

Prassi formativo-catechistiche integrate con i giovani

Antonino Romano*

Formative-catechetical integrated practices with young people

► SOMMARIO

La metodologia è spesso confusa con la tecnologia didattica e con l'insieme dei metodi per trasmettere i contenuti. Dopo la svolta della teoria sociale dell'apprendimento, cade il concetto di trasmissione di contenuti e si passa dall'istruzione all'interazione simbolico-culturale. Le metodologie sono plurali perché gli apprendimenti sono situati in contesti plurali e talvolta non convergenti. Nel campo dell'apprendimento religioso, ci sono due ambiti che intervengono in specie nell'età evolutiva: apprendimento formale in contesto scolastico (IRC) e apprendimento non formale in contesto ecclesiale (catechesi); a questi due ambiti, si aggiunge una terza tipologia che è quella dell'apprendimento informale (famiglia, gruppo dei pari, internet). Qui si prendono in considerazione alcuni modelli che sono trasversali nei diversi contesti di apprendimento e che ne costituiscono la base comune: la comunità di pratica, l'apprendimento cooperativo, l'animazione. Da questa base comune, è possibile individuare un insieme di tecniche che possano connettere tra di loro i vari contesti e creare alcuni ponti integrativi.

► PAROLE CHIAVE

Animazione; Apprendimento religioso situato; Comunità di pratica; Formazione integrata; Metodologia catechetica; Strategie attive; Tecniche educative.

* **Antonino Romano** è Professore Ordinario di «Catechetica» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

1. Contesti giovanili in mutazione

Le differenti ricerche sui giovani riconfermano che il rapido cambiamento delle variabili descrittive, che hanno perso il loro potere esplicativo, necessitano di nuove energie interpretative. Queste considerazioni di ordine metodologico fanno riferimento a un più vasto dibattito epistemologico che coinvolge attualmente le scienze sociali, come afferma il prof. Campelli in alcune sue recenti opere.¹ Tra le categorie esplicative deboli riguarda la nozione di *identità dei giovani*, vista la sua complessità all'interno delle scienze umane. Le proprietà descrittive di questa macroarea descrittiva sono condizionate da una incessante ricontestualizzazione metacategoriale; questo processo teorico-pratico assume delle connotazioni ben precise per quanto riguarda l'ambito valoriale, la fede, l'appartenenza, i legami sociali, la produzione culturale (rappresentazione della realtà e immaginario collettivo). Un esempio di queste evidenze sociologiche concerne il *formarsi d'identità interstiziali* cioè identità che vengono continuamente rimesse in discussione da processi di ibridazione antropologica.²

Un primo ambito descrittivo concerne lo sguardo che gli educatori e le istituzioni ecclesiali pongono nei confronti dei giovani. Il modo di comprensione è sempre condizionato da pregiudizi interpretativi (in senso gadameriano) e conferma le principali tendenze registrate nella recente letteratura scientifica di sociologia della religione a livello nazionale per ciò che concerne il processo di interiorizzazione della religiosità, le sfide poste dall'attuale congerie dall'assetto ecclesiale, e la concomitante crisi delle istituzioni clericali, la pervasività della comunicazione digitale e il cambio dei processi di socializzazione a tutti i livelli. Tra le varie tematiche analizzate emerge con urgenza la questione della proposta di formazione religiosa erogata all'interno delle comunità parrocchiali.³ La fatica dei giovani che devono imparare continuamente non solo ad adattarsi ma soprattutto a sopravvivere, risulta talvolta poco apprezzata.⁴ Giudicare in modo inesorabile le nuove generazioni significa non capirle affatto, come capita con *adulti*-educatori che mancano di formazione di base e, soprattutto, con inesistenti comunità educative che non si sono mai

¹ Cfr. E. CAMPELLI, *Da un luogo comune. Introduzione alla metodologia delle scienze sociali*, [Nuova edizione riveduta] Carocci, Roma 2009, pp. 29-53.

² Cfr. U. FABIETTI, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995; J.-L. AMSELLE, *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Bollati Boringhieri, Torino 1999; C. GEERTZ, *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna 1986; ID., *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, il Mulino, Bologna 1999.

³ Cfr. A. ROMANO, *Gli orientamenti pastorali della CEI per il decennio 2010-2020 tra flussi e «riflussi pastorali»*, in «Itinerarium», 19 (2011) 48, 27-42.

⁴ Cfr. A. ROMANO, *Un decennio di attenzione all'educazione della Chiesa italiana: bilancio intermedio*, in «Catechetica ed educazione» 1 (2016) 1, pp. 17-32; ID., *L'accompagnamento dei giovani nei percorsi di fede. Note catechetico-critiche ad una categoria fondamentale del documento presinodale*, in «Rivista Lasalliana» 85 (2018) 1, pp. 107-118; ID., *Educazione religiosa e giovani europei. Un contributo per il Sinodo del 2018*, in «Catechetica ed Educazione» 3 (2018) 1, 25-35

poste l'interesse per un progetto pastorale e catechistico diocesano.⁵ In questo senso, *l'adulto che ci manca* non è assolutamente l'adolescente né tanto meno il giovane-adulto ma è proprio *l'educatore mancato*. È paradossale affermare che l'adolescente poiché non è adulto è l'adulto che ci manca: il soggetto in fase evolutiva (*emerging adulthood*) manifesta la *maturità* che deve essere tipica alla sua situazione ed età.⁶ Occorrerebbe osservare la qualità della percezione che i giovani manifesterebbero nel *valutare la qualità della proposta formativa* delle comunità ecclesiali; a questa, bisognerebbe collegare la valutazione della qualità delle competenze dei formatori. L'esplorazione delle testimonianze degli educatori mette in luce un altro dato importante: risulta inadeguato il modo in cui gli educatori concepiscono e attuano la pastorale e la catechesi; da questo dato si potrebbe arguire che è probabile che l'insieme della comunità locale non sia all'altezza di gestire metodologie educative adeguate al complesso mutamento antropologico-culturale.

Questa *dimensione di riflessività* emerge con forza già nell'adolescenza come ricerca di senso e bisogno di risposte autentiche e dovrebbe costituire il perno di approfondimento di ulteriori indagini interdisciplinari condotte tra catechetica, sociologia della religione e psicologia della religione: è la questione delle fasi evolutive dell'esperienza religiosa come *emerging adulthood*.⁷ I principali ambiti di analisi sono legate alle questioni della creazione delle relazioni interpersonali soprattutto nel contesto della *network Society* delle amicizie in rete, specialmente nei confronti dei processi ricostruzione della propria identità.⁸ Ad accentuare questo bisogno di relazione è lo sviluppo della percezione da parte dei giovani del tempo; la paura nei confronti del futuro, la preferenza per rapporti a medio o breve termine sono tutte questioni che nella cultura contemporanea, dominata dal pluralismo e alla complessità, sono catalizzati e diffusivi.⁹

La percezione dei *legami parentali* è strettamente dipendente dalla gestione delle proprie emozioni. Gli studi cognitivisti con Goleman e Gardner hanno promosso un nuovo modo di concepire la conoscenza, a partire dalle intelligenze multiple, che può aiutare a ripensare un progetto di analisi e di intervento educativo, pastorale e catechistico. Il protagonismo giovanile nei processi di comunicazione multidimensionale nel plasma dell'infosfera digitale conferma che la svolta del linguaggio degli anni '70 si è trasformata in svolta cybercomunicazionale; in questa nuova congerie antropologico-culturale quella autorità che gli adulti ponevano come strategia di controllo nei confronti dei giovani non sortisce alcun effetto in questo contesto e non gioca più alcun ruolo sotto minaccia di imposizione dell'*Ipse dixit* ma può sortire effetti positivi in strategie di negoziazione, scambio simbolico-culturale, proposta di autorevolezza per un *apprendimento periferico legittimato*.¹⁰ Gli studi di Berzano sulla spiritualità e le analisi di Pier Paolo Donati

⁵ Cfr. A. ROMANO, *L'organizzazione diocesana della catechesi e gli Orientamenti nazionali*, in «Catechesi» 85 (2015-2016) 1, 14-28.

⁶ Cfr. A. ARIOLI, *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Franco Angeli, Milano 2013; Cfr. L. MEDDI, *Il catecumenato crismale. Risorsa per la pastorale degli adolescenti*, Elledici, Torino 2014; S. SORECA – P. SARTOR, *Nella terra di nessuno. Per una mistagogia con i ragazzi*, Dehoniane, Bologna 2017.

⁷ Cfr. E. CROCKETT – A. PALMONARI, *Gli orientamenti religiosi*, in A. PALMONARI (ed.), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 2011, pp. 147-164.

⁸ Cfr. L. TRONCA, *Sociologia relazionale e Social Network Analysis. Analisi delle strutture sociali*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 20-32.

⁹ Cfr. H. MATURANA – X. DÁVILA, *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Elèuthera, Milano 2006, pp. 43-48.

¹⁰ Con apprendimento periferico legittimato si fa riferimento alla teoria di Wenger e Lave sull'apprendimento situato e indica la posizione di coloro che progressivamente entrano a far parti di una comunità di pratica

sulla relazione confermano che se dal punto di vista antropologico esistenziale è cambiata la cultura, nel profondo della loro dimensione religiosa i giovani sono sempre assetati di senso e di significati autentici.¹¹

Il Concilio Vaticano II con la *Gaudium et Spes* ha messo fine alla scandalosa schizofrenia tra evangelizzazione e promozione umana. L'evangelizzazione è autentica solo se si esprime nelle sue mediazioni di kerygma-liturgia, koinonia e diaconia.¹² La testimonianza cristiana non può celebrare il Cristo Risorto se il povero bussa alla porta; non si può predicare la speranza a coloro con i quali non si condividono i dolori e le angosce.¹³

La prassi pastorale dovrebbe rispondere alla necessità di costruzione delle relazioni comunitarie sul fondamento della comunione e della fraternità. Quindi, bisogna saper intervenire con nuovi metodi educativi per incoraggiare ad uscire dal nido familiare i giovani adulti e a saper gestire il tempo libero nelle amicizie per creare nuove relazioni.¹⁴ Gli studi culturali hanno messo in rilievo, in questi ultimi 50 anni di storia, che lo studio della musica in modo particolare la gestione del tempo libero sono elementi essenziali per la comprensione della cultura giovanile e lo spazio di creatività che è determinato dalla simbologia musicale, dalla danza e da altri hobby che implicano il coinvolgimento del proprio corpo sono essenziali anche dal punto di vista psicologico sulla costruzione dell'immaginario giovanile.¹⁵

La proposta da seguire potrebbe essere quella della «comunità di pratica» che si propone come comunità di apprendimento secondo il modello di nuova evangelizzazione.¹⁶ L'alleanza educativa tra le varie istituzioni ecclesiali e sociali deve abilitare le comunità ecclesiali ad intervenire con competenza nello spazio pubblico a livello di cittadinanza, a livello socio politico sulle coscienze personali e collettive sulla strutturazione delle politiche sociali, e ancora più profondamente sulla proposta di nuovo linguaggio religioso che coinvolga tutte le facoltà umane e tutti gli ambiti della vita umana.¹⁷

attraverso la condivisione di conoscenze e di pratiche: cfr. J. LAVE – E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006, 19; G. ALLESSANDRINI, *Apprendere nelle organizzazioni: la «comunità di pratica»* in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI, ISTITUTO PASTORALE PUGLIESE, *Apprendere nella comunità cristiana*, a cura di P. Zuppa, Elledici, Leumann (TO) 2012, 74.

¹¹ Cfr. P.P. DONATI, *Introduzione alla sociologia relazionale*, FrancoAngeli, Milano 1983; P. DI NICOLA, *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*, FrancoAngeli, Milano 1998; L. BERZANO, *Spiritualità, Moltiplicazione delle forme nella società secolare*, Editrice Bibliografica, Milano 2017.

¹² Cfr. E. ALBERICH, *La catechesi oggi. Manuale di Catechetica fondamentale*, Elledici, Leumann (TO) 2001, 273-291.

¹³ Cfr. N. METTE, *Religionspädagogik*, Patmos, Düsseldorf 1994; J. L. MORAL, *Ciudadanos y cristianos. Reconstrucción de la teología pastoral como teología de la praxis cristiana*, San Pablo, Madrid 2007.

¹⁴ Cfr. A. ROMANO, *Genitori e iniziazione cristiana dei figli. Dal contributo esterno alla corresponsabilità piena nella comunità*, in «Catechesi» 83 (2013-2014) 2, 13-28.

¹⁵ Cfr. J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt 1981; F. PASQUALETTI, *Il concerto e la danza. Ritualità musicali giovanili*, LAS, Roma 2014; W. FOWLER, *Diventare adulti. Diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, FrancoAngeli, Milano 2017; J. VALLABARAJ, *Animazione e pastorale giovanile. Un'introduzione al paradigma olistico*, Elledici, Leumann (TO) 2008, 104.

¹⁶ Cfr. A. ROMANO, *Catechesi e comunità cristiana: questione epistemologico-catechetica?* in: ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI, *Apprendere nella comunità cristiana. Come dare «ecclesialità» alla catechesi oggi*, a cura di P. Zuppa, Elledici, Leumann (TO) 2012, pp. 149-158

¹⁷ Cfr. F. PASQUALETTI, *La comunicazione in rete. Per una evangelizzazione attenta e responsabile, capace di restituire all'uomo una Parola viva*, in F. PASQUALETTI – C. ALVATI (Edd.), *Reti sociali: porte di verità e di fede; nuovi spazi di evangelizzazione*, LAS, Roma 2014, pp. 52-56.

2. Catechesi e «IRC»: integrazione dei processi

2.1. Formazione, apprendimento, educazione

I concetti di *formazione*, *apprendimento* ed *educazione* di solito sono considerati interscambiabili, in senso comune e non solo, perché ritenuti sinonimi. In genere con formazione umana si intende «un'attività plasmatrice, il prender forma umanamente degna, un processo integrativo personale, un'abilitazione a ruoli professionali/sociali, oppure una funzione dell'evoluzione umana»; con educazione si rimanda alla relazione educativa tra persona e comunità, persona-ambiente ecc.; con apprendimento, si accentuano i processi cognitivi di «acquisizione di conoscenze, abilità, competenze mediante l'esperienza» diretta, significativa, situata e cooperativa all'interno di un gruppo umano.¹⁸ IRC e catechesi si collocano all'interno di queste macro aree di significato, ciascuna azione nel rispettivo contesto di riferimento. Ma quali sono i contesti di riferimento e per quale ragione è necessario individuarli?

Il contesto dell'apprendimento non è assolutamente secondario nella considerazione delle prassi educative. La catechesi post-tridentina è stata sempre più estesamente considerata come apprendimento formale, soprattutto in contesto sociale altamente confessionale.¹⁹ Il processo di separazione tra Stato e Chiesa, con la relativa secolarizzazione, ha determinato nelle culture che sono state interessate da questi fenomeni anche un progressivo slittamento del catechismo scolastico verso il suo luogo originario e primordiale e cioè la comunità ecclesiale. I termini di catecumenato (oggi ridotto ai soli riti liturgico-sacramentali) e di iniziazione cristiana hanno assunto una funzione determinante nella formazione cristiana. La catechesi in questo secondo caso è divenuta sempre più retaggio dell'annuncio kerygmatico e, ultimamente, taluni autori la denominano secondo annuncio perché dipendente da questo ambito. In Italia e in altri contesti a tradizione secolarizzata o nei contesti ecclesiali a recente tradizione missionaria, l'IRC (altrove educazione religiosa) persegue (fortunatamente, *sic!*) una finalità meramente didattico-formale: essa è una materia a tutti gli effetti, destinata a promuovere competenze scolastiche.²⁰ Non sono pochi i cattivi esempi di quei contesti dove l'IRC continua a essere confessionale, confondendo il contesto ecclesiale con quello scolastico; in questo caso, la catechesi corrisponde all'IRC e quella che in Italia denominiamo catechesi ecclesiale è definita (erroneamente, *sic!*) come cura pastorale o pedagogia pastorale. Il paradigma di secondo annuncio fomenta questa drammatica confusione, aggravata da taluni teorici di una fantomatica teologia della catechesi. In questo quadro, la catechesi si distingue come appartenente ai processi di apprendimento non formale (comunità ecclesiale) e informale (famiglie, gruppi, relazioni spontanee peer, ecc.), mentre l'IRC è essenzialmente una disciplina dell'apprendimento formale.

¹⁸ Cfr. C. NANNI, *Educazione*, in J. M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'educazione* [d'ora in poi DizSE], LAS, Roma, 2008, 369-372; ID., *Formazione*, in DizSE, 472-475; A. RONCO, *Apprendimento*, in DizSE, 90-94.

¹⁹ Cfr. E. ARENS, *Dall'istruzione all'interazione. Cambiamento di paradigma nella comunicazione della fede nella cultura moderna*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *La catechesi dei giovani e i new media nel contesto del cambio di paradigma antropologico-culturale*, a cura di C. Pastore e A. Romano, Elledici, Leumann (TO) 2015, 16-17.

²⁰ Cfr. F. PAJER, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 182-184.

2.2. Catechesi e «IRC»: elementi di integrazione

Il compito di sdoganare l'IRC dalla catechesi ecclesiale ha portato alla poca considerazione della catechesi che si è trasformata in azione predicazionista riservata a volontari improvvisati e poco avveduti: i catechisti. Anche in alcuni documenti ecclesiali molto recenti – che hanno giustamente insistito sulla necessità della testimonianza evangelica che deve ricadere su tutta la comunità, strappando la prerogativa profetica alla sola cura pastorale riservata ai chierici –, la catechesi è stata forzosamente interpretata come generica competenza comunitaria. Se la comunità è il soggetto di questa responsabilità, non per questa ragione è finito il tempo dei catechisti. I catechisti devono assumere sempre più con chiarezza il loro ruolo di educatori e comunicatori, preparati a far fronte alle sfide culturali dei membri delle comunità ecclesiali sia soggetti in età evolutiva, sia adulti sia persone diversamente abili o in situazioni particolari. Come la scuola esige che le competenze degli IDR siano certificate, così anche la comunità ecclesiale ha il diritto di scegliere e formare per il delicato compito della catechesi i suoi catechisti secondo opportuni programmi formativi in apposite scuole di formazione per catechisti.

L'apprendimento umano implica la piena coscienza che la formazione è responsabilità di tutti; le relazioni educative esprimono la loro diversità come ricchezza da condividere e non come una diversità da stigmatizzare in modo manipolatorio. Per evitare storture e schizofrenie socio-culturali, è indispensabile procedere su itinerari storici di umanizzazione che siano rispettosi della diversità che è l'elemento essenziale che insieme con la libertà porta alla comunione e alla responsabilità. I processi di formazione implicano una mutua reciprocità dei vari contesti di apprendimento, la loro intelligente e feconda integrazione nel rispetto delle loro diversità. Le teorie dell'azione ai vari livelli hanno confermato questa necessità che traduce le sfide poste dal pluralismo e dalla complessità culturale. L'apprendimento situato risulta sempre più significativo se le comunità di apprendimento formali, dove l'IRC trova ampia collocazione, si alleano con le comunità di apprendimento ecclesiale (non formale e informale), dove la regina è appunto la catechesi. Solo a questo punto si attiveranno quelle skills life che portano alle competenze differenziate kerygmatico-liturgiche e koinonico-diaconali della persona del credente. Quindi, risulta indispensabile permettere e rafforzare le alleanze formative tra IRC e catechesi per il futuro delle comunità ecclesiali.²¹

La metodologia viene spesso confusa con il metodo educativo o peggio ancora con le tecniche o le strategie delle prassi educative o didattiche. Le metodologie (in senso plurale perché sono differenziate a partire dai soggetti, contesti, finalità ecc.) costituiscono un insieme di conoscenze organicamente organizzate e sistematizzate che interpretano i paradigmi che sovrintendono alle prassi educative e, in fase realizzativa, ineriscono sui processi formativi, valutandone efficacia e risultati sperati. Invece, tecniche e strategie attive rappresentano quell'insieme di pratiche educative correlate alle metodologie di riferimento in funzione attuativa e processuale come esplicitazione strumentale degli interventi clinico-educativi. Le metodologie e le tecniche/strategie sono differenziate a partire dal contesto ambientale di realizzazione; nel caso

²¹ Cfr. A. ROMANO, *I testi per l'insegnamento della religione cattolica dopo la riforma dell'autonomia scolastica*, in «Rivista Lasalliana» 85 (2018) 2, 213-224; ID., *L'iniziazione agli stili evangelici della misericordia di Dio*, in J. PUDUMAI Doss (a cura di), *Beati misericordes. Questioni pastorali e giuridiche sulla misericordia*, LAS, Roma 2017, pp. 37-61.

dell'IRC e della catechesi divergono sostanzialmente se sono situati all'interno delle comunità scolastiche, in quelle ecclesiali e parrocchiali, oppure nei contesti tradizionali o più recenti (cultura digitale) più informali.²²

Le comunità di pratica sono sostanzialmente processi di interazione sociale identificati concettualmente e studiati in modo specifico per la prima volta a partire dalle ricerche di E. Wenger e J. Lave alla fine degli anni ottanta; essa è una relazione di tipo cooperativo attuata da due o più attori orientata all'azione/reazione verso altri individui e si distingue per le seguenti caratteristiche: durata, intensità, ripetitività; la comunità autentica è intrisa, viceversa, di legami affettivi, valoriali e simbolici che richiedono durata ed assiduità, postulano storia e memoria, dedizione, impegno. La voglia di comunità in questo contesto, diventa soprattutto voglia di identificazione in una comunità ludica, estetizzante, come quella che si genera a fronte di un evento. Conoscere – secondo Wenger – è un «atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento». Il nucleo semantico della comunità altro non è che «apprendere e divenire una persona». Nella vita dei giovani questi elementi sono essenziali. Da dove cominciare? Dalla vita di ogni giorno, dove adolescenti e giovani manifestano il loro modo di aggregarsi e interagire; potenziare questa loro attitudine alla socialità è fondamentale per stabilire vincoli comunionali secondo il modello dell'empowerment.

La fede accade dentro una rete di rapporti interpersonali che ne è il luogo e allo stesso tempo l'effetto. La riflessione sull'educazione e l'iniziazione alla fede cristiana non possono quindi mai prescindere da un riferimento alla dinamica di educazione/iniziazione a tale comunione e insieme alla forma empiricamente rilevabile che la media, la esprime, la rende possibile. Chi lavora e apprende oggi è un attore che estrae apprendimento dall'attività di tutti i giorni e lavora nella comunità attraverso opportunità formali e non formali, condivide l'apprendimento con i pari e con le comunità di riferimento. Il Noi ecclesiale non è quindi tanto lo scenario in cui avviene la proposta di fede cristiana o la successiva educazione sul piano tematico e categorizzato, ma è soggetto, spazio definente, forma necessaria di tale processo educativo. L'educazione religiosa cristiana si colloca all'interno di una esperienza e di una coscienza di mediazione, nella relazione con Dio. È indispensabile lavorare su questi ambiti:

- Identità e competenza collettiva: con la condivisione di interessi comuni;
- Interazione continua: è cruciale l'aspetto interattivo e un impegno nell'attività comune;
- Prassi condivisa: presenza di insieme di risorse e di pratiche condivise.

All'interno delle comunità si veicolano processi fondamentali di apprendimento intenzionali e informali che generano (e rigenerano) l'identità degli individui e delle relazioni sociali tra di loro, perciò l'empowerment non consiste nel conferire il potere, poiché non è qualcosa da dividere, da trasferire, da conferire o da compartecipare; esso è generato nel modo di organizzare la prassi e la conoscenza e non nel condividere il potere, ma nel creare insieme uno sviluppo sostenibile verso la pienezza di vita per tutti e nessuno escluso, facendosi carico di ogni necessità.

La nozione di comunità rimanda alla diade io-altro, io-noi, io-loro. La sociologia contemporanea richiama l'emergere di forme di soggettivizzazione estrema fino all'individualizzazione,

²² Cfr. A. ROMANO, *New Media, nuove culture, nuove metodologie catechetiche*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *La catechesi dei giovani e i new media nel contesto del cambio di paradigma antropologico-culturale*, 113-123.

come categoria caratterizzante l'uomo postmoderno. La comunità è un bisogno primordiale contro l'individualizzazione. Questo dominio di studi si pone di fatto correlato ad altre aree di interesse come l'apprendimento collaborativo, come alcuni processi nell'ambito più ampio delle ricerche e pratiche sull'apprendimento organizzativo, come anche il cosiddetto network learning; le organizzazioni devono imparare a gestirsi come sistemi sociali di apprendimento e sviluppare questi sistemi internamente:

- a. La facilitazione e l'incremento della conoscenza individuale attraverso l'elemento veicolante del gruppo;
- b. La condivisione delle risorse e delle esperienze, ovvero di una partecipazione legittimata anche se periferica al gruppo;
- c. Il rafforzamento dell'identità individuale e collettiva.

2.3. Tecniche di animazione e strategie attive

Lo Sviluppo delle competenze comunicative avviene all'interno di processi regolati a livello diocesano; ma tutto deve essere preparato a livello di rete delle comunità parrocchiali. La ricerca azione secondo il modello di Kurt Lewin può essere una proposta possibile per i contesti locali. Secondo René Barbier la fortuna della ricerca-azione risiede nella sua efficacia sperimentale: «la ricerca-azione appartiene per eccellenza all'ordine della formazione, cioè di un processo di creazione di forme simboliche interiorizzate, ed è animata dal senso dello sviluppo del potenziale umano», nella ricerca-azione «ci si trova più che altro in un processo del “fare un lavoro con”, dell'elaborare insieme la conoscenza». La ricerca azione rivoluziona non solo il modo di concepire la progettazione, ma anche lo stesso modo di concepire la ricerca pedagogica. La ricerca-azione ha assunto come suo postulato costitutivo la dimensione comunitaria dell'azione: essa si fonda «sull'azione dei gruppi e sulla necessità di fare partecipare la gente al proprio cambiamento di attitudini o di comportamento all'interno di un sistema interattivo». Questa condivisione diventa il punto di arrivo di un processo di avvicinamento delle persone a livello comunitario attraverso alcune fasi: a) lo sviluppo di un maggior senso di sé in rapporto con il mondo; b) la costruzione di una comprensione più critica delle forze politiche e sociali che influenzano il proprio mondo quotidiano; c) l'elaborazione di strategie funzionali e il reperimento di risorse per raggiungere scopi personali e obiettivi comunitari. Nel campo della catechesi con adolescenti e giovani potrebbero essere utili alcuni elementi che facilitano la comunicazione tra i giovani all'interno di un più ampio progetto di formazione cristiana integrata, che in questa sede non può essere documentato. Nell'itinerario di formazione cristiana la catechesi contribuisce attraverso la comunicazione dei fatti salvifici. La comunicazione esplicita le seguenti caratteristiche: comunicazione ordinata, sistematica, narrativa. È narrazione ordinata e sistematica delle opere meravigliose di Dio nell'incontro con l'uomo lungo la storia umana (che così diventa storia della salvezza). La modalità della comunicazione è esplicitamente educativa. Scopo dell'itinerario catechistico è che i discepoli diventino capaci di rendere ragione della speranza che li anima: capaci di professare la fede con la parola e le opere. Da questi presupposti sorgono le seguenti questioni:

- Come comunicare, perché la comunicazione sia «efficace» (= raggiunga il suo scopo)?
- Come fare opera educativa?

- I catechisti quali attenzione debbono avere perché l'azione catechistica sia ordinata e progettuale?
- Non basta che il catechista dica qual è il messaggio evangelico, lasciando a Dio di operare nel cuore dell'uomo e lasciando all'uomo la responsabilità di una sua risposta personale a Dio?

L'insieme delle domande costituisce il problema del metodo: come fare catechesi? L'ultima domanda, poi, mette in gioco l'opportunità stessa di un metodo, la sua utilità, ricollocando la relazione contenuto-metodo nella catechesi come questione pedagogica sul piano comunicazionale. È fuorviante considerare la catechesi come un insieme di dottrine cristiane da travasare nella testa delle persone; la catechesi corrisponde all'agire educativo/formativo/performativo della prassi comunitaria della quale i giovani sono protagonisti e non semplici destinatari: questa è la novità rispetto al passato, cioè la partecipazione attiva nei processi di formazione. In questo caso si potrebbe fare a meno di preoccuparsi del metodo: al più non servirebbe che a facilitare la comprensione e l'apprendimento delle verità cristiane; piuttosto, la catechesi comporta un incontro di persone, che si comunicano esperienze importanti per la vita, e uno sviluppo dell'intera persona verso la maturità di fede, come del resto avveniva fin dai primordi della storia del cristianesimo. Se l'incontro è promuovente, se le esperienze comunicate sono significative, se il cammino di formazione delle persone – che sono discepoli del Signore – è ben accompagnato e condotto, si può sperare che la catechesi risulti efficace. Tutto ciò è questione di metodologia catechetica. Senza metodologie adeguate, quanto si comunica risulterebbe insignificante: la catechesi farebbe un buco nell'acqua. Il contenuto non è da intendersi come una cosa da portare da un recipiente ad un altro; esso è costituito dalla memoria stessa dell'incontro con Dio. Dio Trinità si incontra con i cristiani che compiono il cammino della vita.

romano@unisal.it ■