

Senso salvifico del cristianesimo nell'«IRC» e buone pratiche conseguenti: prospettive e sfide

Antonino Romano*

Salvific Sense of Christianity in the Catholic Religious Education and Consequent good Practices: Perspectives and Challenges

► SOMMARIO

L'insegnamento della religione cattolica si è interessata a lungo attorno della questione del rapporto contenuto-metodo; in questo contesto, la giustificazione della didattica di tale insegnamento porta al dibattito tra assertori dell'istanza kerygmatica e fautori della svolta antropologica. Oggi sembra che la didattica della religione, da un lato, affondi le sue radici nell'ermeneutica – ermeneutica comunitaria all'interno di una ecclesiologia di comunione – e, dall'altro, sia anche la chiave di volta del dialogo (intra e interreligioso). Il passaggio da un'ermeneutica dei testi a un'ermeneutica dell'esistenza permette nuovi processi di educazione che, ad esempio, trovano nella «comunità di pratica» uno dei posti ideali per la formazione e la crescita dell'identità cristiana.

► PAROLE CHIAVE

Apprendimento (trasformativo); «Comunità di pratica»; Dialogo interreligioso; Didattica (insegnamento della religione), Ermeneutica; Istanza kerygmatica; Questione antropologica.

* **Antonino Romano** è Professore Ordinario di «Catechetica» nell'«Istituto Teologico San Tommaso» di Messina.

Introduzione

Lo scacco fatale che ha interessato la diatriba attuale circa l’Insegnamento della religione cattolica nella scuola italiana deriva dalla vexata quaestio circa il rapporto contenuto-metodo secondo una visione capziosa del principio di correlazione. Proprio nel contesto scolastico matura quel principio per giustificare la didattica dell’insegnamento della religione; ma la sua applicazione successiva attraversa il lungo ed estenuante dibattito tra assertori dell’istanza kerygmatica e fautori della svolta antropologica. L’oggetto del contendere concerne per i kerygmatici l’indispensabile ritorno alle fonti della fede: Sacra Rivelazione e tradizione liturgica da interpretare autenticamente in funzione di una loro attualizzazione (più o meno attinente al costrutto del circolo ermeneutico); mentre i protagonisti della svolta antropologica rivendicano l’attenzione del soggetto interpretante alla situazione esistenziale (*sitz-im-leben*), ai suoi correlati come la centralità del linguaggio nella comunicazione umana, l’orizzonte antropologico e la sua complessità, le prospettive di senso, la visione della realtà e del mondo (*Weltanschauung*) e la ricerca di significato.¹ Le due prospettive teoriche che distinguono anche due movimenti di pensiero catechetico e due differenti piattaforme di realizzazione della vita e dell’esperienza cristiana divergono nelle rispettive basi teorico-intenzionali ma giungono a conseguenze non intenzionali univoche: dall’interpretazione delle fonti della fede, all’interpretazione del senso/significato della vita umana. I rispettivi oggetti di interpretazione sono differenti ma è univoca la conseguenza non intenzionale: oggettivare interpretando. Univoco è anche il campo di interazione delle conseguenze non intenzionali dell’interpretazione oggettuale: lo sforzo di interpretazione del soggetto interpretante senza che peraltro si definiscano i criteri di apprendimento del soggetto interpretante. L’errore delle due prospettive sta proprio in questo cortocircuito epistemologico: situare il problema della didattica della religione all’interno delle coordinate multidisciplinari che difficilmente possono rendere ragione della complessa scienza dell’apprendimento del soggetto in via di sviluppo in un contesto di pluralismo religioso. Lo sforzo di risoluzione per risituare le categorie interpretative all’interno di un campo propriamente fenomenologico husserliano di fatto risulta velleitario e insufficiente nella sua conformazione primigenia. Ad aggravare la discussione è stata anche la logorroica ed inutile controversia fomentata da talune visioni tributarie di un certo approccio estetico (di stampo idealista post-hegeliano) fatto derivare dagli studi di Von Balthasar.

1. L’ermeneutica come chiave di volta al dialogo

1.1. Le radici ermeneutiche della didattica della religione

Se Claude Geffré aveva ragione nell’asserire che credere è interpretare, allora è necessario ripartire dalla sua profonda istanza per risituare il dibattito kerygmatico-antropologico su una prospettiva più “pedagogica” avanzata negli studi recenti del *transformative learning*. Il compito

¹ Cf. R.G. ROMANO, *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Scholé-Mocelliana, Brescia 2018, 50-53.

di disincagliare gli studi catechetici dalle secche delle sterili e noiose diatribe tra istanza kerygmatica e questione antropologica, non è un'impresa di poco conto. Sdoganare la catechetica dall'oppressione dei luoghi comuni esige la costruzione di un tribunale della ragione che esamini con rigore scientifico ogni formulazione teorica dei problemi per transitare verso nuovi paradigmi teorici che vedono la prassi catechistica come processo di apprendimento trasformativo antropo-koino-poietico. La caratura antropologico-culturale di questa nuova visione catechetica sta permettendo alla prassi catechistica di riflettere adeguatamente sui compiti che gli sono propri e cioè: favorire i processi di imprinting-iniziazione del divenire cristiano, orientare verso la trasformazione degli schemi e prospettive di rappresentazione cristiana della vita umana, potenziare le competenze ermeneutiche dell'esistenza cristiana, costruire in modo permanente la meta competenza dell'apprendere ad apprendere ad essere cristiani. In sintesi, questi pochi elementi richiamano tutto ciò che un tempo veniva indicato con maturazione della mentalità di fede. Gli sforzi encomiabili delle istanze primigenie kerygmatico-antropologiche restano incoattive poiché stupidamente chiuse allo sviluppo delle scienze umane; al contrario, l'apertura della mente interpretativa può portare, grazie all'approccio metacatechetico del metodo unificato transdisciplinare, alla formulazione più corretta di nuove prospettive teoriche più coerenti, rigorose nelle loro procedure analitiche, più comprensibili sotto il profilo della comunicazione scientifica (da non confondere con la necessaria e legittima finalità divulgativa che non attiene però a quest'ambito di riflessione specialistica).

1.2. *Ermeneutica comunitaria ed ecclesiologia di comunione*

La teologia pastorale ha mutato in maniera assai profonda *in rapporto all'azione o esperienza o prassi rilevata*: rispettivamente quella dei pastori o delle Chiese, o dei cristiani, o l'azione religiosa in generale, e in rapporto al modo con cui l'azione pastorale è stata condizionata dal diverso contesto sociale culturale e politico nei successivi momenti storici. La teologia pastorale ha mutato *in rapporto ai vari tipi di sapere scientifico* con cui si è confrontata o a cui ha fatto riferimento: il pensiero filosofico moderno e contemporaneo (idealismo, romanticismo, neo-scolastica, personalismo, esistenzialismo, razionalismo critico e teoria critica); la comprensione che la teologia ha esibito successivamente di se stessa e delle discipline in cui si è storicamente articolata; il nascere, l'affermarsi e il diversificarsi delle scienze umane, in particolare della psicologia, della sociologia e dell'antropologia culturale; le differenti concezioni di scienza che man mano si sono imposte e le connesse comprensioni di scienza teologica che si sono prospettate.²

Dal Concilio Vaticano II ad oggi si è superata un'impostazione che restringe l'ambito o l'oggetto di questa disciplina alla descrizione della figura del pastore, dei suoi compiti e doveri. Si è abbandonata la connessa comprensione dell'*azione pastorale* come rapporto tra soggetto protagonista e superiore (il pastore) e oggetto destinatario e suddito (i fedeli), come pure la collegata distinzione tricotomica di ministero ordinato (magisteriale, cultico e pastorale). Si sono abbandonate differenti e, a volte, opposte comprensioni del *metodo* di questa disciplina (ad es., il metodo esclusivamente deduttivo oppure esclusivamente induttivo); ciò con il progressivo profilarsi del cosiddetto metodo empirico-critico proposto, pur con modulazioni diverse, da un crescente numero di pastoralisti contemporanei. È rifiutata la concezione meramente pratica della disciplina, in cui questa viene incaricata di approntare tecniche d'intervento nella prassi cristiana ed ecclesiale, e di fare acquisire abilità e comportamenti operativi.

² Cf. M. MIDALI, *Teologia Pastorale o pratica*, LAS, Roma 1985, 333-373.

Da parte di numerosi pastoralisti si è abbandonata una comprensione del sapere teologico incline a identificarlo con la teologia dogmatica o sistematica e a ridurre la teologia pratica a semplice corollario o ad applicazione di dottrine, norme, principi elaborati in sede di esegesi, teologia biblica, storia dei dogmi, teologia sistematica, teologia morale, teologia liturgica, diritto canonico. Non pochi pastoralisti contemporanei hanno abbandonato concezioni della teologia che attribuiscono una funzione egemone nei confronti delle scienze umane, ridotte, in tale ottica, a un ruolo puramente strumentale o ancillare, che esse decisamente rifiutano. Ciò è avvenuto con l'avvio di un lavoro interdisciplinare e transdisciplinare, e con l'adozione di una più illuminata comprensione del rapporto tra verità di fede e scienza teologica, che ha condotto a non attribuire alla teologia, considerata come sapere scientifico, un primato, che invece spetta solo alla fede intesa come verità creduta.

Si è ormai raggiunto un ampio e fondato consenso sul fatto che la teologia pastorale o pratica ha identificato un proprio oggetto di studio e dispone di un proprio itinerario metodologico. Si pone su un piano di parità con le altre discipline teologiche, con le quali è necessariamente collegata e dalle quali si distingue appunto per l'oggetto e il metodo propri. Nell'ambito della prassi religiosa cristiana ed ecclesiale, è il divenire della prassi nell'oggi e nei differenti contesti: la teologia pratica riflette sull'attuale divenire storico della Chiesa in vista della sua "edificazione nell'oggi": rilevare, valutare e orientare, alla luce della fede e con l'ausilio di modelli interpretativi, il divenire della religione, del cristianesimo e della Chiesa, considerato nell'oggi e nei differenti contesti umani ed ecclesiali.

2. Il dialogo nella logica degli apprendimenti

Non esiste una definizione univoca di apprendimento. Schunk sintetizza: l'apprendimento è un cambiamento più o meno permanente nel comportamento o la capacità di comportarsi in un certo modo derivante dalla consuetudine o da altre forme di esperienza. In genere si distinguono tre elementi principali per definire l'apprendimento: 1. cambiamento comportamentale o capacità per il cambiamento comportamentale; 2. cambiamento più o meno continuo nel tempo; 3. apprendimento attraverso la pratica o altre forme di esperienze.

Peter Jarvis afferma che

«L'apprendimento come la combinazione di quei processi con cui l'intera persona, corpo e mente fa esperienza di una situazione sociale, il cui contenuto percepito viene poi assimilato a livello conoscitivo, emotivo e pratico ed integrato nella biografia della persona promuovendone un cambiamento o aumentandone le esperienze».

Merriam-Caffarella presentano cinque orientamenti per la classificazione dell'apprendimento: comportamentista, cognitivista, umanistica, socio-cognitivista, costruttivista. Per la teoria comportamentista l'apprendimento tende a proporre obiettivi comportamentali che è possibile raggiungere attraverso un'educazione basata sulla competenza, lo sviluppo e l'allenamento. La teoria cognitivista insiste sull'intelligenza, sull'apprendimento e sulla memoria, considerati in funzione dell'età, sostenendo l'apprendimento ad apprendere. Gli psicologi della Gestalt guardano al processo nel suo insieme secondo un paradigma essenziale quello del doppio mantenimento o modello della memoria duale, nella quale la memoria breve accumula informazioni, mentre la memoria lunga ne seleziona alcune. La rappresentazione è particolarmente efficace

quando il compito è concreto, come afferma Bruner circa la teoria dell'istruzione che si avvale di informazioni, trasformazione e valutazione.

Ma la ricerca di Ausubel è più evocativa. Egli distingue tra apprendimento significativo e apprendimento meccanico; l'esperienza pregressa è fattore determinante per l'apprendimento deduttivo, mentre l'attenzione particolare ai processi mentali interni sono controllati dal discente. L'approccio umanistico è rivolto verso il principio andragogico e dell'apprendimento auto-diretto. In sintesi, queste teorie polarizzano la riflessione sullo sviluppo del potenziale umano di crescita; accentuano gli elementi che determinano l'apprendimento. Il coinvolgimento della persona, il senso della scoperta, cambiamento degli atteggiamenti, capacità di determinare se l'esperienza risponde ai bisogni, apprendimento che dà valore. È accentuata la dialettica tra personalità e motivazione.

L'orientamento socio-cognitivo rileva l'importanza della socializzazione e dei ruoli sociali del mentore e degli spazi dell'apprendimento. L'orientamento costruttivista insiste sull'apprendimento basato sulle esperienze e sull'apprendimento auto-diretto che promuove una trasformazione attraverso la pratica riflessiva.

Gadamer distingue il termine di educazione (*Erziehung*) da quello di formazione (*Bildung*), ma in ogni caso educare è educarsi (*Sich-Erziehen*).³ La sociologia dei processi culturali e l'antropologia culturale hanno confermato che le culture si trovano in continuo mutamento grazie ai nuovi processi di auto-formazione: più la persona cresce e più diventa selettiva negli scopi educativi e focalizza i suoi interessi verso alcuni elementi più essenziali, secondo un movimento ad imbuto che dalla parte più larga si restringe alla più stretta. Ma come afferma Piaget anche i cambiamenti culturali interessano direttamente i processi di apprendimento; secondo Jack Mezirov, studioso della pedagogia degli adulti, oggi abbiamo bisogno di cambiare paradigma teorico per rispondere a questo problema: la sua proposta è quella di una teoria del *transformative learning*.

Sul versante kerygmatico si pone Domenico Grasso e tutti i teologi della predicazione, che seguono in modo esplicito o implicito la sua teoria predicazionista. Fondandosi sul pensiero di Josef Jungmann, i post-kerygmatici «predicazionisti» hanno travisato le ipotesi di Jungmann, a partire dai pregiudizi interpretativi di una (riduttiva) teoria della predicazione, intesa come «trasmissione» della fede. Analizzando i pregiudizi (ipotesi) interpretativi della realtà, i predicazionisti definiscono la trasmissione della fede come un insieme di attività pastorali protese alla comunicazione di contenuti dottrinali essenziali per la costruzione dell'identità cristiana. La trasmissione avviene in modo lineare ed unidirezionale: da una fonte emittente ad una ricevente; se la trasmissione non avviene correttamente, allora il problema della mancata trasmissione è da attribuire talvolta all'emittente (pastore in cura d'anime), talvolta al ricevente (destinatario del messaggio), talvolta al codice (contenuto dottrinale), talvolta al processo trasmissorio (proposta di fede, didattica, metodi inadeguati). Il modello trasmissorio corrisponde alla teoria matematica dell'informazione elaborata da Shannon-Wiener, ormai definitivamente obsoleta. Anche la concezione di educazione come mera «riproduzione culturale» (sul modello della fotocopiatrice che riproduce fedelmente la fotografia di un prototipo culturale) è completamente abbandonata.

³ Cf. H. G. GADAMER, *Erziehung ist sich erziehen*, Verlag, München 2000 [tr. it. *Educare è educarsi*, Il Melangolo, Genova 2014], 25-28.

3. La sfida della didattica del dialogo interreligioso contro la soteriologia

La sociologia dei processi culturali e l'antropologia culturale hanno confermato che le culture si trovano in continuo mutamento. Il cambiamento culturale interessa direttamente anche i processi di apprendimento trasformativo. Anche la catechesi come educazione del credente rientra in questo quadro generale di mutamento sia per la sua profonda indole di azione ecclesiale inculturata sia per i suoi specifici compiti di apprendimento religioso trasformativo.

All'analisi dei modelli inadeguati, compiuta egregiamente da Alberich, si dovrebbe aggiungere un attento excursus storico dell'evoluzione delle teorie sulla progettazione catechistica, che non è possibile sviluppare in questo momento.⁴

Attualmente risulta indispensabile ed urgente il cambio paradigmatico della scienza catechetica per sdoganare ogni prassi educativo-catechistica dalle subdole influenze del vecchio modello di «catechismo in forma di vera scuola», retaggio di obsoleti paradigmi pastorali come il modello sacrale e quello di conquista. Solo un'autentica liberazione della prassi catechistica potrà aprire alla dinamicità delle culture, costruendo ponti dialogici tra le plurali esperienze religiose, facendosi mediatrice di interconnessioni tra prassi educative «altre». Non è solo la prassi catechistica a doversi togliere di dosso gli abiti luttuosi dell'autocompiangimento autoreferenziale, ma anche la catechetica deve cambiare rotta e non inseguire più sentieri interrotti ed impercorribili.

L'universo degli adolescenti può essere la cartina di tornasole per capire come avviene il cambio antropologico. Gli adolescenti possono essere considerati come le «spugne antropologico-culturali» più esposte al cambiamento.⁵ Intercettano per la loro connaturale recettività esistenziale quanto di più nuovo c'è sui «mercati della globalizzazione comunicazionale». Sembra che gli adolescenti parlino una nuova koiné dialektos: quella del villaggio globale dello cyberspazio. Sono i recettori più sensibili di questa nuova lingua iperculturale. Gli adolescenti sono esperti manipolatori dell'ipertestualità metacomunicazionale. Attribuiscono nuovi significati alle culture ibride, ricercando il senso esistenziale tra le pieghe più nascoste delle iperculture, talvolta riuscendo a snidare le ipoculture sommerse tra le stratificazioni della contemporaneità complessa che si dimena tra le fasce interconnettive che si stabiliscono in modo conflittuale tra luoghi tradizionali e nonluoghi. I new media sono l'ambiente più attraente per gli adolescenti. Per conoscere a fondo questo universo si potrebbe optare per un metodo interdisciplinare che sappia dosare con equilibrio e cautela scientifica l'approccio fenomenologico-esistenziale con quello culturologico degli *youth studies*.

Il problema della mutazione di paradigma è legato alla mutazione delle identità mutanti, secondo le categorie tracciate da William Burroughs di umano, transumano e postumano tipiche delle nuove culture cyberspaziali.⁶ Il corpo costituisce il confine per definire il reale e il virtuale, ma nel contesto della nuova cultura cyberspaziale le identità sono estremamente cangianti e

⁴ Cf. G. NEGRI, *Catechesi e mentalità di fede. Metodologia catechistica fondamentale*, Elledici, Leumann 1976; G. CAVALLON, *L'arte di fare catechismo. Metodologia*, Paoline, Roma 1988; G. GIUSTI, *Catechesi: progettare e agire. Linee metodologiche*, Paoline, Roma 1988; L. MEDDI, *Educare la fede. Lineamenti di teoria e prassi della catechesi*, Messaggero, Padova 1994.

⁵ Cf. P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini scientifica, Milano 2009, 91-100.

⁶ Cf. F. ALFANO MIGLIETTI, *Identità mutanti. Dalla piega alla piaga: esseri delle contaminazioni contemporanee*, Mondadori, Milano 2008, 18; M. CANEVACCI, *Culture eXtreme. Mutazioni giovanili tra i corpi delle metropoli*, Meltemi, Roma 1999, pp. 20-40; D. BALDINI, *MTV. Il nuovo mondo della televisione*, Castelvechi, Roma 2000, 37-41.

coloro che abitano il nuovo ambiente di internet sperimentano una identità fluida, ibrida, mutante, come nel caso dei corpi tatuati dei giovani nelle culture metropolitane o come nel caso delle nuove “generazioni videomusicali”.⁷

La risposta sta nelle comunità ecclesiali che praticano un apprendimento significativo e si costituiscono come comunità ermeneutiche, capaci di narrarsi come comunità dell'incontro con Cristo. In Italia la CEI ha rafforzato molto il fronte psicopedagogico della catechesi, scegliendo formule nuove di intervento.⁸ Il passaggio da un'ermeneutica dei testi ad un'ermeneutica dell'esistenza costituisce il prodromo del cambio paradigmatico.⁹ L'ermeneutica ha conosciuto un progressivo interesse anche nel campo teologico-pastorale non solo come disciplina filosofica, ma anche come orientamento di vita.¹⁰ Rappresenta una vera metodologia della comunicazione comunitaria, nella quale il soggetto agente è la stessa comunità ermeneutica abilitata da un progetto ben preciso di formazione.¹¹ Nell'itinerario di formazione cristiana la catechesi contribuisce attraverso la comunicazione dei fatti salvifici.¹² 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.¹³ Che cosa comporta l'appartenenza di adolescenti e di giovani ad una comunità ermeneutica?

⁷ Cf. VECOLI, *La religione*, 44-46.

⁸ Cf. SERVIZIO NAZIONALE PER IL CATECUMENATO, *L'iniziazione cristiana*. 1. *Orientamenti per il catecumenato degli adulti*, in «Quaderni della Segreteria Generale CEI» 4(2000)34, 7-79; SERVIZIO NAZIONALE PER IL CATECUMENATO, *L'iniziazione cristiana*. 2. *Orientamenti per l'iniziazione dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni*, in «Quaderni della Segreteria Generale CEI» 4(2000)34, 83-122 (con bibliografia, p. 122); SERVIZIO NAZIONALE PER IL CATECUMENATO, *Guida per l'itinerario catecumenale dei ragazzi*, in «Quaderni della Segreteria Generale CEI» 4(2000)21, 1-74; SERVIZIO NAZIONALE PER IL CATECUMENATO, *Guida per l'itinerario catecumenale dei ragazzi (7-14 anni)*, in «Quaderni della Segreteria Generale CEI» 5(2001)10, 1-127. All'immensa mole dei documenti, segue lo scoraggiamento per l'impari lotta contro una mentalità assurdamente antipedagogica, nonostante i numerosi richiami a proporre nuove prospettive; si vedano: G. CAVALLOTTO, *Per una rinnovata iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi*, in «Orientamenti pastorali» 47(1999)1, 4-33; G. RUTA, *La forza di “iniziare”/1. Per una riflessione sull'iniziazione cristiana*, in «Catechesi» 60(1991)3, 17-24; IDEM, *La forza di “iniziare”/2. Per una riflessione sull'iniziazione cristiana*, in «Catechesi» 60(1991)4, 14-20; D. SIGALINI, *L'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi, oggi*, in «Orientamenti pastorali» 46(1998)9, 2-12.

⁹ Cf. M. DE CERTEAU – J.-M. DOMENACH, *Il Cristianesimo in frantumi*, Effatà Editrice, Cantalupa (TO) 2010.

¹⁰ Cf. J. GODRIN, *L'ermenenutica*, giornale di teologia 360, Queriniana, Brescia 2012, 10-11.

¹¹ Cf. A. ROMANO, *Un triennio di ricerche su «Parola di Dio e catechesi»: dall'ermeneutica ai linguaggi, attraversando i segni dei tempi. Riletture in chiave epistemologico-catechetica*, in: ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI – C. CACCIATO (ed.), *Il primo annuncio. Tra Kerygma e catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 2010, 108-128. «La catéchétique est la science de la catéchèse. Elle n'est pas la catéchèse, mais la réflexion systématique et méthodique sur la pratique catéchétique elle-même... Ainsi donc, la catéchétique se présente-t-elle comme l'étude réflexive, systématique et régulatrice, des pratiques ecclésiales d'annonce, d'enseignement et d'éducation de la foi» (A. FOSSION, *Entre théologie et catéchèse, la catéchétique*, in «Lumen Vitae» 44(1989)4, 406).

¹² ADLER – VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France*, 540: «La catéchétique ne se confond pas avec la catéchèse qui lui fournit son objet. Elle n'équivaut pas davantage à une théologie de la catéchèse, constituée par l'étude de l'acte salvifique de Dieu dans et par l'activité de l'Église annonçant la Parole. Elle est l'étude raisonnée de la catéchèse, considérée en elle-même comme praxis éducative ou formatrice de l'intelligence de la foi en Église. Science d'un agir ou d'une praxis éducative de l'Église, la catéchétique trouve sa place et son inspirations dans une théorie de l'action ecclésiale que l'on pourrait nommer une praxéologie de l'Église». Si vedano anche le recenti considerazioni di G. THEISSEN, *Vissuti e comportamenti dei primi cristiani. Una psicologia del cristianesimo delle origini*, Biblioteca di Teologia contemporanea 149, Queriniana, Brescia 2010, 33-35.

¹³ VALLABARAJ, *Educazione catechetica degli adulti*, pp. 26-30; FRANCESCO, *Evangelii Gaudium*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2013, n. 11; G. CRAVOTTA, *La catechesi quale annuncio e proposta di liberazione. Ambiti della formazione all'impegno sociale e politico*, in «Itinerarium» 4(1996)6, 45-75.

Essenzialmente, essi sono membri di una comunità che pratica l'ermeneutica dell'esistenza cristiana in forme originali e uniche poiché pienamente contestualizzate nella cultura di riferimento.

La struttura biologica dell'essere umana non è riducibile alle sole connessioni sinaptiche delle reti neurali; i recenti studi di neuroscienza non inficiati dal positivistico biologismo radicale smentiscono la brutalità di queste congetture. Il vivere quotidiano svela una combinazione inestricabile e dinamica tra emozioni e linguaggio. Maturana ha raggiunto questa conclusione al termine di un lungo studio sulla educazione, affermando che educazione e politica sono momenti cruciali del continuo processo di autocostruzione della vita umana.¹⁴ L'incapacità del linguaggio edu/catechistico dipende anche dalla crisi generale che riguarda l'educazione ai valori. La dimensione edu/comunicativa dei valori resta bloccata proprio nel momento in cui gli adulti devono farsi carico della responsabilità di *auto-costruirsi* come cittadini di una polis che è fondata sul bene comune della convivialità dei valori comuni. L'adolescenza soggiace all'egemonia di un nichilismo irresponsabile da parte di coloro che non vogliono avviare un rinnovamento "assiologico" della cittadinanza attiva.

«Quanto ho sostenuto è valido anche per l'educazione dell'adolescente. L'adolescente moderno impara valori, virtù, che deve rispettare, ma vive in un mondo adulto che li nega. Si predica l'amore, ma nessuno sa in che cosa consista, perché non si individuano le azioni che lo costituiscono e lo si guarda come espressione di un sentire. Si insegna a perseguire la giustizia, ma noi adulti viviamo nell'inganno. La tragedia degli adolescenti è che cominciano a vivere un mondo che nega i valori che sono stati insegnati loro. L'amore non è un sentimento, è un ambito di azioni nelle quali l'altro è costituito come altro legittimo nella convivenza. La giustizia non è un valore trascendente o un sentimento di legittimità, è un ambito di azioni nel quale non si usa la menzogna per giustificare le proprie azioni o quelle dell'altro».¹⁵

La proposta di un'edu/catechesi rinnovata deve fare i conti con la revisione del proprio linguaggio e soprattutto deve portare a compimento l'indispensabile formulazione di un quadro integrale di educazione. L'edu/catechesi può contribuire al rinnovamento dell'educazione integrale degli adolescenti proponendo nuovi modi di integrazione tra il linguaggio di fede e le emozioni umano-cristiane di fede.

4. Insufficienza dell'educazione formale, necessità della formazione integrale

Oggi l'educazione (formale, informale, non-formale) si presenta, rispetto al passato, come una dinamica culturale parallela ai processi di auto-formazione; la società demassificata si concentra sulle molteplici possibilità da parte di un individuo non solo nel decidere su molte possibilità di scelta ma anche di potere attivare molti processi (*multitasking*). Ci troviamo di fronte a una nuova epoca culturale pluralista e inedita che esige una nuova relazionalità educativa. L'educazione esige una relazionalità educativa, laddove una comunità con i suoi rappresentanti qualificati e competenti interviene direttamente o implicitamente sui suoi membri incipienti. I processi di personalizzazione sono attualmente dirompenti e presentano molteplici agenzie educative che si sovrappongono, si scontrano o entrano in competizione anche per fini commerciali. La soluzione al problema del pluralismo delle agenzie educative può derivare da un'attenzione

¹⁴ Cf. H. MATURANA – X. DÁVILA, *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Elèuthera, Milano 2006, 43-48.

¹⁵ *Ibidem*, p. 38.

particolare per il tema della formazione da intendere anche come auto-formazione. Le scelte dell'individuo sono essenziali per passare dalla situazione della realtà al reale, da una ipseità esistenziale che dal per sé si volga verso un in-sé di autodeterminazione. L'educazione si rivela insufficiente di fronte al dramma della scelta umana. L'esistenzialismo di Sartre aveva posto la questione dell'essere gettati di fronte alle proprie scelte. L'educazione è stato strumento del potere ideologico che ha portato al nazismo e a tutte quelle forme di fanatismo anche religioso come il fondamentalismo islamico, cristiano ecc.

Molto conosciuto in quest'ambito è soprattutto il concetto di «comunità di pratica» di Etienne Wenger. Il concetto di *comunità di pratica* si basa sulla teoria sociale dell'apprendimento. La conoscenza è percepita come un processo di partecipazione che avviene quando gli individui si aggregano realizzando uno scopo comune e non è una semplice sequenza d'informazioni mentali.

Le comunità di pratica cristiana sono luoghi di ricerca, costruzione e verifica di significato attraverso l'impegno reciproco, l'impresa comune e il repertorio condiviso. Diventano un posto ideale¹⁶ per la formazione e la crescita dell'identità cristiana. Il processo sociale della catechesi si focalizza sull'apprendimento come partecipazione sociale, e si riferisce «non tanto al coinvolgimento locale in determinate attività e con determinate persone, quanto piuttosto a un processo più inclusivo per essere membri attivi nelle pratiche di comunità sociale e nella costruzione d'identità in relazione a queste comunità. Questa partecipazione influenza non solo ciò che facciamo, ma anche chi siamo e come interpretiamo ciò che facciamo».¹⁷

In questa direzione possiamo ispirarci dagli studi sull'apprendistato di Etienne Wenger e di Jean Lave. Riteniamo che il meccanismo della «partecipazione periferica legittima» sia adeguatamente utilizzabile per la formazione dei nuovi catechisti. In questo concetto anche i membri periferici del gruppo, i più giovani e meno esperti, sono pienamente legittimati dall'appartenenza alla comunità, a condividerne le risorse e le esperienze. Tutto ciò consente ai più giovani professionisti di realizzare un vero e proprio apprendistato cognitivo. Colui che inizia con lavoro ha una possibilità di assumere nel tempo ruoli sempre più attivi all'interno della comunità, fino ad essere membro esperto. Questo processo di costruzione delle competenze implica inoltre un parallelo processo di rafforzamento dell'identità.¹⁸ Giuditta Alessandrini accentua soprattutto tre elementi costitutivi, che facilitano l'apprendimento e coltivano la comunità di pratica:¹⁹

- crescono conoscenze individuali grazie all'aiuto del gruppo;
- la condivisione delle risorse e delle esperienze;
- si rafforza l'identità individuale e anche collettiva.

Le persone che apprendono partecipano inevitabilmente a una comunità di praticanti e man mano si indirizzano verso sempre più piena partecipazione.²⁰ Coinvolgendo in una comunità

¹⁶ Come ogni comunità umana, anche la comunità di pratica ha le sue mancanze o pericoli: cf. E. WENGER – R. McDERMOTT – W.M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini e associati, 2007, cap. 7.

¹⁷ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, 11.

¹⁸ Cf. G. ALLESSANDRINI, *Apprendere nelle organizzazioni: la "comunità di pratica"* in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI, ISTITUTO PASTORALE PUGLIESE – P. ZUPPA (a cura di), *Apprendere nella comunità cristiana*, Leumann (TO), Elledici, 2012, 74.

¹⁹ Cf. ALLESSANDRINI, *Apprendere nelle organizzazioni*, 74.

²⁰ Cf. J. LAVE – E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006, 19.

si comprende globalmente, non si ricevono soltanto conoscenze fattuali. «La partecipazione periferica legittimata non è di per sé una forma d'insegnamento, e tanto meno una strategia pedagogica o una tecnica d'insegnamento».²¹ Nelle spiegazioni convenzionali si ritiene l'apprendimento come una questione delle conoscenze, che si trasmettono o scoprono o al massimo sperimentano.

L'interiorizzazione ha un ruolo centrale anche in alcuni lavori esplicitamente interessati al carattere sociale dell'apprendimento, per esempio nel lavoro di Vygotskij. Conosciamo il suo concetto di zona di sviluppo prossimale. Vuol dire la distanza tra il livello di sviluppo attuale di una persona e tra il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone con competenze maggiori. Questo concetto è sviluppato poi da J. Bruner con l'interpretazione dell'impalcatura (*scaffolding*) che prevede l'offerta di un aiuto esplicito durante le prime esecuzioni dei compiti che successivamente sono eseguiti autonomamente. Sempre però si tratta di un'acquisizione individualistica del dato.

A differenza dell'apprendimento come interiorizzazione, l'apprendimento come partecipazione crescente a comunità di pratica riguarda l'intera persona che agisce nel mondo.²² Bourdieu critica i dualismi che hanno continuato a ridurre le persone alle loro menti, i processi mentali al razionalismo strumentale e l'apprendimento all'acquisizione di conoscenze. Sviluppa il concetto di "habitus", che permette di spiegare la maniera attraverso cui un essere sociale interiorizza la cultura dominante riproducendola. Attraverso la pratica apprendiamo, riproduciamo, modifichiamo il mondo sociale. Qui si ritiene come importante la motivazione, il desiderio e le relazioni.²³

L'apprendimento coinvolge l'intera persona. La partecipazione periferica legittima porta lo sviluppo di identità di persona e insieme la riproduzione e la trasformazione della comunità di pratica. Dal momento in cui qualcuno entra come nuovo arrivato fino al momento in cui lui stesso diventa esperto rispetto ai successivi nuovi arrivati. Possiamo immaginare un'équipe dei catechisti, dove i giovani man mano entrano in questo lavoro, dove cresce la loro identità da catechisti e dove ottengono maggiori competenze.

Si apprende nelle pratiche di lavoro, non solo nella relazione maestro-apprendista. Molto importante è anche la relazione con altri apprendisti. Il punto focale consiste nell'organizzazione della comunità. I nuovi arrivati non soltanto osservano, ma partecipano cioè apprendono tutta la cultura della pratica: chi sono queste persone coinvolte, che cosa fanno, come si svolge la quotidianità, come parlano, camminano, lavorano, vivono i maestri e le altre persone. Sempre ci sono maestro, prodotto finito e apprendista in una fase più avanzata.²⁴ Molto importante è il tema del linguaggio nell'apprendimento. Si raccontano a vicenda le storie e così si diviene partecipante della comunità. Non si parla soltanto di, ma anche all'interno di una pratica.²⁵ Anche per i catechisti è molto importante la relazione con gli altri principianti, il contatto con la "cultura" catechistica come anche la condivisione reciproca delle esperienze.

La partecipazione periferica legittima è una forma iniziale di appartenenza alla comunità di pratica. L'accettazione da parte degli esperti e l'interazione con loro rendono l'apprendimento

²¹ *Ibidem*, 27.

²² Cf. *Ibidem*, 33.

²³ Menzionato in LAVE – WENGER, *L'apprendimento situato*, 33. Anche: P. BOURDIEU, *Per una teoria della pratica con tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

²⁴ Cf. LAVE – WENGER, *L'apprendimento situato*, 62.

²⁵ Cf. *Ibidem*, 71.

prezioso agli occhi dell'apprendista. All'inizio è l'impegno dell'apprendista inferiore, compiti semplici e brevi, responsabilità piccola. Spesso lavorano verso la parte finale del processo. Ma è necessario che i loro contributi siano utili. Così cresce autovalutazione e con essa anche la motivazione. L'apprendista diviene parte della comunità. Gradualmente si fa il passaggio a una partecipazione più piena, a un maggior impegno, sforzo più intenso e maggiore responsabilità e cresce anche la sensazione di essere più esperto.²⁶ I catechisti hanno bisogno non soltanto delle competenze di qualità ma nello stesso modo sembra di essere decisiva anche l'autostima, il valore percepito di sé e di tutto il gruppo, come anche la giusta motivazione. Dall'inizio i giovani catechisti partecipano alla pratica catechistica anche se in modo limitato, ma nel tempo si diventano anche loro stessi degli esperti.

romano@unisal.it ■

²⁶ Cf. *Ibidem*, 72-73.