principio organizzatore del RICA (J. Polfliet) 24-33
- L'apporto della domenica, dell'anno liturgico e della comunità al catecumenato (R. Bieringer) 34-49

Il tema III: **Catechesi, educazione, formazione** 50
- L'iniziazione cristiana dei ragazzi come processo educativo (C. Cacciato) 51-59

- Itinerari educativi sul modello del catecumenato. Il volto cristiano dell'emergenza educativa / 1 (A. Fontana) 60-69
- La dimensione comunitaria nella formazione dei catechisti (S. Soreca) 70-80

n. 5

Editoriale
- Proporzioni 1

Il tema I: **Educazione, pastorale e catechesi / 4** 2
- Un nuovo itinerario per la formazione cristiana in Italia. Fondamenti e principi orientativi (L. Meddi) 3-18
- Itinerari educativi sul modello del catecumenato. Il volto cristiano dell'emergenza educativa / 2 (A. Fontana) 19-31

Il tema II: **Verso il Sinodo 2012 / 4** 32
- Il secondo annuncio e… oltre. Dialogo su questioni catechetiche attuali (S. Currò - E. Biemmi) 33-44
- Dire Dio nel simbolo (Z. Trenti) 45-58

Il tema III: **Catechesi ed educazione morale** 59
- Punti salienti di educazione morale dei ragazzi (P. Carlotti) 60-75

Libri 76-80

n. 6

Speciale
- *Evangelizzare*: "nuova" rivista catechistica della Elledici 1-3

Il tema I: **Verso il Sinodo 2012 / 5** 4
- Il presagio di Dio nelle pieghe dell'esistenza (Z. Trenti) 5-16

Il tema II: **Educazione morale e IRC** 17
- L'IRC nella moralità liquida. La coscienza morale nell'apprendimento religioso scolastico. Elaborazione didattica (R. Romio) 18-35

Attualità
- Anno della fede e *Catechismo della Chiesa Cattolica* (G. Biancardi) 36-56

Pagine AICa
- Dalla *comunità di pratica* alla *pratica del bello* (S. Currò) 57-65

Esperienze: La catechesi del "Buon Pastore" (M. Vigilante) 67-77

Indice dell'annata 2011-2012 78-80

Novità

Riflessioni, verifiche
ed esempi concreti
di catechesi.
Un mix di parole e immagini,
idee e suggerimenti
per entrare in connessione
con i "ragazzi 2.0".





VALERIO BOCCI
COMUNICARE LA FEDE AI RAGAZZI 2.0
Una proposta di catechesi comunic-*attiva*

Pagine 244 · € 15,00

editrice **ELLEDICI**

In tutte le librerie **ELLEDICI**
per gli acquisti online **www.elledici.org**
o scrivi una mail a **vendite@elledici.org**

Corso Francia, 214 10098 CASCINE VICA TO
Tel. (+39) 011.95.52.111 Fax (+39) 011.95.74.048

Per chi ha la missione di annunciare Cristo ai ragazzi utilizzando i loro linguaggi.

Catechesi & Evangelizzare



Insieme per un nuovo anno pastorale

Il 2012-2013 si prospetta molto ricco catechisticamente parlando, segnato da eventi quali la celebrazione del **Sinodo sulla nuova evangelizzazione** e **l'Anno della fede** per tutta la Chiesa, e la stesura di un **nuovo documento "base"** nella Chiesa italiana.

In questo contesto la casa editrice ELLEDICI accentua il proprio impegno al servizio della catechesi, con tre riviste specifiche.

Oltre a *Dossier catechista* e *Catechesi*, anche *Evangelizzare*.

Rinnova il tuo abbonamento per l'anno catechistico 2012-2013

CATECHESI € 28,00
da settembre 2012 ad agosto 2013,
6 numeri di 80 pagine

EVANGELIZZARE € 31,00
da settembre 2012 ad agosto 2013,
6 numeri di 64 pagine

CATECHESI + EVANGELIZZARE
€ 47,00 anzichè € 59,00

L'abbonamento può essere effettuato attraverso:

- *il conto corrente allegato*
- *collegandosi al sito www.elledici.org/riviste*
- *carta di credito (Mastercard o Visa)*
- *telefonando allo 011.95.52.164*

