A CURA DEL
CENTRO EVANGELIZZAZIONE E CATECHESI DON BOSCO

EDITORIALE
- *I "perché" razionali dell'evangelizzazione*

IL TEMA I:
Arte e catechesi
- Arte e catechesi. I fondamenti di un'esperienza *(A. Scattolini)*
- Esperienza dallo spazio e apprendimento religioso *(A. Kaupp)*

CATECHESI

IL TEMA II:
Iniziazione, tra teologia e pastorale
- Una teologia per un nuovo modello di pastorale dell'Eucaristia. Fanciulli e ragazzi a Messa/2 *(U. Bussolino)*

IL TEMA III:
Il linguaggio religioso
- Raccontarsi per raccontare: La proposta autobiografica. Verso "nuovi" orizzonti per la formazione e la catechesi ecclesiale?/2 *(P. Zuppa)*

Rilettura del Direttorio
- A dieci anni dalla pubblicazione del *Direttorio Generale per la Catechesi*/3 *La Quarta Parte:* i destinatari della catechesi *(U. Gianetto)*

Libri

5
MAGGIO-GIUGNO
2007-2008

ELLEDICI

CATECHESI

MAGGIO-GIUGNO 2007-2008/5
ANNO 77°

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 2007-2008 ai 6 numeri di «Catechesi» (80 pp.):
Italia: **€ 24,50** - numero singolo: **€ 6,00**
Estero: **€ 35,00**

Modalità di abbonamento:
• su CCP n. 32691107 intestato a
Catechesi Elledici - 10093 LEUMANN TORINO
• on line: www.elledici.org/periodici

Controllo e verifica dell'abbonamento:
www.elledici.org/periodici

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

Associato all'USPI
(Unione Stampa Periodica Italiana)

Editoriale

I "perché" razionali dell'evangelizzazione 1

Il tema I: Arte e catechesi

Arte e catechesi. I fondamenti di un'esperienza *(A. Scattolini)* 3

Esperienza dallo spazio e apprendimento religioso *(A. Kaupp)* 27

Il tema II: Iniziazione, tra teologia e pastorale

Una teologia per un nuovo modello di pastorale dell'Eucaristia. Fanciulli e ragazzi a Messa / 2 *(U. Bussolino)* 43

Il tema III: Il linguaggio religioso

Raccontarsi per raccontare. La proposta autobiografica. Verso "nuovi" orizzonti per la formazione e la catechesi ecclesiale? / 2 *(P. Zuppa)* 56

Rilettura del Direttorio

A dieci anni dalla pubblicazione del *Direttorio Generale per la Catechesi* / 3. La *Quarta Parte*: i destinatari della catechesi *(U. Gianetto)* 72

Libri 80

editoriale

I "PERCHÉ" RAZIONALI DELL'EVANGELIZZAZIONE

Ha ottenuto un'attenzione poco più che fugace la *Nota* dottrinale della Congregazione per la dottrina della fede promulgata lo scorso 3 dicembre. Dedicata a puntualizzare *alcuni aspetti dell'evangelizzazione*, essa ribadisce il diritto dell'uomo a ricevere l'annuncio evangelico e il conseguente imperativo per la Chiesa di farsene carico; nello stesso tempo respinge le *obiezioni* di matrice relativistica che vedono nell'evangelizzazione un attentato alla libertà altrui (n. 4), un atteggiamento di intolleranza e un pericolo per la pace (n. 10), oppure un atto di indebito proselitismo (n. 12).

Il documento merita di essere qui richiamato perché propone al catechista le motivazioni profonde del suo agire: le prime che il testo elenca sono naturalmente quelle di ordine teologico, ma risultano troppo note per doverle qui citare per disteso. Basterà ricordare in breve che «il movente originario dell'evangelizzazione è l'amore di Cristo per la salvezza eterna degli uomini» (n. 8) e che «ogni persona ha il diritto di udire la "buona novella" di Dio che si rivela e si dona in Cristo» (n. 2). Ci piace invece sottolineare che la *Nota* enumera pure svariate ragioni di ordine antropologico e psicologico, capaci di giustificare anche razionalmente l'impegno catechistico. Sono alcune di queste argomentazioni che vogliamo riportare qui più diffusamente, magari anche ad incoraggiamento del catechista nei momenti più difficili del suo servizio.

«Nella ricerca della verità, chi pensa di fare affidamento soltanto sulle proprie forze, senza riconoscere il bisogno che ciascuno ha dell'aiuto altrui, si inganna. L'uomo "fin dalla nascita si trova immerso in varie tradizioni, dalle quali riceve non soltanto il linguaggio e la formazione culturale, ma molteplici verità a cui, quasi istintivamente crede. (...) Nella vita di un uomo, le verità semplicemente credute rimangono più numerose di quelle che egli acquisisce mediante la personale verifica". La necessità di affidarsi alle conoscenze trasmesse dalla propria cultura, o acquisite da altri, arricchisce l'uomo sia con verità che egli non poteva attingere da solo, sia con rapporti interpersonali e sociali che egli sviluppa. L'individualismo spirituale, invece, isola la persona impedendole di aprirsi con fiducia agli altri – e perciò di ricevere e donare in abbondanza quei beni che nutrono la sua libertà – e mettendo in pericolo anche il diritto di manifestare socialmente le proprie convinzioni e opinioni» (n. 5). «Sollecitare onestamente l'intelligenza e la libertà di una persona all'incontro con Cristo e il suo Vangelo non è un'indebita intromissione nei suoi confronti, bensì una legittima offerta e un servizio che può rendere più fecondi i rapporti tra gli uomini» (n. 5). «L'attività con cui l'uomo comunica ad altri eventi e verità significativi dal punto di vista religioso, favorendone l'accoglienza, non solo è in profonda sintonia con la natura del processo umano di dialogo, di annuncio e d'apprendimento, ma è anche rispondente a un'altra importante realtà antropologica: è proprio dell'uomo il desiderio di rendere partecipi gli altri dei propri beni. L'accoglienza della buona novella nella fede spinge di per sé a tale comunicazione. La verità che salva la vita accende il cuore di chi la riceve con un amore verso il prossimo che muove la libertà a ridonare ciò che si è gratuitamente ricevuto» (n. 7).

Il tema I

ARTE E CATECHESI

Tra il 6 e il 20 settembre 2007 si è tenuto a Firenze il XV Incontro italo-tedesco di pedagogia religiosa che ha raccolto nel capoluogo toscano catecheti italiani e professori di pedagogia della religione provenienti dalla Germania, per uno dei tradizionali incontri di studio che essi tengono regolarmente ogni due anni. In una città d'arte come Firenze il tema non poteva essere che il binomio *"arte e pedagogia religiosa/catechesi"* o, più esattamente, *L'architettura e l'arte figurativa nella catechesi e nella pedagogia religiosa.* Di questo incontro presentiamo due relazioni che ci sono sembrate particolarmente significative. La prima, significativa in ragione della sistematicità e dell'ampiezza della trattazione, è dovuta ad ***Antonio Scattolini***, direttore dell'UCD di Verona e docente presso l'ISSR della città scaligera. La seconda, della prof.ssa ***Angela Kaupp*** dell'Università di Friburgo, ci è parsa degna di attenzione perché affronta un tema in genere poco frequentato dalla riflessione catechetica: la valenza educativa che possono avere gli spazi ed ambienti, sacri e non, in ordine alla formazione religiosa e catechistica.

ARTE E CATECHESI. I fondamenti di una esperienza

Antonio Scattolini

«Il Dio della Rivelazione cristiana non viene anzitutto come Maestro (di Verità), né come Redentore (per il nostro Bene). Viene anzitutto per se stesso: per mostrare e irraggiare la dimensione della gloria del suo amore trinitario eterno, in quel totale disinteresse che il vero amore ha in comune con la Bellezza».[1]

1. LE NOSTRE PRECOMPRENSIONI

Quando si parla di "arte e catechesi", ciascuno di noi fa riferimento a qualcosa, ad una sua idea, ad una sua esperienza, ad una sua riflessione, ad una sua rappresentazione, sia di arte come di catechesi. Tra l'altro oggi, molto più di qualche anno fa, è possibile disporre di una molteplicità di esperienze e di ricerche che in questi anni sono fiorite in àmbito ecclesiale; alcune particolarmente interessanti, altre elaborate per fini solo commerciali (cf le pubblicazioni di ogni tipo perché oggi è un tema "alla moda", una "tecnica" catechistica che fa vendere); alcune molto semplici e "sane", altre molto articolate e complesse; alcune molto curate, altre molto improvvisate e superficiali... ecc.

Dico questo perché non so a cosa facciano riferimento le persone quando accostano questo argomento: può darsi che qualcuno abbia fatto qualche esperienza e lettura positiva e quindi si ponga di fronte alla questione in modo ben diverso da chi può aver fatto esperienze negative o aver letto solo qualcosa di banale. Rahner affermava che «Se ci domandiamo come la funzione insostituibile della contemplazione dell'immagine vada concepita all'interno dell'atto religioso complessivo, dobbiamo per prima cosa sottolineare che lo possiamo capire solo attuandolo e non parlandone».[2]

Per questo motivo, preciso che in questa relazione mi riferisco alla mia esperienza pratica e alla prospettiva del metodo da me utilizzato normalmente quando attuo la catechesi con l'arte, per precisare cosa intendo ed a cosa faccio riferimento.

2. LA DINAMICA "TIPO" DI UN INCONTRO DI CATECHESI CON L'ARTE

L'opera d'arte, in un processo catechistico può essere utilizzata fondamentalmente (anche se non esclusivamente) per tre funzioni:

– *in fase proiettiva:* si utilizza un'immagine per aiutare le persone ad identificarsi ed esprimere le proprie rappresentazioni religiose, valorizzando così il potenziale espositivo dell'immagine stessa. Per esempio, si possono proporre diverse rappresentazioni di uno stesso tema (come il crocifisso) e chiedere alle persone in quale si ritrovano di più e perché, mettendo in luce in un secondo momento il significato delle diversità iconografiche. Oppure si possono presentare immagini di diverso soggetto ma convergenti attorno ad uno stesso tema (ad esempio, Ultima cena, lavanda dei piedi, il pane, un altare, un'assemblea riunita, ecc.) come evocazioni che aprono ad un confronto.

– *come documento della sacra tradizione:* l'immagine viene accostata con un metodo critico, parallelo all'esegesi di un testo biblico, patristico, ecc. È ciò che viene proposto sotto nei quattro passaggi per un incontro: *guardare, sentire, capire, meditare/reagire*. Per esempio, a partire da una pagina del Vangelo (cf la nascita di Gesù) si può confrontarsi sull'opera come "eco" di questo testo, come esempio di interpretazione e di attualizzazione dei suoi significati in una certa epoca storica, od un certo ambiente. In questo caso bisogna evitare due pericoli che portano ad una strumentalizzazione dell'immagine; il primo pericolo: trasformare l'incontro con l'arte in una conferenza accademica in cui l'esperto di turno "spiega" di tutto e di più, magari offrendo solo aspetti storico-critici senza un minimo riferimento biblico/teologico (il professore universitario); il secondo pericolo: usare l'immagine come pretesto per fare una predica, senza farsi davvero attenti all'opera d'arte (il frate di un convento).

L'immagine viene accostata con un metodo critico, nei quattro passaggi per un incontro: guardare, sentire, capire, meditare/reagire.

– *in fase riespressiva:* l'immagine viene proposta come sintesi della nuova rappresentazione rielaborata durante il percorso catechistico. Per esempio, si possono presentare diverse immagini pasquali e chiedere ai partecipanti quale utilizzerebbero per offrire un biglietto di auguri che esprima il senso del cammino catechistico vissuto.

È importante non dimenticarsi mai di fare una valutazione dell'esperienza.

La *dinamica tipo*, che personalmente ho sperimentato più volte e ho verificato nella sua efficacia, è articolata in quattro passaggi:

a) *vedere:* per prima cosa i partecipanti sono invitati a fare attenzione a ciò che vedono con gli occhi (ambiente, luci ed ombre, colori, personaggi, atteggiamenti, oggetti...);

b) *sentire:* in seguito si dà voce al cuore, alla sensibilità, all'esperienza (ciò che mi colpisce, mi piace, mi richiama...);

c) *capire:* nel terzo passaggio si ricostruisce il retroterra dell'immagine attraverso una analisi critica (lettura iconografica: autore, contesto storico-geografico-culturale, note

sulla tecnica, committenza, inserimento in una sequenza come, ad esempio, la Natività con varianti/costanti...); in un altro passaggio si rilegge il sottofondo iconologico: biblico-liturgico-teologico, agiografico;

d) *meditare/reagire:* infine si raccolgono i significati, i messaggi, le implicazioni per la vita (cosa mi porto via dall'incontro con l'opera), la risposta contemplativa/orante (di fronte a questa immagine...).

È importante non dimenticarsi mai di fare una *valutazione dell'esperienza*, la cui traccia può essere articolata per esempio nel modo seguente:

– Le immagini ti hanno aiutato a capire meglio il testo evangelico? In che senso?

– Sei stato "toccato" dalle immagini presentate? Qualcosa ti ha colpito in modo particolare?

– Ti sei rispecchiato/ritrovato in qualche personaggio delle immagini?

– I nostri incontri hanno contribuito a farti scoprire qualcosa di nuovo per la tua fede?

– Sapresti descrivere il sentimento dominante che hai provato nella contemplazione delle immagini proposte?

– Aggiungi qualche osservazione libera.

3. DIMENSIONI PRESUPPOSTE, VEICOLATE ED INTERPELLATE NELLE ESPERIENZE DI CATECHESI CON L'ARTE

3.1. Una certa idea di arte

Prima di tutto l'esperienza e lo studio fatto mi hanno richiamato al dovere di riconoscere *la funzione formativa dei beni artistici* e culturali che sono di tutti e per tutti.

3.1.1. La funzione formativa dell'arte

Di questa funzione formativa sono consapevoli gli stessi artisti.[3] L'arte non è mai stata esercizio futile e ozioso. Al contrario, essa è sempre stata un alto esercizio di vita, e come tale un rischio ed un progetto. È nata con l'uomo fin dall'alba dei tempi per esprimere la sua ricerca di trascendenza. Nell'arte la vita si vive come pensiero creativo, originario e sensibile. Qui il pensiero si fa rischiosa prova di presenza e quasi testimonianza vivente della propria incarnazione corporea. Solo i cattivi sogni di una pseudo-civiltà, come è quella dei consumi, hanno potuto avallare la degenerazione dell'arte a merce, risvolto della riduzione dell'uomo a cosa; come pure ci accorgiamo purtroppo che, assai spesso, nel nostro contesto accade che emerga solamente un'arte "di superficie", come afferma una dura critica del filosofo Galimberti: «Oggi gli artisti cercano l'allettamento dei sensi, la gratificazione di uno sguardo che non vuole profondità ma solo stupore o "divertissement", pareti ornate o immagini shock, non abissi».[4]

Al contrario, la vera opera d'arte è "rischio e profezia" (per questo si parla di opere ispirate), diventa modo di vivere e di agire in materia, qui ed ora, anche se solo su un piano progettuale e possibile, una vera e propria immortalità umana (per questo si parla di opere immortali). Sulle strade e sulle piazze, nei templi e nei palazzi, sulle acropoli e nei sepolcri, l'arte non ha mai cessato di proporsi come un bene immortale di tutti e per tutti... e di continuare a suscitare un anelito di libertà.

3.1.2. La funzione iniziatica dell'arte sacra

Nella quasi totalità delle esperienze di catechesi con l'arte si utilizzano opere di arte sacra. Ora, quando si fa riferimento a questo genere di opere, non dobbiamo dimenticare che noi le accostiamo primariamente come *documenti della tradizione cristiana*, o meglio, come diceva Congar, come «monumenti» (ad esempio, l'arte paleocristiana rappresenta una formidabile testimonianza della fede e della teologia dei primi secoli della Chiesa). In un suo bellissimo saggio di critica d'arte, André Chastel inizia il suo lavoro citando le parole di André Malraux: «Un crocifisso romanico non era innanzitutto una scultura, la Madonna di Duccio non era innanzitutto un quadro».[5]

La vera opera d'arte è "rischio e profezia", diventa modo di vivere e di agire in materia.

Credo che questo tipo di approccio all'opera d'arte sacra non vada trascurato, pena la conseguenza, per esempio, di ridurre una pala d'altare alla stregua di una tela da cavalletto degli Impressionisti dell'800. Nelle esperienze catechistiche di questi anni abbiamo scoperto che nell'opera d'arte, più che in ogni altro documento, si schiude la vita e la fede di un'epoca passata, o anche una certa rappresentazione dei misteri cristiani, le loro espressioni liturgiche e le loro implicazioni morali. Se questo è vero allora il potenziale "iniziatico" dell'arte può risultare davvero notevole; si tratta dunque di provare ad accostarci con più attenzione e rispetto a queste "opere di arte e di fede" e di entrarvi dentro con degli accessi concreti che ci permettano di accogliere il loro messaggio di bellezza e di fede.

Mi chiedo però, come può un insegnante di religione, un catechista o un presbitero, valorizzare in tal senso l'arte cristiana se nessuno gliel'ha mai insegnato durante gli anni della sua formazione. Questi valori, già di per sé preziosi per il critico o lo storico d'arte, lo sono ancor più per un pastore, per un ministro, in quanto sono il riflesso della fede e della pietà dei "padri" che per secoli hanno cercato Dio anche nella bellezza. Coloro «che ci hanno preceduto con il segno della fede e dormono il sonno della pace», hanno qualcosa da insegnarci, anche tramite la via dell'arte. Per questo è importante imparare a raccogliere "anche i granelli di sabbia del passato" in questo deposito della memoria del popolo di Dio, anche attraverso esperienze di catechesi con l'arte. È necessario che, per mezzo di iniziative appropriate, aiutiamo i cristiani a prendere coscienza di ciò e a "riappropriarsi" delle opere che sono state create dalle comunità e per le comunità! Della Tradizione della Chiesa non fanno parte solo i documenti del Magistero, la sacra liturgia, la riflessione della teologia, la testimonianza dei santi..., ma pure tutti "i monumenti" che il Vangelo ha suscitato lungo venti secoli anche nel campo delle arti figurative, come della musica, del teatro, della letteratura!

Il potenziale "iniziatico" dell'arte può risultare davvero notevole.

3.1.3. Il rischio della strumentalizzazione dell'arte

Questo però *non significa pensare l'arte primariamente in prospettiva didascalica*. Cito al proposito il grande Matisse: «Un'opera deve portare in se stessa il suo significato completo e imporlo allo spettatore prima ancora che egli ne conosca il soggetto».[6] Ciò vale anche per l'arte sacra, che noi siamo spesso tentati di "usare" solamente in vista di una comunicazione di "concetti" teologici. Per esempio i nostri progetti catechistici, salvo rare eccezioni, non prendono in considerazione la dimensione artistica in forma adeguata: l'opera d'arte spesso viene utilizzata, meglio dire "strumentalizzata", solo come pretesto per poter fare una predica (così, per esempio, capita che facciamo vedere *Il Vangelo secondo Matteo* di Pasolini non per quello che ha da mostrare, ma solamente per prendere lo spunto per fare un discorso, pur nobile e degno, su Gesù). Nei nostri ambienti non ci si incontra davvero con un'opera d'arte, per gustarla e scoprirvi cosa c'è *dentro*... no! Noi siamo subito preoccupati di leggere cosa c'è *dietro*, ci interessa ricavare quale messaggio ci dà, cosa ci insegna; ma non si va di fronte ad un capolavoro prima di tutto per scoprire cosa ci insegna... ma nemmeno di fronte ad un tramonto sul mare! Impariamo dalla Genesi in cui non si dice «E Dio vide che era cosa utile» o «E Dio vide che era una cosa formativa», no! Si dice «E vide che era una cosa *bella/buona*» (cf *tov*). La bellezza spesso non ci annuncia niente perché dobbiamo rieducare gli occhi a vederla, non a scavalcarla!

Un'opera deve portare in se stessa il suo significato completo.

Per questo non dobbiamo mai dimenticare che l'arte non va considerata primariamente «un'arma nell'arsenale delle strategie pastorali... essa si colloca alle sorgenti stesse del discorso religioso e costituisce parte integrante dell'espressione religiosa».[7] Ce lo ricorda anche Joseph Caillot: «Noi crediamo che l'arte possa essere a casa sua nella fede, e che la fede possa essere a casa sua nell'arte: è quella che chiamiamo ospitalità reciproca. Ma noi vedremo, alla fine del percorso, come sia ugualmente bene che ognuna delle due resti a casa sua: risonanza, eco, ospitalità non significano identificazione pura e semplice».[8] Anche Karl Rahner ha dedicato a questo argomento alcuni interventi, uno dei quali è intitolato *L'arte nell'orizzonte della teologia e della pietà*,[9] in cui definisce le arti figurative «auto espressioni» dell'uomo, non traducibili adeguatamente in affermazioni verbali. Rahner sostiene che «anche l'autoespressione contenuta in un quadro di Rembrandt, sarebbe talmente ispirata e sorretta dalla rivelazione divina... che in essa si verificherebbe una comunicazione di ciò che l'uomo è propriamente agli occhi di Dio, comunicazione non adeguatamente traducibile dalla teologia verbale».[10] L'arte dunque è e rimane primariamente poesia, e come tale va anche considerata, rispettata e valorizzata nell'àmbito della catechesi.

L'arte non va considerata primariamente «un'arma nell'arsenale delle strategie pastorali».

3.1.4. Arte sacra come esegesi biblica

Dal punto di vista della catechesi è interessante anche soffermarci sulla prospettiva *dell'arte sacra come "esegesi biblica"*. Nelle nostre esperienze di catechesi con l'arte che partivano da testi della Scrittura, i partecipanti hanno compreso la complessità e la ricchezza dell'immagine in rapporto al testo. È risultato chiaro che le opere proposte non erano la semplice "illustrazione" di una fonte scritta di cui gli artisti avrebbero seguito pedissequamente le indicazioni (anche se ci sono, certo, opere di questo genere, di pura accademia e che non ci dicono nulla, e che tuttavia sono pur sempre espressione di una certa interpretazione, spirituale o morale del testo). Le immagini non ci hanno re-

L'immagine non è mai stata, e non può mai essere, la mera illustrazione di un testo.

stituito la pura e semplice narrazione dei testi: li hanno invece interpretati!

Circa il rapporto esistente tra immagine e testo, un autore che può aiutarci ad approfondire la questione è Sergio Givone che, in un suo intervento di qualche anno fa al Convegno Internazionale di Venezia *L'arte e la Bibbia* (1988), parlava di *«arte come esegesi biblica»*.[11]

Per valorizzare la corrispondenza testo–immagine, in vista del risultato di un loro mutuo arricchimento, è stato importante per noi preservare l'autonomia dell'immagine rispetto al testo biblico. Già nel suo studio per la Licenza, Régine du Charlat ci aveva consigliato di cominciare l'esperienza catechistica con la lettura dell'immagine e non con il testo evangelico. Questo ha lasciato alle opere la loro freschezza interpretativa, senza ridurle al solo ruolo di illustrazione del Vangelo.

Anche l'Équipe Svizzera di *Animation Biblique Romande*, che negli anni scorsi ha messo in atto dei validi percorsi di catechesi con l'arte, lo sottolineava nella presentazione della propria scelta metodologica: «È molto gratificante per la nostra lettura di un testo, lo scoprire nella tale o tal altra raffigurazione un gesto, un movimento o uno sguardo, e di vedere che ciò è indicato, per esempio, nel prefisso di un verbo greco al quale non avevamo prestato attenzione alla semplice lettura. In questo modo l'immagine ci rinvia al testo biblico, e viceversa».[12]

La lettura in parallelo del testo e dell'immagine richiede la sola condizione di accostare l'immagine con la stessa serietà del testo, ricollocandola nel suo contesto e tenendo conto della tradizione che ne ha preceduto la "redazione artistica".

In sintesi, possiamo affermare con una certa sicurezza che nei nostri incontri di catechesi, l'arte, mantenendo in tensione il testo biblico e l'immagine, ha operato in funzione interpretativa, critica, esegetica; arte come esegesi, appunto. Da cui segue che l'immagine non è stata, e non può mai essere, la mera illustrazione di un testo; quando lo fosse, ne rappresenterebbe immediatamente lo stravolgimento e la falsificazione. Invece, come è successo per le nostre esperienze catechistiche, le immagini sono state il fattore che ha messo in moto il processo interpretativo e quindi hanno costituito l'apertura di un orizzonte all'interno del quale i partecipanti sono stati veramente in gioco perché hanno capito che era in gioco il senso del loro credo... e della loro vita. Come dice ancora Givone, «Da questo punto di vista [dell'arte come esegesi] il rapporto con le opere di contenuto biblico, ben lungi

dal rappresentare un fatto decorativo o comunque secondario o, peggio, estetistico, ha carattere decisivo per quello che è la "sorte" della Bibbia stessa».[13] Per questa ragione, l'autore, citando due esempi tratti dalla tradizione iconografica della Riforma (il Cristo morto, di Hans Holbein il giovane, e la Creatura di dolore di Dürer) ci ricorda che l'arte cristiana ha saputo raggiungere delle profondità straordinarie nell'interpretazione dei testi biblici tali da farci parlare di una vera e propria «Apocalypsis cum figuris», cioè di una rivelazione per mezzo delle immagini.[14]

3.2. Una certa idea di uomo

3.2.1. Arte e meraviglia

Le esperienze di catechesi con l'arte suppongono ed intendono suscitare la facoltà umana della meraviglia. Ci siamo resi conto che tutti gli incontri di catechesi con le opere d'arte, vissuti nelle diverse modalità che le situazioni richiedevano, hanno favorito nelle persone il recupero della capacità di stupirsi, di confrontarsi, di interrogarsi, sperimentando inoltre che la dimensione dell'animo umano può dilatarsi sul "più in là", sull'infinito. Questi percorsi quasi sempre sono sfociati spontaneamente nel bisogno di una contemplazione silenziosa riconosciuto da molti partecipanti; si è coltivata così in essi, in una certa misura, un'attitudine fondamentale della spiritualità cristiana tanto cara ai mistici di ogni tempo: quella di rivolgere uno sguardo capace di discernimento, capace cioè di vedere le cose come sono, capace di vedere cosa c'è dentro e cosa c'è dietro, capace – infine – di cogliere in che senso esse diventano "Parola di Dio".

Ci sembra importante pensare e "confezionare" una catechesi con l'arte che riesca a meravigliare donne e uomini credenti per allenarli a vedere ed ascoltare e, di conseguenza, accogliere ed acconsentire al messaggio evangelico. Qui si aprirebbe tutta la riflessione sul tema della "meraviglia" come dimensione che apre al "novum" della rivelazione cristiana (è soprattutto Von Balthasar che parla della "forma" con cui la bellezza della Rivelazione affascina ed attrae). Davvero, dentro ed attraverso la bellezza dell'arte, abbiamo capito cosa significa il rinnovamento evangelico che ci fa il dono di occhi nuovi: «L'occhio è la lucerna del tuo corpo. Se il tuo occhio è sano anche il tuo corpo è tutto nella luce;... se il tuo corpo è tutto luminoso... tutto sarà luminoso» (Lc 11,34.36).

Così, dalla messa in opera di queste esperienze noi possiamo dedurre che davvero esse sanno favorire un approccio personale nuovo non solo all'immagine o al testo biblico, ma anche alla vita, come diceva un adulto al termine di una serie di incontri formativi.[15] L'appello ed il recupero di questo sguardo capace di "meraviglia" che ciascuno porta dentro, permette di superare l'anestesia degli occhi: questo è sicuramente uno dei presupposti e degli effetti più interessanti della catechesi con l'arte, che in tal senso è diventata un vero laboratorio dell'arte del percepire.

Le esperienze di catechesi con l'arte suppongono ed intendono suscitare la facoltà umana della meraviglia.

3.2.2. Arte ed emozione

La catechesi con l'arte presuppone e si rivolge all'uomo come essere capace di vivere *l'emozione come via di conoscenza e di pensiero.*

Facciamo qui riferimento agli studi di Geneviève Hébert, filosofa francese, che ci suggerisce di riflettere sull'emozione come paradigma di esperienza. Provare, subire, soffrire un'emozione, è fare un'autentica esperienza di conoscenza, ben diversa da quella del sapere intellettuale. Come conoscere cosa sia la paura se non si "prova" davvero paura? Si impara «patendo», diceva Eschilo. L'emozione è probabilmente ciò che di più centrale c'è nell'esperienza del sé "vivente" e non soltanto "cogitante". L'emozione allora è un'esperienza che insegna (= segna dentro).

La catechesi con l'arte si rivolge all'uomo come essere capace di vivere l'emozione come via di conoscenza e di pensiero.

Di conseguenza si può riconoscere che l'emozione ha un potere di rivelazione ontologica perché l'esistente si trova esposto all'essere; tuttavia essa è vissuta, non rappresentata, essa è "carne" e non "concetto". Per esprimerla e comunicarla abbiamo bisogno di far ricorso alle immagini della poesia o delle altre arti. È interessante allora parlare di conoscenza, ma di un genere particolare, che non passa per dei concetti, per una "distanziazione" oggettivante. Le emozioni ci dicono qualcosa di essenziale su di noi e sulla realtà: questo permette di conoscere qualcosa di sé nel mondo, dell'essere al mondo.

Le immagini d'arte in molti incontri catechistici sono state una scintilla che ha fatto brillare ciò che le persone hanno dentro e che magari non sanno di avere. «L'immagine ti tocca nell'intimo e ti aiuta a tirar fuori i tuoi pensieri» diceva una catechista. Questo fatto è molto importante in un processo "andragogico" e, a questo proposito, il potenziale "espositivo" delle immagini andrebbe approfondito ulteriormente.[16]

Tuttavia bisognerebbe precisare qualcosa circa la specificità dell'emozione estetica.[17] Paul Ricoeur [18] ci invita a riflettere sul potere dell'arte presso la quale «l'inaudito si fa sentire e l'invisibile si rende visibile»; a partire dall'incontro con l'opera noi siamo rimandati a questo mondo, di cui l'emozione si fa eco e di cui l'arte ci rende partecipi in un modo incomparabile. L'arte può toccare, turbare, contestare; può anche «ristrutturare il mondo dello spettatore mettendolo a confronto con il mondo dell'opera d'arte»; è in questo che consiste la creatività dell'arte, penetrando dentro il mondo dell'esperienza quotidiana per rielaborarla dall'interno. Allora si scoprono al suo interno delle dimensioni dell'esperienza che non esistevano prima dell'opera: così si può scoprire il potere dell'opera di aumentare in qualche modo il reale, di aumentare "iconicamente" il vissuto indicibile!

L'arte può toccare, turbare, contestare; può anche «ristrutturare» il mondo dello spettatore.

Per concludere, ancora una volta in compagnia di Geneviève Hébert, va ricordato anche il grande significato della comunicabilità dell'opera d'arte; essa ci offre la possibilità di vivere ad un livello superiore. «Contro l'abitudine e l'obiettivazione distanziata, contro la strumentalizzazione utilitaristica l'opera d'arte porta alla luce il mondo interiore di un'esperienza emotiva che sconvolge

il già conosciuto, il troppo conosciuto, e apre un altro cammino di conoscenza».[19]

L'arte è questo reale «in eccesso» che non richiede di essere esplicato, ma che «ci esplica». Ricoeur afferma che ciò rimette in questione la concezione classica della verità come "adequatio" al reale, perché l'arte rinnova «secondo se stessa» un cammino dentro il reale. La portata cognitiva dell'arte non può più essere contestata e questo fatto tocca evidentemente anche la teologia e la catechesi, in particolare per ciò che concerne il rapporto spirito/carne. Contro ogni spiritualismo o intellettualismo disincarnato, l'arte si indirizza all'occhio dell'anima o all'orecchio del cuore attraverso l'emozione che essa solleva. Il corpo diventa così l'espressione dei nostri più compiuti pensieri: l'uomo riconciliato pensa col suo corpo.

La portata cognitiva dell'arte non può essere contestata e questo tocca anche la catechesi.

A questo proposito non va ignorato però un grosso rischio: bisogna riconoscere che talvolta, durante numerosi incontri di catechesi con l'arte, si è percepito in modo molto forte il "fascino", la vera e propria "seduzione", che le opere hanno esercitato sulle persone. Questo di per sé non crea un problema, proprio perché nelle nostre esperienze abbiamo voluto sottolineare e valorizzare l'importanza delle emozioni come via di conoscenza di pensiero e di esperienza spirituale. D'altronde è positivo che un adulto arrivi ad esprimere, senza censure, il proprio piacere nel gustare la bellezza di un capolavoro artistico; non c'è niente di male se una persona con una forte sensibilità interiore usa termini come questi per comunicare il suo vissuto.

È positivo che un adulto arrivi ad esprimere, senza censure, il proprio piacere nel gustare la bellezza di un capolavoro.

Tuttavia bisogna saper gestire con sapienza questo aspetto per evitare il rischio della "Sindrome del monte Tabor", cioè quella non rara sensazione (su cui purtroppo sono incentrate molte esperienze di gruppi e movimenti spirituali!) per cui una persona viene come catturata dalla bellezza come gli apostoli: «È bello per noi stare qui» (Mc 9,5).[20] Richiamiamo una illuminante osservazione di Bruner a proposito della "commozione" provata nello sperimentare un oggetto di bellezza.[21] Egli parla di una «distanza» da salvaguardare in rapporto all'opera: accostarsi con successo ad un lavoro artistico implica un controllo degli impulsi suscitati nell'osservatore.[22] Nella misura in cui viene mantenuta questa distanza, sarà anche possibile custodire ed armonizzare la molteplice ricchezza suscitata nell'incontro con l'opera d'arte. L'arte raggiunge il suo culmine quando fornisce un'immagine od un simbolo che permette di accogliere nel proprio centro la presenza simultanea di molti significati periferici. Da un lato è il capolavoro, è il genio ciò che rende possibile la fusione finale di tutte le risonanze interiori; dall'altro è opera della contemplazione dell'osservatore, che equivale ad un atto di conoscenza. Proprio per far sì che ciò avvenga va mantenuta la "distanza" dall'opera; distanza che vince il pe-

ricolo di lasciarsi catturare passivamente dall'emozione senza poter gustare appieno della contemplazione.[23]

3.3. Una certa idea di fede

3.3.1. Arte e Incarnazione

Le esperienze di catechesi con l'arte presuppongono ed hanno messo in evidenza *l'originalità della fede cristiana che è ancorata nell'evento fondamentale dell'Incarnazione del Verbo, Parola di Dio fattasi carne*, e di qui trae la capacità di attualizzarsi nei linguaggi e nei mezzi umani. È per questo che un'esperienza di catechesi con l'arte tocca al cuore la specificità dell'esperienza cristiana. Noi infatti stiamo parlando di arte nella prospettiva dell'annuncio del mistero di Dio; e come dice Joseph Doré, «questo mistero non è altro che quello della Rivelazione di Dio stesso, che la fede cristiana confessa come compiuta nel cuore della nostra storia, con visibilità storica: sotto la figura pienamente umana e nel destino autenticamente umano di Gesù di Nazareth. Perché tale è precisamente questa fede: il Verbo si è fatto *carne*... e noi abbiamo *visto* la sua gloria (Gv 1,14). Se è così, occorre dire che il Dio che è in se stesso invisivile e non udibile ha realmente trovato i mezzi per darsi a vedere ed udire: Filippo, chi *ha visto me*, ha visto il Padre (Gv 14,9). Ora, ciò significa che è data, nel medesimo tempo, la possibilità di un'arte cristiana. Di un'arte di Dio. Tocca certamente ad una tale arte di arrivare a far cogliere nel visibile anche l'al di là del visibile, nel sensibile il soprasensibile, e finalmente, nell'umano il divino».[24]

Un'esperienza di catechesi con l'arte tocca al cuore la specificità dell'esperienza cristiana.

Ecco dunque perché nei nostri incontri abbiamo riconosciuto e rivendicato la legittimità di riabitare il sensibile come luogo di conoscenza e di vita cristiana, perché come afferma Joseph Marty, «Il senso della vita ci viene dalla vita dei sensi»,[25] e ciò è caratteristico dell'esperienza cristiana!

3.3.2. Arte come "sacramento" della Pasqua

Ogni autentica catechesi con l'arte, diventa anche memoria-esperienza-anticipo della Pasqua. L'arte figurativa ha il suo specifico nel "manifestare", nel dare apparenza alla realtà (un volto, un evento, uno stato d'animo...) nel diventare "epifania"; l'arte però non solo manifesta ma anche trasfigura il mondo (cf *Guernica* di Picasso, che sa manifestare e trasfigurare il dramma della guerra in modo molto più forte di molti documenti scritti). L'incontro con la bellezza artistica rappresenta in un certo senso la "Trasfigurazione" di Cristo, che rivela ai discepoli un riflesso della luce e della gloria della Pasqua.

Inoltre, come cristiani, possiamo dire che l'arte, rivelando e trasfigurando la realtà, fa una operazione pasquale, cioè mette all'opera lo Spirito della Risurrezione, della Nuova Creazione... a partire dalla mano dall'artista che l'ha creata, fino a giungere al cuore di colui che la contempla.

Tutti sappiamo che dal punto di vista cristiano, la più autentica opera d'arte è la carità: è l'opera buona/bella di uno sguardo di bontà, di un gesto di perdono, di un aiuto donato gratuitamente al prossimo. La vera arte cristiana è un atto di amore offerto non con una parola o un gesto, ma con i colori, le forme, il

marmo... e con i suoni nel campo della musica eccetera. La sua caratteristica è dunque quella di risvegliare, elevare, far respirare, liberare...: e questi sono tutti verbi pasquali! Questa è la grazia, il dono particolare dell'arte, la cui bellezza può diventare un "sacramento" della Pasqua; e quando questo avviene, essa ci fa entrare nell'orizzonte della "gloria"; lo sa bene la liturgia orientale che, più della nostra, si avvale dell'arte delle icone e dei paramenti splendidi, oltre che degli inni poetici, per accordarsi al Mistero Pasquale che celebra.

3.3.3. Il ruolo del sensibile nell'esperienza cristiana

I nostri itinerari di catechesi con l'arte hanno dato un messaggio ai partecipanti circa la questione centrale del *riconoscimento del ruolo del "sensibile" nell'àmbito dell'esperienza cristiana*. Sappiamo che un ruolo privilegiato nell'àmbito cristiano spetta alla parola e all'udito: le orecchie sono l'organo dell'uomo cristiano, e l'apostolo Paolo afferma che la fede viene dall'udito (Rm 10,17).

Tuttavia se l'uomo completo esiste solo nell'attualizzazione armonica delle sue molteplici facoltà sensibili, allora in lui il cristianesimo può esistere in misura piena e perfetta solo se vi viene introdotto attraverso tutte le porte della sua sensibilità. «Non è vero che la realtà divina, che deve penetrare nell'uomo, possa comunicarsi pienamente e totalmente alla sua esistenza attraverso la sola porta delle orecchie e dell'udito».[26]

Se nel linguaggio cristiano parliamo anche di "occhi della fede", se il Logos eterno non viene concepito solo come l'autoespressione di Dio ma anche come la sua "immagine" eterna e perfetta, se la beatitudine eterna viene descritta in primo luogo come "visione di Dio" faccia a faccia, allora risulta evidente che il ruolo della vista rimane una facoltà basilare chiamata in gioco in àmbito cristiano.

Proprio in conseguenza di ciò, nel cristianesimo l'immagine religiosa ha sempre avuto un ruolo molto importante, tale anche da specificarlo rispetto alle altre due grandi religioni monoteistiche, Ebraismo ed Islam, in cui l'immagine viene proibita o assolutamente ridimensionata. Solo per i cristiani dunque è pensabile un'esperienza di catechesi con le immagini. Rispetto al nostro percorso, un musulmano, per esempio, non avrebbe mai potuto fare un'esperienza catechistica con la sua arte esclusivamente non figurativa (salvo eccezioni!); e così ci rendiamo conto di aver goduto di un'esperienza privilegiata, godibile proprio in forza della specificità della nostra fede. Il fatto che il cristiano porti con sé tutta la propria realtà sensibile e corporea, ci spingerà ad esplorare ulteriormente come anche nell'àmbito catechetico, non solo in quello liturgico, questa sensibilità possa trovare adeguato riconoscimento ed espressione. Ci siamo accorti che il vedere ed il sentire hanno portato con sé un potenziale di esperienza e di conoscenza specifico,[27] non riconducibile ad altre sensibilità, e perciò diventerà particolarmente interessante verificare e analizzare ancora più a fondo questo "specifico".[28]

Nel cristianesimo l'immagine religiosa ha sempre avuto un ruolo molto importante.

Le persone che hanno vissuto gli itinerari di catechesi con l'arte hanno trovato in essi uno spazio per parlare della loro esperienza di fede attraverso un linguaggio capace di onorare sufficientemente il bisogno di sentire e di

toccare. È stata dunque una esperienza di formazione che le ha coinvolte totalmente (occhi, cuore, testa), facendo loro scoprire quale guadagno ci sia, in tal senso, rispetto ad una riflessione solo di tipo dogmatico, etico o spirituale che faccia appello unicamente alla razionalità.

Ciò viene reso possibile dall'applicazione di un metodo che prende le mosse dal vedere e dalle emozioni e, attraverso la loro comprensione e la loro interpretazione, apre l'accesso alla parola (questa è certo una descrizione riduttiva del metodo che, nel suo svolgersi, risulta più complesso ed integrativo!). Le nostre esperienze di catechesi con l'arte, per mezzo dell'incontro con le opere e l'osservazione immediata delle diverse risonanze interiori suscitate dalla bellezza, hanno permesso a degli adulti di confrontarsi e condividere il loro sentire. Quindi è stata sottomessa alla riflessione critica, al confronto comunitario ed alla Parola di Dio l'interpretazione dei sentimenti e dei significati, spesso complessi ed ambigui, che sono sorti dall'incontro con la bellezza dell'arte. I partecipanti, come risulta dai dati raccolti nei questionari di verifica, sono stati messi così nella condizione di "sentire spiritualmente", cioè di trasformare l'esperienza estetica in esperienza spirituale.

La catechesi con l'arte può favorire la comunicazione di una fede desiderabile e gustosa!

Sempre a questo proposito, non vanno trascurate le osservazioni fatte da molti partecipanti circa la capacità dell'arte di liberare la nostra vita da una conoscenza solo intellettuale, e quella di spingere l'osservatore ad unificarsi sempre più, proprio mentre fa esperienza di incontro con un'immagine con tutto se stesso, occhi-cuore-testa-mani. Offrire un'esperienza del genere, come un tentativo di unificazione, ci è sembrata un'avventura catechistica particolarmente "terapeutica", soprattutto in quest'epoca in cui anche gli adulti credenti fanno esperienza di frammentazione.

3.3.4. L'arte per una fede desiderabile e "gustosa"

La catechesi con l'arte può favorire la *comunicazione di una fede non solo sensata ma anche desiderabile e gustosa!* Normalmente, quando si progetta un percorso formativo-catechistico, la nostra prima preoccupazione è che esso sia "sensato" (obiettivi, contenuti, metodo...); quasi mai ci preoccupiamo di quanto esso possa risultare "gustoso". Questo succede perché nel nostro inconscio siamo abituati ad indirizzarci solo alla testa delle persone. Come ha ben detto p. Cassingena durante un suo intervento al *Colloque International* organizzato dall'Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique di Parigi nel 2003: «Venire, vedere, gustare; attraverso la liturgia, l'apprendimento a vivere da cristiani manifesta il suo carattere eminentemente concreto, attivo e sperimentale», e questo vale in special modo per la liturgia ma anche per l'àmbito della catechesi.

Quale "kairòs", quale occasione storica per la fede cristiana, che mette il sensibile al centro del suo credo, di imparare a riproporsi come esperienza gustosa, esperienza capace di recuperare attenzione per la dimensione del "gusto" in un mondo che ne è così fortemente alla ricerca! Inoltre, in un certo

senso, attraverso la categoria di "trasfigurazione", che suppone un vedere per credere ma soprattutto un credere per vedere, noi possiamo dire di aver la possibilità di riproporre una catechesi che diventa un anticipo della Risurrezione. Ogni esperienza che ci permette di fare un apprendistato sensibile del Mistero Pasquale sarà la benvenuta perché ci farà immergere in un triplice paradosso: «Paradosso del sensibile umano che non accede alla verità spirituale se non con il coinvolgimento della fede. Paradosso della Risurrezione che ci fa passare ad un'altra visione dell'umano e ce lo restituisce trasfigurato. Paradosso della fede che ci proibisce di accaparrare e di idolatrare ma ci dà di vedere e di far vedere questa trasfigurazione».[29]

Venire, vedere, gustare; questo vale in special modo per la liturgia ma anche per la catechesi.

3.4. Una certa dimensione ecclesiale

3.4.1. Dimensione comunitaria della catechesi con l'arte

Possiamo dire che una caratteristica fondamentale di *ogni esperienza di catechesi con l'arte è la sua dimensione comunitaria*. Condizione prima e capitale di questa catechesi è che l'immagine possa suscitare e stabilire una serie di interrelazioni all'interno del gruppo. Se non fosse così, fallirebbe nel suo obiettivo di essere una proposta di catechesi, e noi sappiamo bene che questa non avviene se non nel campo del dialogo, della comunicazione attiva tra persone. Se l'uso delle immagini diventa uno scudo per difendersi dall'incapacità di mettersi reciprocamente in comunicazione non può darsi nessuna esperienza ecclesiale. L'immagine suppone un apporto comunitario, sia nella fase di lettura (la lettura comunitaria di un'opera è sempre qualcosa di straordinario!), sia nella condivisione dei significati; essa permette a ciascuno di esprimersi, senza alcuna soppressione della parola o del contatto interpersonale. Non esclude ma include, non zittisce ma amplifica il confronto comunitario. Questo fatto, nelle nostre esperienze, ci ha portato a riscoprire che l'uso delle opere d'arte in catechesi acquista tutto il suo significato solo attraverso la sua interazione con l'esperienza di un gruppo. Il comune vissuto di fede può infatti caricare l'immagine di una valenza simbolica del tutto speciale; quando, al termine di un percorso, una comunità si riconosce con la sua fede in un'opera (tanto più se appartenente al proprio ambiente) essa manifesta di essersi riappropriata di un simbolo; essa allora finalmente "abita" questo simbolo. Tra l'altro, nella stragrande maggioranza dei casi, le opere di arte sacra sono nate come espressione delle fede di una comunità (diocesana, religiosa, confraternita, famiglia, ecc).

Comunque sia, l'incontro vero con un'opera d'arte è l'incontro con la "testimonianza" di un artista e suppone di rispettare la sua opera come un mistero, cioè "altro da me" e come tale "oltre di me". Poiché nessuno può mai pretendere di averla capita una volta per tutte, né di averne mai esaurito il messaggio, la comprensione di un'opera è frutto di una lettura comunitaria e condivisa (forse una mamma che ha perso un figlio può comprendere il significato di una *Pietà* di Michelangelo molto meglio di un critico di successo!).

L'incontro vero richiede che si accetti di entrare nel mondo dell'opera coinvolgendo almeno tre soggetti in questione: ciò di cui si parla (l'opera creata dall'artista), colui che ne parla (il catechista), e colui al quale si parla (il destinatario della comunicazione). Per questo, una presentazione autentica non può mai essere mono-tono (ad una sola voce) ma sinfonica!

3.4.2. Catechesi con l'arte ed ecumenismo

Di conseguenza, ci ha sorpreso il pensiero espresso da un prete nella verifica conclusiva[30] di una catechesi con l'arte circa il ruolo che le immagini possono assumere all'interno di un *confronto ecumenico*, sopratutto con i nostri fratelli ortodossi che sono eredi di una grande e sentita devozione per le icone. A partire dalle opere d'arte delle diverse tradizioni cristiane è stato possibile pensare ed attuare un'esperienza di catechesi cristologica ecumenica denominata *La sinfonia delle feste cristiane.* Ma anche con i nostri fratelli protestanti, tradizionalmente più diffidenti verso le immagini, si aprono ormai degli interessantissimi spazi di cammino comune, così come ci testimonia l'interessante studio di Jérome Cottin.[31] Siamo quindi consapevoli che davanti a noi c'è un campo straordinario da coltivare!

3.5. Una certa idea di catechesi

3.5.1. Catechesi con l'arte e primo annuncio

In ambito catechistico, l'esperienza ci insegna che *l'utilizzo di opere d'arte si presta molto bene per un "primo annuncio".* Negli incontri di formazione con i genitori dei bambini dell'Iniziazione Cristiana abbiamo spesso l'occasione di accostarne molti che si sono allontanati da tempo dalla pratica religiosa e dalla vita ecclesiale, ed il cui livello di maturità della fede è rimasto infantile o, peggio, legato a forme religiose tradizionali che di cristiano hanno ben poco.

È interessante riscontrare che mentre questi adulti il più delle volte restano in posizione di pregiudizio e di difesa verso la parola di un catechista o di un prete, al contrario si rendono disponibili ad un confronto con documenti artistici che spesso li sorprendono per la bellezza e la ricchezza del loro potenziale comunicativo.

Questo accade anche in proposte formative di carattere più culturale (e quindi non "confessionale") che sono però incentrate su opere di arte sacra: al termine di queste esperienze (ad esempio una lettura iconografico/iconologica di due opere d'arte della Controriforma, a cura del Centro Turistico Giovanile nel febbraio 2007) è sorprendente raccogliere da parte dei presenti commenti positivi rispetto alla scoperta di alcune dimensioni della fede interpretate dalle creazioni artistiche. Lo stesso André Fossion afferma che in questo àmbito l'arte si rivela una preziosa risorsa per l'annuncio del Vangelo nel nostro tempo:[32] si tratta di saper coltivare la memoria del passato, di animare il dibattito nel presente, e di invitare alla libertà e alla creatività per il futuro.

3.5.2. Catechesi con l'arte e rappresentazioni religiose degli adulti

L'arte è una grande risorsa per una catechesi che punta a focalizzare le rappresentazioni religiose dell'adulto, in vista della loro "trasformazione". Mi ha fatto molto pensare la riflessione circa il potere delle immagini di far "esporre" le persone. Non è solo l'artista che si esprime nell'opera con ciò che abita in lui; anche lo spetta-

tore che vi si pone di fronte con libertà e coinvolgendosi in prima persona vive qualcosa e, nella misura in cui riesce a far diventare parola questo vissuto, egli esprime se stesso, il suo mondo, la sua fede.

A questo proposito, potrebbe essere interessante approfondire ulteriormente il contributo delle immagini per la fase proiettiva dell'*andragogia*. L'adulto che vive un'esperienza di formazione cristiana possiede già un suo sapere, un sistema articolato di rappresentazioni e di esperienze di cui ha bisogno di prendere coscienza in vista di una riformulazione. Esporsi ad una nuova conoscenza è davvero un "esporsi"! Possono manifestarsi delle resistenze, tanto più a livello religioso. L'esporsi, anche quello apparentemente più neutro, domanda comunque una mobilitazione emotiva costosa. Bisogna che il soggetto in certo senso sia disposto a rompere i suoi schemi, le sue rappresentazioni. Ebbene abbiamo costatato che l'arte può favorire "dolcemente" questo processo, soprattutto per coloro che fanno fatica ad esporsi personalmente e spostano tutta la loro comunicazione sul livello dell'*esplicazione* concettuale senza mai aprirsi ad una *implicazione* esistenziale. Si tratta allora di mettere a punto, una dinamica curata che, senza manipolare, permetta all'immagine di esercitare la sua "potenza di presa" sul vissuto dell'adulto, di raggiungerlo e di sbloccare la comunicazione.

L'utilizzo di opere d'arte si presta molto bene per un "primo annuncio".

L'emozione estetica dell'incontro con l'opera è stata vissuta in molte nostre esperienze catechistiche come qualcosa di singolare che ha portato le persone a dirsi singolarmente. Questo è stato uno dei "guadagni" più significativi delle esperienza proposte. Là dove l'incontro con un'opera d'arte favorisce la rilettura e la ri-espressione del vissuto anche di un singolo credente, con i suoi dubbi e con le sue maturazioni, con le sue cadute e le sue ascese, noi possiamo dire di contribuire all'arricchimento dell'esperienza cristiana di una comunità, nei suoi singoli membri e nel suo insieme: questo fatto può segnare in un credente o in un gruppo, l'apertura di un processo interpretativo che mette in movimento la sua fede per introdurla fin dentro ai confini del Vangelo, cioè ad una rinnovata terra promessa come nuovo orizzonte di senso e dunque di vita.

3.5.3. Catechesi con l'arte come momento di pace

Una catechesi con l'arte diventa una catechesi "poetica", momento di respiro, di riposo e di pace. È questa un'altra dimensione di estrema importanza. Un autore che ne parla con acume è p. Tézé: «Ricorrendo a delle immagini e per lo più a delle immagini in cui la presenza del sensibile viene aumentata dagli eccessi inopinati dell'arte, esaltata dall'irraggiamento della bellezza, la tradizione della nostra fede non fa delle concessioni ad una religiosità di basso livello, così come non le fa ad una idolatria condannabile. Invece, questa tradizione non fa che confrontasi con le espressioni generose e sovrabbondanti di Dio».[33]

A proposito di ciò, nelle nostre catechesi l'arte è diventata davvero luogo privilegiato per fare esperienza della comunicazione dell'amore divino come "eccesso e gratuità". Senza fare troppe semplificazioni, possiamo dire di poter scoprire nell'arte sacra un linguaggio con

delle caratteristiche forse le più pertinenti a queste dimensioni che sono proprie, allo stesso tempo, tanto dello spirito umano quanto della Rivelazione cristiana. Così, come dice Fossion, «La creazione artistica può rivelarsi così un vero punto cardine catechistico/sacramentale dell'incontro eccessivo e grauito, di Dio e dell'uomo, che è Gesù Cristo!».[34]

L'emozione estetica dell'incontro con l'opera è vissuta come qualcosa di singolare.

In questo senso si può anche parlare della "gratuita ricompensa": ci possiamo rendere conto cioè che la fatica operata per gustare e capire un'opera d'arte consiste nel trovare una nuova relazione tra prospettive ed esperienze diverse, quella dell'artista e quella del fruitore; ebbene, l'esperienza ci ha insegnato che una proposta formativa cristiana capace di far esercitare autenticamente questa funzione, rispetto ad un'opera d'arte sacra, certamente risulta impegnativa; ma la gioia suscitata da questo sforzo è proporzionale alla ricompensa dell'arricchimento interiore procurato.

Sempre a questo proposito, nei nostri percorsi di catechesi con l'arte abbiamo veramente vissuto ciò che il cardinal Martini chiama la potenzialità pacificante dell'opera d'arte che ha potuto diventare davvero momento di "serenità, respiro, riposo". Siamo convinti che proprio questa tonalità artistica della nostra catechesi risulti di particolare sapore "evangelico" per dei credenti incamminati verso la maturità di una fede buona-notizia, gioiosa e riposante (cf Mt 11,28-30). Chissà che anche le persone del nostro tempo alla ricerca di armonia, non possano ritrovare proprio in questo annuncio, caratterizzato dall'incontro con la bellezza, quel *surplus* di pace che l'arte può offrire? Di certo, abbiamo frequentemente costatato la straordinaria ricchezza delle opere artistiche che ci interpellano nella totalità della nostra persona e che proprio nella direzione tracciata da Martini potremmo riscoprire dotate di straordinaria attualità, come occasione "ricostituente", distensiva e piacevole, di formazione cristiana per adulti, giovani e ragazzi. Non fosse altro che per questo aspetto, la catechesi potrebbe avere qualcosa di interessante da proporre nel supermercato contemporaneo delle religioni, senza indulgere o scadere in tutta quella serie di forme narcotizzanti e di evasione, tipiche di tante esperienze spirituali esotiche che seducono l'uomo d'oggi e cercano di rispondere al suo bisogno di "respirare".

L'arte è davvero luogo privilegiato per fare esperienza della comunicazione dell'amore divino.

3.5.4. Questioni di metodo

Una riflessione a parte va fatta *sul metodo, questione decisiva per una catechesi con l'arte*. Si tratta di riflettere sul modo di condurre un incontro sulla base della proposta di lettura tracciata dalla griglia. La messa a punto di questo metodo, allo stesso tempo rigoroso ma non rigido, può aiutare la riuscita di una buona esperienza di incontro con l'arte.

Con gli anni, abbiamo imparato ad accostare le opere con sapienza, senza perdere né la gratuità di una esperienza

libera e piacevole, né la preoccupazione di rivolgervi una sguardo attento e critico. Si è tratta di allenarsi per diventare capaci di porre le domande giuste con i propri occhi, e questo si è rivelato anche un prezioso esercizio di umanità.

Sempre a riguardo del metodo è stato bello raccogliere le osservazioni delle verifiche che mettono in guardia da verbose spiegazioni didascaliche delle immagini, che rischiano di spegnere la ricchezza dell'esperienza del bello... ed anche il fuoco vivo dello Spirito che ha suscitato quella bellezza. Nello stesso tempo abbiamo già sottolineato che un cammino di catechesi con l'arte non deve mai smarrire il contributo della riflessione storico-critica: ci siamo resi conto, per esempio, quanto sia stato ogni volta molto utile approfondire in qualche modo la teologia, la spiritualità del tempo e dell'ambiente in cui è stata realizzata l'opera d'arte.

L'immagine ha la capacità di muovere, di spingere all'azione nel senso della profondità e della bellezza che rivela.

Questo contributo, offerto nel momento del "comprendere", se fosse rimasto da solo, nel nostro caso sarebbe risultato del tutto inadeguato. Bisogna infatti rispettare il fatto che l'arte ci supera e va "maneggiata con cura"!

3.5.5. La funzione morale di una catechesi con l'arte

Un'ultima osservazione un po' particolare riguarda la *funzione morale di una catechesi con l'arte*. Nella storia della catechesi questo fatto ha trovato delle realizzazioni interessanti. Ne parla Gilberto Aranci a proposito, per esempio, del cosiddetto "Catechismo di Eliano", il più antico documento catechistico illustrato in lingua italiana,[35] particolarmente curato dal punto di vista artistico, nell'attenzione a favorire l'identificazione dei lettori con i personaggi delle opere d'arte rappresentate, per fini pedagogico-morali (anche nelle nostre catechesi con l'arte abbiamo costatato – attraverso i questionari di verifica – che molti hanno collegato l'identificazione con i personaggi delle opere con il desiderio di imitarne la fede e le virtù). Queste note sono tipiche dell'epoca della Controriforma, ma possono essere tenute presenti ancor oggi, come criterio per individuare le opere d'arte da utilizzare in un cammino catechistico; questo non per scadere in una deriva moralistica, ma per proporre una catechesi con l'arte che rimanga sempre nella prospettiva della vita cristiana e non in quella di una "accademia" fine a se stessa. L'immagine ha la capacità di muovere, di spingere all'azione nel senso della profondità e della bellezza che rivela: questo fatto, in effetti, favorisce un confronto con la realtà stimolando interventi di risonanza che hanno toccato profondamente il vissuto dei partecipanti. L'arte cristiana, certo senza strumentalizzarla, può quindi "far bene", perché può essere testimonianza capace di suscitare il gusto, l'armonia, la finezza, e quindi può diventare un "utile esercizio di umanità" rimanendo allo stesso tempo gratuita.

Bisogna rispettare il fatto che l'arte ci supera e va "maneggiata con cura"!

4. DUE "NOTA BENE" COME CONCLUSIONE

– Non va sottovalutata anche *l'importanza dell'apporto classico delle immagini* in catechesi, che, nel solco della tradizione cattolica, è sempre stato considerato *di tipo pedagogico-mnemonico*. Queste funzioni che hanno radici molto antiche possono ancora essere considerate e riformulate anche ai nostri giorni.

– L'esperienza ci ha anche insegnato a discernere i *rischi di patologie e di deviazioni* implicate nell'utilizzo delle immagini; rischi che tuttavia esprimono il bisogno della mediazione del linguaggio sensibile e "sacramentale" per incontrare il Dio di Gesù Cristo. Bisogna sempre vegliare sul fatto che non si manifesti nessuna tendenza "idolatrica", né alcuna esagerata implicazione emotiva fuorviante: non si può far dire la fede ad un dipinto! Va inoltre chiarito bene che non è sufficiente eliminare *tout-court* le immagini per garantire la "purezza" di una fede libera da derive devozionistiche, perché ad esse si può sostituire una qualche forma di "idolatria del concetto". Piuttosto si tratta di precisare i criteri per accogliere e pensare le immagini come interpretazione della fede della Chiesa, in vista di un lavoro di discernimento e di riformulazione attualizzante di questa stessa fede; lavoro caratteristico di un percorso di formazione cristiana degli adulti. In questo senso si rivela utilissimo non guardare solo all'indietro utilizzando unicamente opere di arte antica, ma anche aprirsi all'arte moderna, per una ricerca di inculturazione impegnativa ma significativa!

5. *APPENDICE 1.* ORIENTAMENTI DALL'ESPERIENZA PERSONALE

Mi sembra doveroso aggiungere a queste conclusioni una breve testimonianza personale. Queste esperienze e questo studio hanno prodotto in me un passaggio che mi porta a vivere una nuova pratica di catechesi con l'arte.

– Fino a poco tempo fa io progettavo e proponevo delle esperienze di catechesi *"attraverso l'arte"*. Pur essendo cioè un sincero e convinto estimatore del potenziale comunicativo delle opere d'arte, riconosco di essere sempre scivolato verso un utilizzo puramente strumentale delle immagini, che mi servivano primariamente in quanto portatrici di un messaggio.

Certo, ho riconosciuto gli utilizzi esagerati in tal senso e li ho contestati, perché mi sembrava che l'arte fosse impiegata da molti formatori solo come un pretesto per fare poi una riflessione teorica: in questi casi i conduttori o gli animatori avrebbero potuto tranquillamente fare a meno dell'opera perché non si va davanti ad una *Pietà* di Michelangelo domandandosi prima di tutto: «cosa mi insegna?»!

Tuttavia anch'io spesso ho utilizzato le immagini solo come strumento pedagogico, per andare oltre di esse senza prendere sul serio e fino in fondo tutto ciò che adesso invece capisco esserci in gioco. È ovvio che, di conseguenza, il momento principale di una catechesi "attraverso l'arte" consisteva nella "spiegazione" dell'opera, sulla quale solo successivamente si chiedeva una risonanza ed una attualizzazione da parte dei par-

tecipanti. Oggi per me questa pratica risulta inadeguata e mi ritrovo invece ad impostare abitualmente gli incontri formativi secondo le modalità tracciata dal metodo "vedere-sentire-comprendere-reagire".

– Diverso è dunque il mio attuale utilizzo delle opere in una catechesi *"dell'arte"*. In questo caso io riconosco all'arte il suo unico e specifico apporto comunicativo di fede. Certo abbiamo precisato che non basta mostrare un quadro od una scultura perché questa possa assolvere ad un compito catechistico; gli occhi non possono percepire Dio immediatamente: [36] quanta gente passa davanti a delle straordinarie opere d'arte sacra senza che l'emozione estetica si trasformi in esperienza spirituale! Sono necessari tutti quei processi e quelle condizioni di cui abbiamo parlato più sopra. Eppure una catechesi in cui l'arte viene considerata nel suo valore di documento e di testimonianza ha una sua ragion d'essere ed un proprio statuto; non mi porta più davanti ad un opera cercando di scoprire cosa c'è dietro o cosa c'è sotto... ma prima di tutto cosa c'è dentro. Ed è proprio così, imparando a guardarla con l'occhio libero del bambino, che l'opera comincia a parlarmi davvero, con tutto ciò che ha da rivelare ai sensi ed al cuore, prima di qualsiasi discorso su di essa. Per questo in un orizzonte di catechesi "dell'arte" viene privilegiata una lettura "strutturale" [37] comunitaria e viene invece relativizzato, anche se mai trascurato, il ruolo del commento storico–critico da parte dell'esperto (io stesso propongo oggi la spiegazione delle opere d'arte in forma molto più concisa rispetto a qualche anno fa).

Non è sufficiente eliminare le immagini per garantire la "purezza" di una fede libera da derive devozionistiche.

Non basta mostrare un quadro od una scultura perché questa possa assolvere ad un compito catechistico.

– Potrei dunque parlare, in conseguenza, di una catechesi *"a partire dall'arte"*. Come nel caso precedente, qui io adesso faccio in modo che l'arte venga onorata per quello che è, non per ciò che rappresenta o per ciò che serve. L'arte può essere allora il punto di partenza di un percorso alla scoperta di Dio, quel Dio della Rivelazione cristiana cui gratuitamente «piacque» («placuit») rivelarsi a noi, come ci ricorda la *Dei Verbum* al n. 2. La pertinenza che ha il linguaggio con questa gratuità dell'arte l'abbiamo già sottolineata. Per quanto mi riguarda sono convinto che una catechesi "a partire dall'arte" ha fin dall'inizio una tonalità corporea e sensitiva che la pone in particolare sintonia con la logica dell'Incarnazione.

– Ancora, io oggi mi ritrovo a mettere in atto una catechesi *"con l'arte"*, dove questo "con" suppone la compagnia di qualcos'altro: ciò va ad evidenziare il fatto che per una autentica catechesi, l'arte è importante ma non sufficiente. Ogni catechesi infatti nasce e fa riferimento alle Scritture e non può prescindere da esse. Se ci fossero delle esperienze di formazione cristiana con l'arte che non portassero "con" sé il riferimento normale al testo biblico e che *tout-court* pretendessero di sostituirsi ad esso, queste potrebbero ri-

sultare ambigue o addirittura devianti. Ciò non vuol dire che le immagini debbano fungere solo da illustrazione della pagina biblica – l'abbiamo già chiarito –: ma del mistero di fede annunciato dal testo, non si dimentichi che l'arte è solo una rappresentazione! Oggigiorno circolano tuttavia delle forme devozionali nei confronti di alcune raffigurazioni di Maria, di alcuni crocifissi o di alcune icone che sono davvero esagerate: a queste immagini si attribuisce un potenziale di rivelazione parallela o addirittura alternativa alle Scritture. Attraverso una lettura fondamentalista si può arrivare a far dire ad un'immagine ciò che si vuole, al di là di qualsiasi minimo riferimento critico. Con un nuovo, "sano iconoclasmo" bisogna decisamente prendere le distanze da pratiche di questo genere che strumentalizzano le immagini e plagiano le persone.

È proprio imparando a guardarla con l'occhio libero del bambino, che l'opera comincia a parlarmi davvero.

– Forse, per comprendere a fondo il valore di questo "con" dovremmo aggiungere un *"da/a casa dell'arte"*. Con ciò ho l'intenzione di evidenziare il rispetto dell'autonomia dell'opera e nello stesso tempo la sua relazione con la comunicazione della fede. Ci possono allora aiutare le già citate parole di Caillot quando ci parlava di «ospitalità reciproca». Una catechesi così può assumere allora un tono che porta piuttosto verso il primo annuncio, dove anche chi non è credente o è in situazione di ricerca può sentirsi riconosciuto e rispettato in questa ospitalità che non impedisce all'arte di parlare anche di fede e tuttavia può raggiungere la persona anche solamente sul versante dell'emozione estetica. Numerose esperienze, molto interessanti, mi hanno confermato la validità di questa prospettiva.

– Un'altra angolatura particolare mi sembra essere quella di una catechesi *"secondo l'arte"*. Faccio riferimento qui ad una catechesi di tono artistico, non intesa solo come "l'arte di far catechesi", ma una catechesi più attenta in generale alle dimensioni del gusto e della bellezza e non necessariamente relegata all'arte figurativa. Ci manca forse una catechesi capace di aprirsi a dimensioni più poetiche, capace di apprezzare le creazioni delle arti (musica, teatro, letteratura...), in grado di svolgere delle funzioni ben al di là di quella tradizionale che implica linguaggi esclusivamente razionali.[38] Proprio oggi vedo che le persone manifestano esigenze formative nuove, cui devo rispondere con una catechesi in qualche modo "mistagogica" che non parla solo con concetti dei propri contenuti, bensì è capace di guidare l'uomo a fare un'esperienza reale ed originaria di ciò che viene espresso con tali concetti. Ecco che di conseguenza verifico continuamente l'impatto straordinario di una formazione cristiana secondo l'arte su persone di diversa età, cultura e condizione.[39]

L'arte può essere il punto di partenza di un percorso alla scoperta di Dio.

– È evidente che quest'ultima angolatura ci porta naturalmente a pensare una pratica catechistica *"dentro l'arte"*. Qui si apre tutto il capitolo di una catechesi che si attua all'interno della liturgia, luogo privilegiato di espressione

sensoriale ed artistica della fede cristiana. Questa realtà ci invita a ripensare la reintegrazione del sensibile nell'esperienza cristiana che si esprime in special modo nella liturgia che può quindi assumere una valenza catechistica speciale. In questo senso va ripensata, nel nostro contesto culturale, l'importanza della tradizione simbolica cristiana che non ha certo concluso la sua corsa ma che va riformulata tenendo conto delle trasformazioni della società contemporanea. Non possiamo andare oltre in questa riflessione e pertanto ci limitiamo a ricordare solo una cosa: sarà una catechesi più liturgica, che si attua in una liturgia più catechetica, a farci sperimentare quell'*au dedans*, quel "dentro l'arte" di cui parliamo. Probabilmente l'esperienza della liturgia bizantina dei nostri fratelli ortodossi, in cui i sensi sono più coinvolti ed in cui l'immagine conserva ancora una valenza sacramentale, ha qualcosa da dirci al proposito.[40]

6. *APPENDICE 2.* CONSEGUENZE ISTITUZIONALI: LE COMPETENZE DA COLTIVARE

A conclusione di questa riflessione non possiamo lasciar cadere un'ultima semplice considerazione, che diventa anche un auspicio.

Sento personalmente l'esigenza di continuare a formarmi per approfondire le mie conoscenze e migliorare la capacità di progettare e gestire delle proposte formative di catechesi con l'arte; dico questo come prete ed in particolare nel mio attuale ruolo di Direttore dell'Ufficio Catechistico Diocesano. Sempre di più mi rendo conto della verità delle parole del papa Paolo VI nel suo messaggio di chiusura del Concilio Vaticano II: «Questo mondo nel quale viviamo ha bisogno di bellezza per non cadere nella disperazione... La bellezza come la verità, mette la gioia nel cuore degli uomini ed è un frutto prezioso che resiste al logorio del tempo, che unisce le generazioni e le fa comunicare nell'ammirazione».[41]

«Questo mondo nel quale viviamo ha bisogno di bellezza per non cadere nella disperazione...».

Proprio per questo, per saper offrire agli uomini la bellezza del nostro ricchissimo patrimonio artistico, mi sembra di grande importanza un investimento in questo senso da parte dell'autorità ecclesiastica. È ben vero che questo investimento già si esprime in diversi modi, soprattutto attraverso l'Ufficio Diocesano per i Beni Culturali Ecclesiastici; è però altrettanto vero che potremmo fare molto di più a livello formativo per coltivare le competenze di coloro che sono chiamati ad essere pastori e guide, responsabili dell'annuncio della Parola di Dio. «Il linguaggio della bellezza, messo a servizio della fede, è capace di raggiungere il cuore degli uomini, facendo riconoscere dall'interno colui che noi osiamo rappresentare in immagini, Gesù Cristo» ha detto alcuni anni fa Giovanni Paolo II:[42] ebbene questo linguaggio, come abbiamo visto, chiede di essere riconosciuto, imparato; chiede che vi si dedichino tempo ed energie; in esso sono in gioco molti elementi. Non ci si

improvvisa capaci di utilizzarlo da un giorno all'altro... né un artista, né un catechista. Il nostro patrimonio artistico, con il suo potenziale di primo annuncio e di catechesi, è un dono che interpella e che esige delle risposte; è una grazia ricevuta che dobbiamo mettere al servizio degli altri «come buoni amministratori di una multiforme grazia di Dio» (1Pt 4,10).

Ci sembra che siano fondamentalmente tre le competenze da coltivare in questo ambito:

– *la competenza artistica:* per proporre dei percorsi catechistici con l'arte è necessaria una sufficiente conoscenza della storia e della critica d'arte, altrimenti – come abbiamo già evidenziato – si rischia di cadere in un "fai da te" che non è rispettoso delle opere e si espone al pericolo di strumentalizzare le persone;

– *la competenza teologica:* per proporre dei percorsi catechistici bisogna avere un minimo di sane conoscenze bibliche, liturgiche, patristiche, ecc., altrimenti non si possono rilevare i messaggi teologici (spesso molto profondi ed articolati) racchiusi nelle opere d'arte sacra;

– *la competenza comunicativa* in funzione dei destinatari: non è per niente scontato che un esperto d'arte od un teologo sappiano automaticamente far catechesi, sopratutto con gli adulti. Questo suppone una serie di conoscenze e di abilità che tengano conto dei molti fattori in gioco circa la comunicazione.

È tempo forse di decidere seriamente di risvegliare delle attenzioni e di investire delle risorse, imparando da chi già si è mosso in modo profetico. Questo, proprio perché siamo convinti che: «L'opera d'arte ci racconta coloro che l'hanno prodotta, ci parla di noi stessi, ci può rivelare qualcosa del mistero di Dio»,[43] al fine di poter davvero «gustare e vedere quanto è buono/bello il Signore» (Sal 34,9).

[1] H.U. VON BALTHASAR cit. in R. DU CHARLAT (ed.), *L'art, un enjeu pour la foi*, Paris, Éd. de L'Atelier 2002, p. 10.

[2] K. RAHNER, *Società umana e Chiesa di domani*, Cinisello B. (MI), Paoline 1986, p. 468.

[3] Si veda al proposito la citazione di Kandinsky proposta nel sottotitolo del capitolo 2: «La pittura è un'arte e l'arte, nel suo insieme, non è una vana creazione di oggetti che si perdono nel vuoto, ma una potenza che ha uno scopo e deve servire all'evoluzione e all'affinamento dell'anima umana»: J.-F. DOMERGUE, *Paroles de peintres*, Paris, A. Michel 1997, p. 48.

[4] U. GALIMBERTI, in *D*, inserto del quotidiano *Il Corriere della Sera*, 13 gennaio 2007.

[5] A. CHASTEL, *La pala d'altare nel Rinascimento*, Milano, Garzanti 1993, p. 18.

[6] B. BRO, *La beauté sauvera le monde*, Paris, Cerf 1990, p. 378.

[7] J. PIROTTE, *L'image: une arme dans l'arsenal catéchétique ou un système de médiation avec le divin?*, in *Lumen Vitae* 58 (2003) 125-148.

[8] R. DU CHARLAT (ed.), *L'art, un enjeu pour la foi*, p. 118.

[9] K. RAHNER, *Società umana e Chiesa di domani*, pp. 478-490.

[10] Ibidem, p. 480.

[11] T. VERDON (ed.), *L'arte e la Bibbia. Immagine come esegesi biblica*, Settimello (Fi), Biblia 1992, pp. 25-30.

[12] ÉQUIPE D'ANIMATION BIBLIQUE ROMANDE, *Images de la passion*, Genève 1999, p. 7.

[13] T. VERDON (ed.), *L'arte e la Bibbia*, p. 29.

[14] Ibidem, p. 40.

[15] «Il metodo che abbiamo impiegato (guardare, sentire...), è ricco di intuizioni molto belle e forse andrebbe riproposto in diversi àmbiti della nostra vita; aiuta a fermarsi, a rallentare, a dare il giusto peso alle cose ed alle esperienze. Per questo devo dire un grazie sincero per il percorso vissuto insieme!» (Michele Stroppa).

[16] Sull'argomento si veda: A. BINZ - S. SALZMANN, *Documents d'andragogie. Outils pour la formation et la catéchèse des adultes*, Strasbourg, IPR-IFM 2000, pp. 90-91.

[17] AA .VV., *Ratio imaginis. Esperienza teologica, esperienza artistica*, Firenze 2001, pp. 104-108. Una citazione di Braque recita: «L'arte è fatta per turbare». Ma come parlare di questo turbamento? Le grandi emozioni fanno restare senza parole, e dunque c'è bisogno di fare ricorso all'ineffabile, all'indicibile? No, ma non bisogna dimenticare che prudenza e modestia saranno le regole d'oro di fronte al mistero dell'emozione estetica. Lo stesso Platone parlava di mistero a proposito della bellezza; di mistero e di iniziazione. Il bello di cui facciamo esperienza è evento miracoloso, che ci commuove al di là di ogni ragione. La bellezza non è mai conosciuta e tuttavia esiste; essa è grazia accordata, come una ricompensa infinita. L'emozione estetica non si

esplica, perché non si può render conto della sua gratuità pura, assolutamente libera, distaccata da ogni interesse. L'emozione estetica testimonia di un dono grazioso, "senza ragione": questa è la sua forza e la sua debolezza. È solamente il giudizio del gusto, pre-riflessivo e impossibile da giustificare razionalmente, che ci permette di svelare in parte questo mistero e di fare appello ad una ragione che potremmo chiamare «ratio aesthetica, o ratio imaginis». È questo ciò che specifica il giudizio estetico rispetto al giudizio sensitivo più immediato, fondato sul solo sentimento del piacere, a fior di pelle. Dunque l'opera è là, prima di ogni analisi che si possa fare su di essa; è là come un dono, come un avvenimento, come una manifestazione che emoziona ma che appella anche ad una ricerca di senso.

L'arte significa sì qualche cosa, ma in certo senso "come al di là" ed "al di qua" del significato che noi le possiamo assegnare. L'arte è come il volto di una persona che mi guarda e mi interpella senza parlare... e tuttavia mi dice qualcosa. Ma cosa? Non sapremmo dirlo precisamente ma in tutto questo c'è un senso. E questo senso è vero, perché l'opera mi guarda, come il volto dell'altro e questo sguardo apre «un universo ove regna la polisemia». L'opera che tiene uniti in un'unica espressione diversi livelli di significati, rimanda alla dimensione intellettuale del godimento estetico, sempre possibile di fronte alla sua intelligenza simbolica ed alla forza del pensiero che si trova dentro il capolavoro.

[18] P. Ricoeur, *La critique et la conviction*, Paris, Hachette 1996, pp. 257-278.

[19] Aa .Vv., *Ratio imaginis*, p. 110.

[20] Nel caso di un percorso analogo proposto a degli adolescenti, ci è capitato ancora di dover smorzare dei toni esagerati in questa direzione. Senza "castrare" i ragazzi, anzi nel rispetto della loro amplificazione emotiva tipica dell'età, si tratta di vigilare per non arrivare a plagiare le persone facendo leva esclusivamente su queste dimensioni. I ragazzi vanno accompagnati e messi in grado di cogliere il "frutto" di un percorso di questo tipo senza fermarsi alla seduzione del "fiore", del sogno ad occhi aperti... della "Sindrome del monte Tabor" appunto! Solo questa vigilanza, particolarmente importante in una proposta ad adolescenti, renderà possibile l'autentica comunicazione con un'opera d'arte e con il suo messaggio.

[21] J. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Milano, Armando 2000, p. 99.

[22] Ibidem, p. 100.

[23] Ibidem, p. 102.

[24] J.M. Teze, *Théophanies du Christ*, Paris, Desclée 1988, p.7.

[25] R. Du Charlat (ed.), *L'art, un enjeu pour la foi*, p.15.

[26] K. Rahner, *Società umana e Chiesa di domani*, p. 464.

[27] Pierre Babin a questo proposito parla di cinque aspetti legati all'immagine: 1. la capacità di evocazione; 2. lo sviluppo della comunione affettiva con le realtà; 3. lo sviluppo della creatività; 4. l'implicazione personale; 5. lo sviluppo dello spirito di rottura e contestazione. In P. Babin (ed.), *L'audiovisivo e la fede*, Torino-Leumann, Elledici 1970, pp. 46-51.

[28] Ad esempio, meriterebbe un ulteriore approfondimento l'aspetto della lettura psicologica. Si veda lo studio di A.M. Finotti, *Il mito del Natale per ritrovare il linguaggio dell'anima*, Firenze, Pagnini 2000. A p. 10 l'autrice afferma: «La lettura simbolica ci permette infatti di trasformare il messaggio del Natale in un percorso interiore, in una avventura psicologica assolutamente personale, in un viaggio dell'anima, che ha come meta la nascita alla coscienza del destino spirituale iscritto nella nostra carne». Questo tipo di lettura meriterebbe dunque un ulteriore sviluppo in quanto potrebbe aiutare a comprendere l'apporto delle immagini per la loro valenza simbolica archetipale.

[29] R. Du Charlat (ed.), *L'art, un enjeu pour la foi*, pp. 112-113.

[30] «È importante comprendere che ci sono linguaggi differenti per accogliere e comunicare la fede: è l'unità della persona poi che deve fare una sintesi di questi messaggi. Dal punto di vista ecumenico direi che l'arte dice di più; le diverse tradizioni ecclesiali hanno ricchezze enormi in tal senso. Tutti dicono qualcosa ma nessuno esaurisce il "mistero": molti frammenti dicono qualcosa del "divino"... l'arte è uno di questi frammenti» (don Marco Campedelli, 13.12.2002).

[31] J.Cottin, *Le regard et la Parole. Une théologie protestante de l'image*, Genève, Labor et Fides 1994, pp. 315-326.

[32] A. Fossion, *Ri-cominciare a credere*, Bologna, Dehoniane 2004, pp. 99-103

[33] J.M. Teze, *Théophanies du Christ*, p. 193.

[34] A. Fossion, *La catéchèse dans le camp de la communication. Ses enjeux pour l'inculturation de la foi*, Paris, Cerf 1990, pp. 391-395.

[35] Aa .Vv., *Ratio imaginis*, pp. 187-188. L'opera risale al 1587 ed è una diretta espressione dei dettami del Concilio di Trento. Interessante il fatto che destinatari principali erano i padri di famiglia. Ebbene, le figure che illustrano questo catechismo sono tratte da scene di vita quotidiana (scelta iconografica strettamente legata al contesto familiare e popolare di riferimento), per rispondere alle indicazioni che il celebre cardinal Paleotti aveva dato in materia d'arte sacra. Si reagiva così contro l'intellettualismo oscuro delle rappresentazioni simboliche delle opere del manierismo, ma soprattutto, in tal modo, l'immagine conduceva il lettore ad identificarsi con i protagonisti delle scene rappresentate, facilitando l'apprendimento non solo di contenuti dogmatici ma anche di comportamento morale.

[36] K. Rahner, *Società umana e Chiesa di domani*, p. 486.

[37] Un interessante approfondimento di questo aspetto è proposto anche da Pierre Piguet e Bernard Morel in P. Babin (ed.), *L'audiovisivo e la fede*, pp. 120-126. Gli Autori presentano prima alcune osservazioni circa il linguaggio proprio dell'immagine con le sue particolarità (atemporalità, immediatezza, ambiguità, ecc.) e poi introducono alla analisi strutturale dell'immagine precisando il compito del contesto e delle parole ed il carattere simbolico dell'immagine stessa.

[38] T. Spidlik - M.I. Rupnik, *Parola e immagine*, Roma, Lipa 1995, pp. 88-91.

[39] Dal 29 giugno al 5 luglio 2003, si è tenuta presso Siusi (Bolzano) l'annuale *Settimana* di formazione per formatori e catechisti degli adulti proposta da un'équipe regionale guidata da Fr. Enzo Biemmi. Nell'àmbito di questa settimana, da tempo vengono utilizzati abitualmente diversi linguaggi artistici; nel 2003 in modo particolare è stato dato spazio alla danza (con la partecipazione della celebre ballerina Liliana Cosi), al teatro (con don Marco Campedelli) e alle immagini artistiche (con il sottoscritto). Le persone che partecipano sono poi invitate a riesprimere il percorso vissuto all'interno di una celebrazione. Ebbene, ogni volta possiamo prendere atto - attraverso le verifiche - della incredibile valenza formativa di queste espressioni artistiche che vengono strettamente legate alla riflessione antropologica e teologica, e che danno un tono particolare ed ormai riconosciuto a questa esperienza. Sono convinto che questa Settimana sia una delle esperienze più interessanti in circolazione proprio per questa collaudata interazione testa-cuore-corpo in àmbito formativo.

[40] P.N. Evdokimov, *Teologia della bellezza*, Cinisello B. (MI), Paoline 1981, pp. 179-180.

[41] *Enchiridion Vaticanum*, vol. 1, Bologna, Dehoniane 1985, pp. 494-499.

[42] Giovanni Paolo II, *Lettera Apostolica Duodecimum Saeculum*, in *Acta Apostolicae Sedis* 80 (1988) 241-252.

[43] Così si esprimono R. du Charlat ed E. Bellanger, in Faculte De Theologie Et Des Sciences Religieuses - Institut Des Artes Sacres & Institut De Musique Liturgique, *Brochure de présentation de l'anné 2000-2001*, Paris 2000, p. 1.

ARTE E CATECHESI

Due volumi di **Gaetano Brambilla** *per la catechesi e la preghiera.*

GESÙ CRISTO

Il volume propone nove percorsi, accompagnati da immagini e testi, ideali per "costruire" un cammino personale di istruzione, di approfondimento e, infine, di meditazione e preghiera. Uno strumento per contemplare il volto di Gesù Cristo, per specchiarci in Lui e rendere così possibile una cristiana "trasformazione" della nostra esistenza.

Pagine 128. € 9,00

MARIA MADRE DEL SIGNORE E IMMAGINE DELLA CHIESA

La "lettura" di sei immagini realizzate con il linguaggio del mosaico da Jacopo Torriti per l'abside della basilica romana di Santa Maria Maggiore costituisce una piccola guida per stare di fronte alla Vergine Maria, per scoprire - guardando Lei - l'«uomo secondo Cristo», il mistero e la bellezza della vocazione cristiana.

Pagine 152. € 14,00

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

ELLEDICI

ESPERIENZA DELLO SPAZIO E APPRENDIMENTO RELIGIOSO

Angela Kaupp

INTRODUZIONE

Non possiamo non trovarci in un qualche spazio: ogni giorno ci muoviamo in una molteplicità di spazi, e a seconda del momento e delle persone la sensazione qualitativa di uno spazio è vissuta diversamente; un'aula per le conferenze, un aeroporto o in una stazione delle ferrovie, un aereo o in un treno o in un'automobile: ognuno di questi spazi ha le sue specifiche connotazioni.

Non solo il quotidiano umano, ma anche la nostra fede non è pensabile senza la dimensione dello spazio. Dobbiamo certamente constatare che il cristianesimo, a differenza di molte altre religioni, è per principio autonomo da spazi e luoghi stabiliti; che esso appunto non è legato a feste e luoghi di culto stabiliti; e che in ogni tempo e in qualsiasi luogo il Dio cristiano si fa conoscere dagli uomini. Ma ciò non toglie che anche il cristianesimo [è] sia segnato non solo da diverse epoche, ma anche da spazi specifici, e che la vita cristiana riuscita non è indipendente dalla dimensione spaziale.

Sviluppo le mie considerazioni sull'argomento in cinque paragrafi: [1]

1. La rilevanza della dimensione dello spazio per la pedagogia religiosa: tre esempi.
2. Dimensioni del concetto di spazio.
3. Fare l'esperienza di spazi religiosamente configurati, o fare un'esperienza religiosa di spazi?

La nostra fede non è pensabile senza la dimensione dello spazio. Il cristianesimo è segnato da spazi specifici.

4. L'apprendimento religioso in quanto apprendimento riferito a spazi.
5. Progettazione (*design*) di spazi come compito della pedagogia religiosa. Prospettive per una ricerca.

1. LA RILEVANZA DELLA DIMENSIONE DELLO SPAZIO PER LA PEDAGOGIA RELIGIOSA: TRE ESEMPI

Vorrei iniziare le mie considerazioni sulla dimensione dello spazio nella pedagogia religiosa, presentando tre esempi, che possono documentare la rilevanza di questa tematica per la teologia e per la pedagogia religiosa.

1.1. Ricordi biografici di certi spazi

Partendo da racconti autobiografici e romanzi è possibile documentare l'enorme rilevanza di luoghi e spazi (chiese, stanze, natura) per la descrizione della religiosità. Nei racconti autobiografici, l'accesso alla propria storia di vita passa sovente attraverso i ricordi di determinati spazi e di qualche atmosfera particolare.

Un esempio: Barbara (24 anni) descrive nel modo seguente i suoi ricordi della celebrazione del Natale in famiglia:

«Mi pare che allora, nella tarda serata, andavamo in chiesa quando già era veramente buio e mi ricordo che il più delle volte c'era già la neve. Forse non è esattamente così (*con un sorriso beato*), ma mi ricordo di una passeggiata sulla neve la notte di Natale. Perciò ora me lo ricordo sempre con quella neve e che tutto era veramente tranquillo, e che allora in chiesa abbiamo anche cantato i canti di Natale. Poi siamo andati a casa e siamo andati a festeggiare anzitutto da mia nonna. Là venivano (...) anche gli zii, le zie, le cugine e c'erano regali per tutti (...). Avevamo sempre un albero veramente bello e un presepio. Il presepio potevo allestirlo io nella casa della nonna. Lei era già molto anziana e abbiamo celebrato così: abbiamo tirato fuori dalla cantina il sacco di plastica di cui sapevamo che c'era dentro la capanna e la scatola con tutte le statuine. Prima siamo stati nel bosco per prendere il muschio. Poi è stato approntato un tavolo con il muschio, sopra abbiamo posato il presepio, poi tutte le figure, un pastore e un ragazzo che stavano andando verso il presepio, i tre santi re Magi, il bue e l'asino (...). La sera siamo rimasti ancora assai a lungo ed abbiamo soprattutto cantato, non già gli abituali canti di Natale, che si sentono dappertutto, ma quelli vecchi, che la nonna conosceva ancora dal tempo che era bambina e che sono meravigliosi (...) (*sussurrando*) Sì, era veramente bello, con quella luce abbassata (...). Non c'era nemmeno posto per ognuno di noi in quella piccola stanza. C'era sempre tanta pace, ed era veramente bello. (...) [Anche nella nostra casa] c'era un grande albero, all'inizio ancora con vere candele, e poi quell'odore fantastico (*sussurrando*) veramente bello, mi fa tanto piacere ricordarlo. Vado pazza per la celebrazione del Natale, per me è veramente (*più forte*) santo».[2]

Nei racconti autobiografici, l'accesso alla propria storia di vita passa sovente attraverso i ricordi di determinati spazi.

Questo esempio di intervista illustra con quale intensità i nostri ricordi sono legati a luoghi e spazi. Sono qui menzionate le impressioni della vista, dell'udito, dell'olfatto, del tatto: lo spazio, la luce, i canti, l'odore delle candele, l'allestimento del presepio. I ricordi narrativi della ragazza riguardano tutti i sensi e dipendono dagli oggetti concreti che riempiono lo spazio ma altrettanto dal coinvolgimento corporale della narratrice.

1.2. "Progettare degli spazi in cui - obiettivo didattico - è possibile vivere una sensazione di religione"

Partendo dalle ricerche sul profilo professionale degli insegnanti di religione, realizzate da A. Feige, W. Tzscheetzsch ed altri, le abitudini didattiche possono essere catalogate secondo quattro campi: linguaggio, dottrina, comportamento e spazio. Accanto alla comunicazione di storie bibliche con le loro specifiche forme linguistiche, la dottrina cristiana e il modo cristiano di vivere, gli insegnanti di religione menzionano anche, come obiettivo del loro insegnamento, la creazione di spazi in cui sia possibile una "sensazione corporale" di religione. Gli "spazi", in questo caso, possono essere «spazi fisici adoperati e allestiti didatticamente, ma anche spazi in senso metaforico, cioè spazi didatticamente orchestrati, dove, passando attraverso un processo psichico interiore, si giunge alla presentazione di religione».[3] Da rilevare una curiosa differenza confessionale, nel senso che presso gli insegnanti cattolici la dimensione spaziale gode di una preferenza più marcata rispetto a quanto avviene tra i colleghi evangelici.

1.3. Aiutare a fare esperienza sensibile di luoghi a configurazione cristiana: didattica dello spazio interno della chiesa

La pedagogia religiosa conosce pure un terzo accesso alla dimensione dello spazio, che negli ultimi anni gode di crescente attenzione: la cosiddetta *Kirchenraumpädagogik* (didattica dello spazio interno della chiesa). Per mezzo di visite guidate, gli insegnanti di religione cercano di "iniziare" in qualche modo i fanciulli alla lettura dello spazio interno della chiesa, che ormai per loro è ambiente largamente sconosciuto. Si tratta in primo luogo di esplorare lo spazio interno della chiesa e fare assaporare la sua particolare atmosfera. La conoscenza del significato concreto dei singoli oggetti e dello stile dell'architettura sono obiettivi secondari. Nella pedagogia religiosa è ormai disponibile un'ampia serie di pubblicazioni che riguardano la didattica dello spazio interno della chiesa.

Questi tre esempi non solo confermano le considerazioni filosofico–antropologiche secondo cui la vita umana, e quindi anche l'apprendimento umano, sono connessi a una dimensione spaziale, ma mettono in luce che anche l'esperienza religiosa e l'apprendimento religioso sono legati a spazi.

Oggi risulta necessario porsi la domanda sul come debbano essere progettati certi spazi per l'apprendimento religioso.

Questo dato di fatto costituisce oggi una sfida particolare sia per la teoria che per la prassi dell'apprendimento religioso. In tempi precedenti, molte esperienze e processi di apprendimento nell'àmbito religioso si facevano spontaneamente nel contesto quotidiano della vita (per esempio attraverso le usanze religiose nell'àmbito familiare, attraverso la partecipazione alla liturgia, le tradizioni regionali, ecc.) senza che fosse necessario approntare un apposito approccio didattico. Oggi invece – con la scomparsa di molti fattori di socializzazione dalla vita quotidiana – risulta necessario porsi esplicitamente la domanda sul come debbano essere progettati certi spazi perché l'apprendimento religioso vi possa essere attivato come processo didattico regolare di pedagogia religiosa.

2. DIMENSIONI DEL CONCETTO DI SPAZIO

Nonostante l'importanza della dimensione dello spazio, il confronto con i problemi riguardanti tale dimensione sono rimasti per molto tempo piuttosto nell'ombra: era in primo piano la dimensione *temporale* della vita umana.

Negli ultimi anni, però, si può parlare di un vero "boom" del concetto di spazio nelle scienze. Karl Schlögel parla di un «ritorno dello spazio»[4] in molteplici modi. Un ritorno che, tanto a livello teorico che pratico, è rilevante per l'approccio alle esperienze religiose. La mentalità estetica tipica della modernità sfida oggi la teologia e la pedagogia, e in ambedue queste discipline – a partire dall'ultima parte degli anni 1990 – si trovano pubblicazioni riguardanti la dimensione spaziale. È curioso constatare come in queste pubblicazioni, anche quelle più recenti, ritorni sempre l'affermazione che finora c'è stata soltanto una preoccupazione marginale per la dimensione dello spazio, come si può documentare facilmente, ad esempio, dalle affermazioni del filosofo Gernot Böhme, del teologo sistematico Elisabeth Jooß o degli esperti in pedagogia Marleen Noack, Johanna Forster o Christian Rittelmeyer.[5]

2.1. I diversi significati del concetto di spazio

Nell'àmbito della lingua inglese si distingue anzitutto tra spazio nel senso di «una stanza (*room*) chiusa, delimitata tutt'intorno, spazio (*space*) come universo senza limiti, e lo spazio astratto in matematica». Tali distinzioni mettono in rilievo che vi sono spazi legati a un luogo, e spazi non legati a un luogo.

Anche nell'àmbito della lingua tedesca il termine "spazio" (*Raum*) si riferisce a diverse realtà.

– Per spazio s'intende anzitutto uno spazio fisico, osservabile, un sistema tridimensionale di coordinate. A questa prospettiva si riferiscono, ad esempio, i problemi, riguardanti l'architettura religiosa, degli spazi religiosi e dello spazio interno della chiesa. Si tratta di uno spazio naturale, che va definito per mezzo della struttura topografica e della posizione geografica.

Nonostante l'importanza della dimensione dello spazio, il confronto con tale dimensione è rimasto per molto tempo nell'ombra.

– Un secondo significato di spazio si riferisce a un luogo che le persone umane riempiono con la loro vita: agli spazi conferiscono una determinata atmosfera, oppure le persone cercano di esplorare tali spazi scoprendovi conservati i documenti di antiche memorie, o vi trovano rispecchiati determinati sentimenti o particolari comportamenti.

– Ma anche quando il nostro linguaggio non si riferisce a dati di luogo, esso offre molteplici immagini spaziali con cui cerca di esprimere fatti fondamentali dell'esistenza umana: si parla ad esempio di «esperienze di vertice» (*peak experiences*) o di «precipitare nell'abisso». In questo senso i cristiani si caratterizzano come "chiesa" (*Kirche*). Lo spazio si può quindi anche intendere in un senso intermedio come atmosfera o come spazio immaginario, che però

esercita un influsso reale sulla sensazione della gente: le persone tra loro si possono dare spazio, o creare uno spazio di gioia o di conflittualità, o lasciare spazi di manovra.

– Un'ulteriore prospettiva del termine spazio riguarda il corpo, considerato appunto come spazio, luogo dell'interiorità umana, che vive interagendo con lo spazio esteriore. Il fenomenologo Hermann Schmitz ha elaborato, in una prospettiva filosofica, considerazioni globali sul tema dello «spazio corporale».[7]

2.2. Spazio come *topos* e *spatium*

Nella cultura europea si possono distinguere due concetti di fondo. Aristotele ha sviluppato il concetto di spazio come *topos* (= luogo). Descartes, invece, ha analizzato il concetto di spazio come *spatium* (= distanza).

«Spazio nel senso di *topos* è definito secondo Aristotele come superficie interiore degli oggetti attorno. Lo spazio in questo senso è essenzialmente delimitato, come qualcosa che si trova in altra cosa, il luogo. (...) La molteplicità dei luoghi dà origine a diversi ambienti che si circondano reciprocamente. Lo spazio nel senso di *spatium* è la distanza tra diversi oggetti. È uno spazio che si può attraversare, oppure è un volume, che si può riempire. Ambedue i concetti *topos* e *spatium* si richiamano l'un l'altro e si riferiscono essenzialmente a oggetti. Gli oggetti delimitano lo spazio. Lo spazio è estensione degli oggetti, la loro dimensione. Lo spazio è ciò in cui si trovano situati gli oggetti e ciò attraverso cui gli oggetti si muovono. Tale concezione dello spazio vorrei chiamarla, a modo di sintesi, spazio geometrico».[8]

2.3. Spazio e atmosfera

Una teoria dello spazio richiede una teoria del corpo (*Leib*). «Spazio nel senso pieno significa sempre lo spazio realmente occupato e rilevabile con le coordinate, ma significa ugualmente lo spazio aperto da determinate azioni o potenzialmente apribile, lo spazio personale e lo spazio estraneo all'interno della nostra rappresentazione di spazio, – e ovviamente, dato che siamo essenzialmente coinvolti nel mondo circostante, la nostra riflessione sullo spazio deve anche sempre tenere presente quel rapporto così rilevante che è appunto la dimensione sociale».[9]

La dimensione corporale non può essere adeguatamente descritta con i due concetti di *topos* e *spatium*. Lo stesso vale ugualmente per la domanda riguardante il modo in cui il soggetto vive lo spazio. Questi concetti non sono neppure appropriati per descrivere spazi che non sono oggetti, quali sono la luce, il colore, il suono. Due esempi: gli spazi colorati non sono necessariamente definiti dal colore di determinati oggetti, come risulta da immagini che rappresentano il cielo. Uno spazio sonoro si può anche realizzare senza uno spazio materiale di risonanza, per esempio quando si ascolta la musica con la cuffia. In ambedue i casi è però richiesta la presenza di un soggetto.

Il linguaggio offre molteplici immagini spaziali con cui cerca di esprimere fatti dell'esistenza.

Gernot Böhme descrive il concetto di presenza corporale partendo dal concetto di *Befindlichkeit* (il trovarsi), facendo leva sull'ambiguità di questo termine. «*Trovarsi* significa, da un lato, trovarsi

dentro un determinato spazio, e significa, da un altro lato, *trovarsi* là con una particolare sensazione, avere questo o quel sentimento Le due cose sono connesse tra loro e costituiscono in un certo senso un'unità. Nel modo di trovarmi là, percepisco in quale tipo di spazio mi trovo. Naturalmente lo spazio non è riducibile a ciò che io sento dentro quello stesso spazio, cioè all'atmosfera che io colgo. Lo spazio ha anche le sue connotazioni oggettive e molto di ciò che si trova di fatto in quello spazio sfugge alla mia sensazione».

Seguendo l'indicazione di Hermann Schmitz,[10] lo spazio colto come presenza corporale, può essere definito come "atmosfera". L'atmosfera non va intesa in senso oggettivo/materiale ma è ciò di cui si ha una sensazione corporale. «Si percepisce da parte nostra larghezza o strettezza, vicinanza o lontananza, apertura o chiusura, e anche suggestioni di movimento. In questo modo abbiamo elencato alcune sensazioni di fondo che ci sono date come tracce».[11] I concetti "atmosfera" e "spazio di presenza corporale" sono appropriati per descrivere fenomeni di spazio che non sono materiali/oggettivi. Sono anche adatti per comprendere la progettazione (*design*) e l'allestimento dello spazio non soltanto nel senso di estetica dell'opera, ma anche in funzione dell'impatto che esercitano su coloro che si trovano in quello spazio, ossia nel senso di sensazione recepita. Per la "progettazione (*design*) di uno spazio" in prospettiva di pedagogia religiosa sarà necessario tener unite le due prospettive.

3. ESPERIENZA RELIGIOSA DI SPAZI RELIGIOSAMENTE CONFIGURATI, O ESPERIENZA RELIGIOSA DI UNO SPAZIO?

Per un'ulteriore riflessione conviene considerare se certi luoghi ricevono una specifica configurazione religiosa dal modo in cui sono progettati, oppure se sia l'individuo che, facendo l'esperienza di un luogo, gli attribuisce una dimensione religiosa. Certi luoghi possono essere incontrati come spazi religiosamente configurati. Che anche l'individuo riesca personalmente ad assaporarvi la religione è una possibilità. Questa distinzione è rilevante a livello di pedagogia religiosa: siamo infatti in grado di organizzare didatticamente l'esplorazione di spazi a configurazione religiosa, ma per via didattica non possiamo portare qualcuno ad avere un'esperienza religiosa di quello spazio.

Considerando gli spazi che sono fisicamente accessibili, si possono fare le seguenti distinzioni:

3.1. Spazi naturali

Tutte le religioni conoscono luoghi della natura che sono considerati "luoghi santi", luoghi cui si attribuiscono speciali forze: la Ayers Rock degli aborigeni australiani, il Gange degli Indù, i Dolmen della Bretagna. Sebbene nelle religioni monoteistiche tali forze non si possano attribuire esplicitamente a luoghi particolari, il cristianesimo, l'ebraismo e l'islam conoscono comunque luoghi che sono particolarmente venerabili, collegati con qualche evento rilevante della propria storia religiosa,

e perciò diventano sovente luoghi di pellegrinaggio. Spesse volte erano già, nel passato, luoghi di culto. Sarebbe da esaminare ulteriormente se a questi luoghi spetti una funzione di archetipo, trascendente alle diverse culture,[12] oppure se questi luoghi siano stati configurati diversamente dalle culture.

3.2. Spazi liturgici

Gli edifici delle diverse religioni dimostrano che da sempre la gente ha attribuito grande valore alla configurazione degli spazi sacrali. Con ingenti spese si sono create opere d'arte la cui realizzazione poteva giungere a termine soltanto con la collaborazione di molte persone. Frequentemente gli edifici religiosi sopravvivono a molte generazioni, ma la loro progettazione continua a esprimere come quella generazione di antichi costruttori sentiva la vita. Anche se una chiesa cattolica non è soltanto le pareti, le finestre e le porte, ma comprende anche sempre altri elementi quali l'altare, l'ambone e il tabernacolo, è chiaro che una cattedrale gotica con le sue metafore di luce incarna un'altra idea di spazio rispetto una moderna chiesa autostradale.

C'è anzitutto il fatto che gli spazi liturgici sono progettati in vista della liturgia. Essi ricevono dunque una configurazione anzitutto dalla liturgia, ma possono riceverla anche da qualsiasi altra azione che si compia in essi; e la diversa configurazione cambia anche l'impatto di quello spazio sulle persone e il modo in cui è vissuto da esse: in una chiesa può aver luogo una celebrazione liturgica oppure un concerto. Una celebrazione religiosa, a seconda del tempo liturgico, oppure a seconda della situazione biografica dei partecipanti, può essere uno spazio dove si fa memoria, uno spazio di gioia, uno spazio di lutto, di preghiera, di incontro con Dio, o uno spazio dove ci si annoia.

Le diverse dimensioni dello spazio liturgico possono pure essere considerate in maniera culturalmente differenziata (chiese gotiche, del rinascimento o della modernità, in diversi contesti culturali). «I diversi spazi sono anche portatori di una forza specifica di richiamo, di una particolare atmosfera o tonalità. È vero che non sempre e non per qualsiasi persona questa caratteristica è ugualmente evidente. Ad ogni modo, a livello culturale-religioso tale caratteristica non è arbitraria, e non si può trovare in qualsiasi parte». [13]

Tutte le religioni conoscono luoghi della natura che sono considerati "luoghi santi".

3.3. Spazi quotidiani

Non soltanto nei luoghi santi o negli spazi liturgici, ma anche negli spazi quotidiani la gente incontra la religione. La preghiera della sera del bambino si svolge presumibilmente nella sua stanza. Feste religiose in famiglia sono celebrate nel salotto di casa e anche la catechesi in preparazione alla Comunione – in Germania, almeno – si svolge sovente in questo ambiente. Il luogo per la catechesi in preparazione alla Cresima è spesso una sala per giovani nel centro parrocchiale, allestita in forma più o meno attraente. Il corso di religione – a seconda delle possibilità di locali nella scuola – ha luogo nelle stesse aule scolastiche, o nella sala video della scuola (nel sotterraneo?) oppure in una stanza attrezzata appositamente

per l'insegnamento religioso. Domande circa la morte e la risurrezione si pongono eventualmente nella spazio sterile di una stanza per malati. A differenza di quegli spazi naturali che a motivo della loro particolare irradiazione sono considerati luoghi sacri, e a differenza degli spazi liturgici che sono progettati per celebrarvi la liturgia, i luoghi quotidiani normalmente non sono pensati e costruiti per scopi religiosi, ma per altre forme di uso, per esempio spazi per la comunicazione, o spazi per ritirarsi, o spazi ad uso polivalente. Bisogna perciò esaminare quali espressioni religiose siano compatibili con un determinato spazio o quali, al contrario, ne siano eventualmente precluse. Oggi, dopo la separazione fra sacro e profano, tale considerazione si rende più necessaria.

3.4. Musei

Nei musei non si espongono soltanto oggetti, ma si fanno anche esposizioni riguardanti il complesso delle scienze e dei valori di una determinata cultura. Quindi nel museo, da un lato si è confrontati con la religione, dall'altro gli stessi musei sono progettati secondo «programmi di spazi quasi sacrali».[14] Il comportamento dei visitatori del museo assomiglia in qualche modo a quello dei visitatori di una chiesa. Inoltre il museo offre richiami religiosi connessi con la stessa architettura, e la religione è anche presentata nelle esposizioni.

3.5. Risonanze religiose anche in altri contesti di spazio

Oggi accade più frequentemente che certi luoghi, che per sé non sono spazi per l'apprendimento religioso, siano esplicitamente associati ad elementi spirituali o religiosi. In àmbiti che tradizionalmente non appartengono alla religione, si vede talvolta una curiosa mescolanza tra il *design* di uno spazio e la religione, come ben mostra il seguente esempio. Sotto il titolo *Der Weg zur Ritualarchitektur* (La via verso l'architettura rituale) il lettore tedesco non trova un articolo su edifici religiosi, ma una descrizione della "cultura nel bagno", con cui un'azienda sanitaria fa pubblicità per i suoi prodotti. Collegare questi prodotti con il pensiero della trascendenza diventa una maniera per aumentare il loro valore in ordine alla pubblicità.

4. APPRENDIMENTO RELIGIOSO IN QUANTO APPRENDIMENTO LEGATO A SPAZI

4.1. Spazio e atmosfera insieme "formano" religiosamente

La formazione non passa soltanto attraverso la parola e le azioni, ma anche attraverso gesti e spazi. Il teologo Fulbert Steffensky ricordando la propria infanzia, usa chiaramente la forma spazio-temporale per parlare dell'apprendimento religioso: «Nella mia infanzia cattolica ho vissuto una religiosità povera di parole ma ricca di gesti. Non si pensava ad educare a una particolare consapevolezza religiosa, perché neppure gli adulti avevano una coscienza religiosa differenziata, sebbene avessero una ricchissima e sottile conoscenza pratica. (...) Si viveva in mondi religiosamente

orchestrati, in cui tutto aveva il suo posto, il suo momento, e la sua caratteristica. L'importante era la festa religiosa, non già la consapevolezza religiosa. Era un mondo religiosamente orchestrato, che non aspettava i singoli soggetti per essere tale; si trovava già fatto ad opera di molti».[15]

Gli spazi sono quasi soggetti che contribuiscono alla formazione. Basta osservare le chiese per convincersene. Gli architetti delle chiese romaniche o delle cattedrali gotiche, esattamente come quelli di oggi, volevano qualcosa di più che la sola creazione di uno spazio per radunarsi. Per mezzo dello spazio cercavano di presentare una determinata teologia e una certa sensibilità del tempo.

Gli spazi sono quasi soggetti che contribuiscono alla formazione. Basta osservare le chiese per convincersene.

La didattica della chiesa edificio o didattica dello spazio interno della chiesa, che negli ultimi anni gode di un crescente interesse, sfrutta questo dato di fatto. «Un nuovo àmbito di ricerca all'incrocio fra arte e chiesa incomincia a stabilirsi: la didattica dello spazio interno della chiesa. Mentre il concetto di "didattica del museo" è da tempo sulla bocca di tutti, il neologismo "didattica della chiesa edificio" non comporta soltanto la sostituzione della parola museo con la parola chiesa, ma include consapevolmente l'idea che è soprattutto lo spazio in cui si fa esperienza vitale di opere d'arte, il luogo in cui si celebra la liturgia. La didattica della chiesa edificio, che si è diffusa anzitutto nella Chiesa protestante della Germania, è diventata là uno dei settori più innovativi (e più creativi) degli ultimi anni».[16]

Questo approccio concepisce l'iniziazione allo spazio ecclesiale in senso diverso da quanto si usa fare tradizionalmente nelle visite guidate alle chiese. La didattica dello spazio interno della chiesa è basata sul principio dell'esplorazione e dell'esperienza diretta delle forme espressive con cui si rende concreta la fede cristiana. Lo scopo è «una specie di "alfabetizzazione" nella cultura cristiana, che è diventata cosa estranea».[17]

Il fatto che lo spazio interno di una chiesa provochi una sensazione cui non è possibile sottrarsi del tutto, è ampiamente sfruttato dalla gente: nonostante che nella vita quotidiana ci sia poco interesse per i problemi religiosi, la gente desidera celebrare nella chiesa i grandi momenti di passaggio (battesimo, matrimonio, funerale). Tale effetto è apprezzato anche dagli artisti, che spesso scelgono una chiesa per esporre le loro creazioni, o per offrire concerti musicali. Persino la pubblicità cerca di sfruttare la forza suggestiva di un'architettura che ancora oggi è simbolo concreto di elevatezza (cf la Renault che fa pubblicità in una cattedrale gotica).

4.2. Progettare gli spazi religiosi e la loro atmosfera religiosa

Il secondo aspetto da rilevare è il fatto che gli spazi sono anche oggetti. In linea con il concetto di atmosfera, lo si può anche intendere in senso oggettivo/materiale (gli edifici vengono eretti, gli spazi vengono allestiti), oppure in riferimento ai soggetti che allestiscono gli spazi per creare una particolare atmosfera. Gli spazi possono anche essere creati dalla fantasia (per esempio nel gioco) o dalla comunicazione.

4.3. La religiosità ha bisogno di spazi e atmosfere diversificati

Ognuna delle dimensioni della competenza religiosa abbozzate da Ulrich Hemel,[18] – quali: «sensibilità religiosa», «conoscenza di contenuti religiosi», «modi di esprimersi religiosamente», «la comunicazione religiosa», «l'impostazione della vita ispirata a motivi religiosi» – richiede un'atmosfera differenziata.

5. LA PROGETTAZIONE DI SPAZI COME COMPITO DELLA PEDAGOGIA RELIGIOSA. PROSPETTIVE PER LA RICERCA

Si tratta dei seguenti aspetti:

– progettare degli spazi che siano aperti alla religione;

– esaminare se gli spazi esistenti sono tali da favorire l'avviamento di processi di insegnamento/apprendimento della religione;

– esaminare, in vista degli obiettivi da raggiungere, dell'età, delle preferenze estetiche degli alunni, se gli spazi sono favorevoli o sfavorevoli ai processi di insegnamento/apprendimento.

Più rilevante ancora delle qualità fisiche di uno spazio è l'atmosfera che è creata dall'allestimento.

5.1. Interpretare le forme espressive religiose come prassi che si riflette in uno spazio

Elaborando ulteriormente la didattica dei simboli,[19] i progetti per una "didattica della religione di tipo performativo" hanno come obiettivo non soltanto di spiegare la religione, bensì di dare accesso alla religione in quanto *prassi*.[20] Le forme con cui la religione si esprime sono trattate come "segni di tipo semiotico". La semiotica esamina gli svariati processi dei segni, studia le loro strutture, cerca a quali condizioni i segni sono comunicabili e comprensibili. Partendo da una fondamentale riflessione su segno e simboli, Michael Meyer-Blanck e Bernhard Dressler hanno sviluppato una semiotica per la didattica della religione.[21]

Anche i processi che governano i segni religiosi sono tenuti alle regole convenzionali (codici). La comunicazione riesce, a condizione che siano adoperati codici comuni.

La didattica della religione di tipo performativo parte dal presupposto che la religione cristiana è comprensibile soltanto in quanto comunicata, espressa in determinate forme, e celebrata. Perciò, prima che sia possibile una riflessione, è necessario apprendere le forme concrete in cui la religione è presentata. Le vie per accedere a una religione attraverso le modalità in cui è presentata, possono essere molto diverse, e devono essere diversificate a seconda degli obiettivi che si vogliono raggiungere e il gruppo di allievi cui è destinata.

In linea di principio una didattica della religione di tipo performativo, può essere impostata partendo sia da spazi religiosi fisici esistenti, sia attraverso la evocazione di spazi religiosi o di un'atmosfera religiosa, attraverso «accorgimenti didattici».[22] Bisogna anche tenere conto del fatto che simili accorgimenti didattici realizzati in una scuola pubblica sono legati ad altri condizionamenti di spazio e di pedagogia, diversi da quelli realizzati negli spazi interni di una chiesa.

5.2. Didattica dello spazio interno della chiesa

Roland Degen[23] distingue sostanzialmente cinque tipi di didattica possibili con la chiesa edificio:

– la didattica che valorizza *l'architettura*, presentando prevalentemente informazioni circa la storia architettonica dell'edificio;

– la didattica di *tipo catechistico*, che spiega la rilevanza della chiesa per la fede dei credenti;

– la didattica dei *simboli*, che cerca di rendere accessibili i simboli stessi;

– la didattica interessata alle *azioni*, che vuole evocare e rendere comprensibile il contesto del tempo, i fattori che ne hanno determinano l'origine e le diverse modalità di provenienza;

– infine, la didattica interessata a una *nuova impostazione*, che non soltanto intende rendere accessibile l'esistente, ma vorrebbe stimolare lo sviluppo di nuove forme di insegnamento.

La didattica dello spazio interno della chiesa in quanto forma didattica che si interessa agli spazi, rientra nel corso di religione; tuttavia non si insegna nella scuola, ma si va alla ricerca di spazi religiosamente configurati (chiese o, in senso più ampio, sinagoghe o moschee). Nelle attuali considerazioni riguardanti la pedagogia dello spazio interno della chiesa, l'obiettivo da raggiungere è aiutare a comprendere gli spazi religiosi tutti coloro che sono ormai largamente estranei ai medesimi. Si vorrebbe che attraverso tale "percorso" consapevole di una chiesa l'alunno arrivasse – quasi come prova – ad assaporare qualcosa della religione. Per raggiungere tale obiettivo non è tanto importante chiarire i problemi architettonici, perché giova assai più condurre gli alunni al punto da riuscire a collocare se stessi nel ruolo di credenti, in modo che riescano a comprendere, almeno a livello iniziale, il significato dei simboli e delle forme espressive della religione. Attraverso l'identificazione con una qualche forma espressiva della religione stessa dovrebbe possibilmente aprirsi una porta per accedere a tutte le altre forme espressive religiose di quella stessa religione.

È importante, in tutto questo, che si resti consapevoli dei limiti di un approccio didattico e che si tengano distinti un assaggio di prova dalla reale pratica della fede.

La didattica dello spazio interno della chiesa va alla ricerca di spazi religiosamente configurati.

5.3. L'aula scolastica, una realtà inesplorata nella pedagogia religiosa

Nel corso di 12 anni scolastici gli studenti passano all'incirca 15.000 ore nella scuola. Per chi frequenta la scuola a tempo pieno fino alla maturità, il numero di ore al termine di 12 anni nelle scuole tedesche è probabilmente superiore. Supponendo che un giovane sia sveglio all'incirca 16 ore al giorno, si può vedere come egli arrivi a passare nella scuola 1/6 o 1/5 di tutto il tempo di veglia della vita. Alla luce di questo dato di fatto fa meraviglia che la rilevanza e l'incidenza delle aule nei processi di insegnamento/apprendimento scolastici non siano considerati un problema centrale della didattica; e ciò vale ugualmente per la pedagogia religiosa.

Nell'ultimo decennio ci sono state alcune pubblicazioni riguardanti la tematica "Pedagogia, costruzione e allestimento delle aule scolastiche", che però, per

quanto io sappia, finora non sono state prese in considerazione dalla pedagogia religiosa. Se ne potrebbe ricavare l'impressione che gli insegnanti di religione, piuttosto che impegnarsi a realizzare questa didattica all'interno della scuola, preferiscano uscire dalla scuola e cercare luoghi dove sia possibile esplorare e far "assaporare" la religione (cf la didattica dello spazio interno della chiesa). Forse ciò è dovuto anche al fatto che molti insegnanti di religione sono dipendenti della Chiesa con un incarico a tempo parziale nella scuola, ma che personalmente non si trovano bene nella scuola.

Nel quadro di una ricerca che sto portando avanti per ottenere l'abilitazione mi sono posta come obiettivo di esplorare la progettazione e l'allestimento delle aule scolastiche. Mi sono volutamente concentrata sulle scuole secondarie, poiché in queste scuole la problematica delle aule trova assai meno attenzione che nelle scuole di base.

È importante condurre gli alunni al punto da riuscire a collocare se stessi nel ruolo di credenti.

In vista di un contributo alla pedagogia religiosa vanno consultate le seguenti discipline ed esaminate le acquisizioni sotto l'aspetto della loro forza espressiva.

– *Approccio teologico*

Si tratta anzitutto di stabilire in che modo una pedagogia della religione che si interessa alla pedagogia degli spazi sia anche sostenibile dal punto di vista della teologia. Per ciò che riguarda il significato dello spazio, la ricerca di Elisabeth Jooß riguardante la dimensione filosofica e biblica dello spazio è un importante contributo.[24]

– *L'approccio fenomenologico: l'estetica*

I problemi riguardanti l'estetica vanno esaminati nella duplice prospettiva dell'estetica dell'opera in sé e della ricezione estetica da parte dell'allievo. A partire dall'estetica dell'opera, si esamina secondo quali considerazioni estetiche un'opera è stata progettata, mentre la ricezione estetica esamina lo stesso problema dal punto di vista dei destinatari. Ambedue i processi sono soggetti a cambiamenti storici, differenze culturali e problemi di stile. Di conseguenza, i problemi estetici devono sempre essere visti in riferimento al vissuto concreto.

– *L'approccio architettonico: architettura scolastica e psicologia architettonica*

Il meno che si possa dire è che non tutte le scuole sono esempi di architettura ben riuscita. Partendo da esempi di architettura riuscita, si possono elaborare criteri per la progettazione delle aule scolastiche. La psicologia architettonica si occupa di problemi riguardanti la ricezione, ad esempio dell'impatto di colori e forme.

– *L'approccio pedagogico: pedagogia scolastica e psicologia dell'apprendimento*

Anche i princìpi fondamentali della pedagogia scolastica hanno un ruolo nella progettazione delle scuole. Bisogna inoltre tener conto dei requisiti specifici che, secondo la psicologia dello sviluppo, si pongono per i diversi gruppi di età.

5.4. La "competenza in materia di aule/spazi" a livello degli insegnanti e degli alunni

Nell'insegnamento scolastico della religione e nella catechesi della comunità cristiana è possibile "mostrare" come si compiono atti religiosi. Ad esempio è possibile iniziare all'atteggiamento meditativo, o alla drammatizzazione di testi biblici, in modo che si possano apprendere le diverse forme espressive della religione.

È importante che insegnanti e alunni sappiano «come si debba usare un'atmosfera» (Gernot Böhme). Questa competenza è necessaria perché si possa percepire il "messaggio" dello spazio didattico. La capacità di evocare un'atmosfera e di allestire un ambiente sono presupposti per un insegnamento della religione in cui l'alunno "si realizza" (nel senso di rendersi conto) (Rudolf Englert) o per un insegnamento religioso che "performa" (Thomas Klie).

I problemi estetici devono sempre essere visti in riferimento al vissuto concreto.

Il problema quindi non è solo quello della materialità dell'aula e della sua impostazione, ma anche dell'allestimento dell'aula stessa, per creare una particolare atmosfera, che praticamente non abbisogna di altri mezzi.

Una ulteriore serie di considerazioni riguarda le modalità di applicazione di questi criteri riguardanti l'impostazione degli spazi e l'evocazione di un'atmosfera.

A conclusione delle mie considerazioni vorrei riportare una citazione di Hubertus Halbfas, scritta già venticinque anni addietro. «Per ciò che riguarda il problema dell'architettura delle nostre scuole e dell'arredamento delle nostre aule scolastiche, non si tratta di problemi riguardanti primariamente la visibilità, cioè la forma estetica, ma di una comprensione fondamentale del significato antropologico di uno spazio didattico. La prima domanda che si impone qui è che cosa noi vogliamo intendere parlando di scuola e di apprendimento; da sempre infatti la forma architettonica della scuola e l'aspetto interno delle aule scolastiche sono stati la "facciata" di ciò che si realizzava pedagogicamente nella scuola. In ogni caso l'edificio scolastico e le aule scolastiche predeterminano già la socializzazione scolastica».[25] Halbfas richiede perciò «la rinuncia all'abituale impostazione standard dell'aula scolastica, da sostituire con un allestimento continuo, fatto in comune, secondo le proprie necessità e possibilità. Simile procedimento non può consistere in un'azione completata in una sola volta, ma deve essere progressivo, per essere pedagogicamente efficace. Allora nascono impostazioni "vive", che interpellano e offrono contenuti interiori, perché in aule scolastiche in cui "si abita", l'alunno può sentirsi a casa con l'anima e il corpo.[26]

Considerazioni del genere, a mio avviso, si possono applicare anche a processi di insegnamento/apprendimento fuori della scuola.

[1] Purtroppo non è possibile riprodurre qui le immagini che nel corso della conferenza hanno dato concretezza al discorso sulla dimensione dello spazio.

[2] A. Kaupp, *Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen*, Ostfildern 2005, pp. 325ss.

[3] B. Dressler - A. Feige - W. Tzscheetzsch (edd.), *Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen*, Ostfildern 2006, p. 379; cf anche pp. 378-401.

[4] Cf K. Schlögel, *Im Raume lesen wir die Zeit*, München - Wien 2003, p. 11.

[5] Cf G. Böhme, *Aisthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*, München 2001; G. Böhme, *Architektur und Atmosphäre*, München - Paderborn 2006; E. Jooss, *Raum. Eine theologische Interpretation*, Gütersloh 2005; M. Noack, *Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen*, Weinheim 1996; Ch. Rittelmeyer, *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*, Wiesbaden 1994.

[6] M. Bächer, *Nichts als Raum. Annäherungen an den Raum*, in F.J. Jelich - H. Kemnitz (edd.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*, Bad Heilbrunn 2003, p. 18.

[7] Cf H. Schmitz, *Der Leib, der Raum und die Gefühle*, Ostfildern 1998; H. Schmitz, *Was ist neue Phänomenologie*, Rostock 2003.

[8] G. Böhme, *Architektur und Atmosphäre*, p. 118.

[9] E. Jooss, *Raum. Eine theologische Interpretation*, p. 78.

[10] L'espressione atmosfera risale a Hermann Schmitz: *Der leibliche Raum (System der Philosophie III.1)*, Bonn 1967.

[11] G. Böhme, *Architektur und Atmosphäre*, p. 122.

[12] Per l'interpretazione psicoanalitica ed evolutiva delle forme elementari di copertura, quali tetto, parete, porta, e finestra cf D. Funke, *Die dritte Haut. Psychoanalyse des Wohnens*, Gießen 2006.

[13] W.-E.Failing, *Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes*, in W.-E.Failing - H.G. Heimbrock, *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt - Alltagskultur - Religionspraxis*, Stuttgart 1998, pp. 91-122, qui, p. 114.

[14] S. Offe, *Museen, Tempel, Opfer*, in P. Bräunlein (ed.), *Religion und Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religionen im öffentlichen Raum*, Bielefeld 2004, pp. 119-138, qui p. 121.

[15] F. Steffensky, *Schwarzbrot-Spiritualität*, Stuttgart 2006, p. 91.

[16] M. Gelsinger, *KirchenRaumPädagogik als Disziplin der TheologInnen? Querschnitt durch Publikationen eines sich rasch ausbreitenden Forschungs- und Arbeitsfeldes*, in *Theologisch-praktische Quartalschrift* 151(2003) 292-297.

[17] H. Rupp, *Handbuch Kirchenpädagogik*, Stuttgart 2006.

[18] U. Hemel, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt 1988, pp. 672-691.

[19] Principali rappresentanti di questo indirizzo in Germania sono per la pedagogia religiosa cattolica Hubertus Halbfas, per la chiesa protestante Peter Biehl. Cf H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982; P. Biehl, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn 1989.

[20] Finora l'elaborazione teorica si è fatta principalmente come riflessione sulla forma specificamente protestante della prassi religiosa. Cf L. Silke - Th. Klie, *Schauplatz Religion*, Leipzig 2003.

[21] Cf B. Dressler - M. Meyer-Blanck (edd.), *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, Münster 1998.

[22] B. Dressler, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, in L. Silke - Th. Klie (edd.), *Schauplatz Religion*, pp. 152-165, qui p. 159.

[23] Cf R. Degen, *„Echt stark hier!" Kirchenräume erschließen. Aufgaben - Typen - Kriterien*, in R. Degen - I. Hansen (edd.), *Lernort Kirchenraum. Erfahrungen - Einsichten - Anregungen*, Münster 1998, pp. 5-19.

[24] E. Jooß, *Raum. Eine theologische Interpretation.*

[25] H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, p. 167.

[26] Ibidem, p. 168.

ARTE E CATECHESI

Maria Luisa Mazzarello – Maria Franca Tricarico

DENTRO E OLTRE L'IMMAGINE

Quando l'arte contemporanea svela il trascendente

Un sussidio originale per l'educazione religiosa dei giovani. Suo scopo è quello di evidenziare la dimensione religiosa dell'arte contemporanea, presentando alcune opere che in modo diretto o per analogia esprimono il percorso dalla passione alla gloria di Cristo. Un ampio studio introduttivo offre riflessioni chiarificatrici sull'argomento, cui seguono gli approfondimenti tematici alle opere proposte. I «Profili biografici degli artisti» costituiscono poi un complemento significativo. Seguono contributi in ambito biblico, antropologico e teologico e indicazioni didattiche orientative.

Pagine 152. € 19,00

ELLEDICI

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

ISTITUTO DI CATECHETICA
Università Pontificia Salesiana (UPS) - Roma

I CATECHISTI DELL'INIZIAZIONE CRISTIANA E LA LORO FORMAZIONE



Destinatari

Catechisti dei fanciulli e dei ragazzi, responsabili della formazione, sacerdoti, religiosi e laici

Argomenti

Venerdì 20 giugno:

ore 16,00 – 19,30

- Quale catechista per l'IC dei ragazzi
  Ubaldo Montisci, UPS
- Il catechista come adulto
  Jerome Vallabaraj, UPS

Sabato 21 giugno:

ore 9,00 – 12,45

- La formazione dei catechisti per l'IC dei ragazzi (Nota UCN)
  Giancarlo Barbon e *Rinaldo Paganelli*, Rivista *Evangelizzare*

ore 15,00 – 19,30

- Lavoro di gruppo e assembleare

Domenica 22 giugno:

ore 8.00

- Celebrazione Eucaristica

ore 9,15 – 12,30

- Il catechista dell'IC come educatore
  Carlo Nanni, UPS
- Il catechista dell'IC come comunicatore
  Valerio Bocci, CEC – Elledici
- Conclusioni

Sede

Istituto Salesiano Sacro Cuore,
Via Marsala 42 - Roma
(a fianco della Stazione Termini)
Tel. 06.49.27.221

Iscrizioni e informazioni

Segreteria Istituto di Catechetica,
Piazza Ateneo Salesiano 1,
00139 Roma
Tel. 06.87.29.06.51
Fax 06.87.29.03.54
E-mail: catechetica@unisal.it

il tema II

Continua la riflessione di ***Ugo Bussolino*** sul tema specifico dell'iniziazione di fanciulli e ragazzi all'Eucaristia. Dopo aver analizzato criticamente, nel fascicolo precedente di *Catechesi*, la prassi sviluppatasi al riguardo in Italia, a partire dagli anni conciliari, l'Autore suggerisce ora una riconsiderazione globale dei concetti di teologia sacramentaria che stanno alla base dell'iniziazione cristiana. Tale ripensamento appare condizione imprescindibile per poter giungere a una iniziazione eucaristica effettivamente rinnovata. Pertanto il lettore è portato a ripensare concetti decisivi quali *sacramento, rito, simbolo*. Un terzo intervento, sul prossimo fascicolo della rivista, indicherà le linee operative necessariamente conseguenti al ripensamento qui proposto.

INIZIAZIONE, TRA TEOLOGIA E PASTORALE

UNA TEOLOGIA PER UN NUOVO MODELLO DI PASTORALE DELL'EUCARISTIA

Fanciulli e ragazzi a Messa / 2

Ugo Bussolino

Gli sforzi per il rinnovamento della pastorale dell'Eucaristia del trentennio passato, come abbiamo visto nello scorso articolo, hanno prodotto senz'altro passi avanti, ma non hanno saputo superare alcuni nodi teoretici limitando in questo modo lo sviluppo della pastorale stessa.

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

Nonostante l'ampio dibattito e l'ancor più ampia sperimentazione è mancata la definizione di un rito chiaro e significativo per la gente di oggi e nel contempo è mancata la capacità, e forse il coraggio, di realizzare una nuova impostazione globale della pastorale che non si limitasse a rivedere il modo di celebrare la Messa, ma che sapesse comprendere tutti gli aspetti del divenire della vita cristiana.

Tre nodi sono rimasti senza vere risposte.

– *Il nodo che lega la fede con la vita.* Non si è, in sostanza, superato lo schema pastorale che ritiene ancora cristiana la società e dunque dà per scontato alcune cose che non lo sono più, quali l'acquisizione dei valori cristiani da parte delle nuove generazioni per osmosi con l'ambiente; il rapporto tra educazione umana e cristiana; il giusto rapporto tra i valori cristiani e quelli umani; e, a livello teologico, il nesso che deve sussistere tra l'essere uomini e l'essere cristiani.

– *Il nodo del rapporto tra vita e liturgia.* Non si è riusciti a determinare con chiarezza ciò che lega intrinsecamente i gesti liturgici e sacramentali alla vita quotidiana, in quale modo essi debbano incidere nel quotidiano e quali siano i percorsi più adeguati per raggiungere tale scopo. Ciò ha determinato in molti modi di pensare e di agire un certo parallelismo tra liturgia e vita, quasi fossero due àmbiti che non si incontrano mai. Oppure ha portato a delle indebite intrusioni, con il risultato di ridurre la liturgia a "parodia" della vita quotidiana e di perdere l'aspetto sacrale e la dimensione verticale della liturgia stessa.

– *Il nodo del rapporto tra liturgia e fede.* Non si è risolto il problema di come la fede si istituisca, si formi, cresca e si manifesti; e in quali termini la liturgia sia determinante in questo processo.

La liturgia, a seconda della prospettiva in cui viene vista in rapporto alla vita e alla fede, assume ruoli che non le sono propri, con l'effetto di renderla estranea o incomprensibile per la vita dei credenti.

In tali ruoli impropri la liturgia può essere vista come momento "accessorio", come momento "cerimoniale", o ancora come momento "interlocutorio" della fede.

– Si presenta come momento *"accessorio"* della fede soprattutto per i credenti non praticanti, ma anche per taluni operatori pastorali i quali ritengono che l'importante dell'azione pastorale sia portare il ragazzo a credere e pregare personalmente, anche se questa fede non viene espressa in forme esteriori. Il partecipare alla Messa e ai sacramenti, in particolare alla Confessione, diventa in questo modo quasi un qualcosa in più, non strettamente necessario per vivere il proprio rapporto con il Signore.

L'importante – sembra dire questa prospettiva – sono il rapporto che il ragazzo sa intessere nel suo intimo con il Signore e l'agire del ragazzo stesso in coerenza con tale rapporto: una prospettiva dai risvolti solo orizzontali. La liturgia allora diventa altro dalla fede e ne risulta completamente slegata. Non entra nemmeno nel dinamismo della fede, ma si aggiunge ad essa quasi come elemento accessorio che arricchisce la vita cristiana, ma non la determina.

Non si è risolto il problema di come la fede si istituisca, si formi, cresca e si manifesti.

– La liturgia è vista come momento *"cerimoniale"* della fede da chi, invece, ritiene che la fede debba essere in qualche modo espressa in gesti rituali per dimostrare a se stessi e alla comunità che la si possiede. La fede viene, si può dire, "messa in scena", rappresentata nel rito. Questa prospettiva porta a vedere la fede come una realtà antecedente alla liturgia, presupposta ad essa, e la liturgia ne diventa la sua forma di espressione; rappresenta ed esprime verità già possedute pienamente in altro modo. In questa prospettiva la liturgia non è proprio estranea alla fede, ma sfiora soltanto il dinamismo della fede. Gli è necessaria, ma solo per rappresentarla.

Non si è riusciti a determinare con chiarezza ciò che lega i gesti liturgici alla vita quotidiana.

– Nella prospettiva della liturgia intesa come momento *"interlocutorio"* della fede, il sacramento viene visto come propedeutico della carità, del vivere buono. Si ritiene, infatti, che la celebrazione sia il momento nel quale il credente impara cosa vuol dire vivere da cristiano, e che in un certo modo sia lì, nella celebrazione, il luogo dove ci si allena per poter vivere poi fuori dalla Chiesa da buon cristiano la propria fede. La liturgia entra sì, con questa prospettiva, nel dinamismo della fede, ma come "esercizio protetto" della vita, come elemento quasi didattico e pedagogico, però non effettivo della vita del credente, la quale si realizzerà e si svilupperà al di fuori della liturgia.

Queste tre errate interpretazioni della liturgia in rapporto con la fede non hanno reso ragione pienamente di ciò che è la liturgia e, nel contempo, hanno impedito di andare a fondo nel rinnovamento liturgico.

2. VERSO UNA NUOVA VISIONE DEL RAPPORTO LITURGIA - VITA

Accanto a queste linee di pensiero, nella Chiesa si è sviluppato un nuovo modello di pastorale che, permettendo di inglobare i guadagni dei precedenti modelli, si propone di superare le problematiche e le *impasse* emerse. Tale visione dell'azione pastorale non si limita a dare suggerimenti su come realizzare celebrazioni pastoralmente efficaci, ma propone un'azione che coinvolge tutta la vita del ragazzo e della comunità cristiana in cui è inserito, e propone altresì una visione teologica che, reintrepretando il sacramento nella prospettiva simbolica, individua la liturgia come momento *"istitutivo"* della fede. La liturgia è vista come la forma originaria della relazione del credente con il suo Signore, è la fede messa in "atto". Nella celebrazione la fede si costituisce e si esprime, nella celebrazione la fede si determina e cresce. Tanto è vero che – per fare un esempio – il rito del Battesimo nella sua forma più anticha era una professione di fede, e la professione di fede era parte del sacramento, una unità indissolubile.

Vogliamo dunque in questo articolo tratteggiare le idee guida di tale prospettiva teologica per evidenziare la bontà di questo modello, lasciando ad un ulteriore intervento il compito di indicare alcune strade e scelte da compiere concretamente per realizzare le indicazioni pastorali derivanti da questo modello, ovviamente con particolare riferimento alla celebrazione eucaristica dei minori.

Un nuovo modello di pastorale individua la liturgia come momento "istitutivo" della fede.

3. L'IDEA DI SACRAMENTO

3.1. L'evoluzione del concetto

La prospettiva che proponiamo indica gli elementi che ritiene necessari per una corretta pastorale dell'Eucaristia a partire da un preciso concetto di sacramento. Vediamo dunque di chiarire un tale concetto che non è rimasto identico nel tempo, ma che ha assunto sfumature e connotazioni diverse col passare dei secoli.

La mentalità patristica dei primi secoli vedeva l'Eucaristia, e dunque gli altri sacramenti per riflesso, come l'immagine e la memoria dell'azione salvifica di Gesù Cristo.

La celebrazione eucaristica è posta da tale mentalità «sulla linea del tempo, come se l'Eucaristia avesse catturato in sé l'evento storico dell'azione salvifica di Gesù Cristo, e catturato propriamente nella sua efficacia salvifica, che si realizza nell'azione della Chiesa, popolo dei redenti, dei salvati, salvati precisamente dall'azione salvifica di Gesù Cristo».[1]

Con il Medioevo la mentalità cambia notevolmente: si passa dalla cultura greco-latina a quella "germanica" alla quale

era congeniale l'interpretazione cosistica della realtà. Il sacramento non è più tanto evento salvifico, quanto quasi una cosa che, "amministrata", distribuisce la grazia ai fedeli. L'Eucaristia è vista, in questa prospettiva, a partire dal pane e dal vino, che sono velo che copre e nasconde; sotto il velo c'è il corpo del Signore.

Un passaggio significativo nella comprensione del sacramento si ha col movimento liturgico dell'inizio Novecento che mette in risalto lo scollamento tra liturgia e vita e si propone di superarlo cercando categorie interpretative dell'evento sacramentale, per definirlo in modo che possa esprimere tutta la vitalità dell'Eucaristia.

La mentalità patristica vedeva l'Eucaristia come l'immagine e la memoria dell'azione salvifica di Gesù Cristo.

Le linee interpretative sono essenzialmente tre: il modello misterico, quello ecclesiologico e quello antropologico.

– Il primo viene proposto da Odo Casel e vede nei sacramenti la partecipazione dell'uomo all'opera salvifica di Cristo. «Non solo l'effetto dell'opera redentrice di Cristo che si fa presente nei sacramenti, ma la stessa opera della nostra redenzione».[2] Chi partecipa alla celebrazione del sacrificio viene a contatto con la Croce di Cristo.

– Il modello ecclesiologico sviluppa la teoria del simbolo reale. Tale teoria è basata sull'affermazione che «il simbolo che è strutturale all'ente sia anche l'unica via della sua conoscibilità».[3] Così anche l'azione salvifica di Dio verso l'uomo è offerta e accettata nel simbolo poiché «il simbolo non sostituisce quella realtà come assente (e soltanto promessa), ma la rende (esibitivamente) presente, poiché è costituito proprio da quella realtà come suo modo di presenza».[4]

Le conseguenze teologiche derivanti da questa interpretazione sono diverse e profonde. Cristo diventa il simbolo del Padre (sacramento fondamentale) in quanto suo modo di esprimersi e di manifestarsi. La Chiesa diventa, in quanto segno visibile di Cristo sulla terra, il primo sacramento da cui hanno origine i sette sacramenti, espressioni somme della Chiesa.

La linea antropologica è seguita da chi, pur proseguendo le intuizioni del modello ecclesiologico, cerca di superare il suo "difetto antropologico", la sua difficoltà cioè a trovare il ruolo dell'uomo in questa prospettiva. L'obiettivo è dunque quello di collegare il concetto di sacramento non tanto alla Chiesa, ma all'uomo stesso. Si punta alla riscoperta della "storicità" dell'uomo e della sua "corporeità", evidenziando come siano presenti nelle varie religioni «sacramenti originari» che «emergono dai punti nodali dell'esistenza umana». I sette sacramenti vengono così visti come l'inserimento dell'umano nella storia originata da Cristo. Cristo dunque assume e corregge la sacramentalità naturale.

3.2. La nostra proposta

Per una corretta impostazione del problema che non incorra in vecchi errori va innanzitutto definito il corretto punto di partenza per interpretare l'Eucaristia e i sacramenti. Facciano nostro, in merito il pensiero di G. Colombo il quale ritiene che: «non deve essere la definizione astratta di sacramento a predeterminare l'Eucaristia; ma al contrario dev'essere la realtà dell'Eucaristia

– insieme con la realtà degli altri sacramenti – a determinare la nozione di sacramento».[6]

E l'Eucaristia è anzitutto una celebrazione. Possiamo così, a partire da questo dato di fatto, definire i sacramenti come celebrazioni, come riti celebrati dal popolo cristiano riunito intorno all'altare dalla presenza del Cristo risorto.

«Dev'essere la realtà dell'Eucaristia insieme con la realtà degli altri sacramenti a determinare la nozione di sacramento».

È Cristo risorto che convoca i suoi per ammaestrarli, guidarli, per entrare in comunione con essi e donare loro la salvezza. I tre modelli teologici presentati nel precedente punto cercano di esprimere a livello teologico corretto ciò che la fede cristiana ha sempre saputo, e cioè che l'Eucaristia è il supremo atto di amore di Gesù Cristo per gli uomini, perché è il dono di sé – del proprio corpo/sangue, della propria vita – che Gesù Cristo, appunto, fa per loro. Di qui l'esigenza di ricomprendere l'Eucaristia non più dal pane e vino consacrati, né dalla Chiesa, né dall'uomo, ma a partire da Gesù Cristo stesso, dal suo amore redentivo per gli uomini.

I sacramenti esprimono così il modo di agire di Cristo, e il modo con cui Cristo si fa presente tra gli uomini. Il sacramento per così dire "intrattiene", tiene viva la presenza di Gesù e dunque rende possibile l'incontro tra gli uomini e Cristo, la comunione di vita con lui, nella forma propria di Cristo Figlio del Padre: una vita donata. La presenza di Cristo non è un presenza generica ma «presenza/azione specifica di Gesù Cristo che dona il suo corpo/il suo sangue, se stesso per la salvezza degli uomini... L'Eucaristia celebra la morte del Signore».[7]

Da questa prospettiva deriva anche una particolare visione della Chiesa e del rapporto tra Cristo, la Chiesa e i sacramenti. Poiché il sacramento è definito essenzialmente dalle celebrazioni in cui il Signore Risorto costituisce come popolo di Dio la sua Chiesa, rendendola partecipe del suo Spirito, solo di rimando e in modo secondario rispetto all'essere azione di Cristo esso diventa azione della Chiesa.

La Chiesa non esiste separata da Cristo, essa nasce dallo Spirito donato da Gesù, ne è il suo corpo mistico in quanto comunione degli uomini con Gesù Cristo; per questo i sacramenti essendo atti di Cristo sono anche atti della Chiesa, pur se in modo derivato. Essi determinano la Chiesa, la costituiscono. Da essi si forma la Chiesa. Tale concetto è bene illuminato e ribadito dall'ultima enciclica di papa Giovanni Paolo II dal significativo titolo *Ecclesia de Eucharistia*.

I sacramenti, in quanto effusione dello Spirito Santo, richiamano la Pentecoste e l'atto conclusivo della vita del Signore la sua morte in croce per cui essi «"incominciano" quando Gesù Cristo "finisce"... C'è continuità tra l'azione storica e l'azione sacramentale di Gesù Cristo; ma c'è inoltre continuità tra Gesù Cristo e la Chiesa, perché l'azione storico/sacramentale di Gesù Cristo è finalizzata a creare la Chiesa».[8]

I sacramenti sono le azioni salvifiche che Cristo pone oggi per salvare i suoi e in questo modo costituisce la sua Chiesa.

Assodato dunque che i sacramenti sono le azioni salvifiche che Cristo pone oggi per salvare i suoi e che in questo modo costituisce la sua Chiesa, possiamo dire che la Chiesa fa i sacramenti, ma solo nel senso che li celebra.

Ed è l'unica che li possa celebrare, in quanto i sacramenti – essendo memoria viva di Cristo – possono essere celebrati solo da chi riconosce Gesù come il Signore, da chi possiede la fede. La Chiesa che, animata dalla presenza dello Spirito, è il soggetto della memoria di Gesù, pone nei sacramenti la condizione perché Egli possa rendere presente il suo mistero pasquale. Tale condizione è una totale e amante obbedienza.

In questo senso, e solo in questo, possiamo dire che la Chiesa fa l'Eucaristia. Nel senso che la celebra.

Tale configurazione del sacramento ci porta a ritenere che:

– l'identità celebrativa del sacramento non è rivestimento esteriore di un contenuto che potrebbe esprimersi diversamente, ma l'Eucaristia è la celebrazione dell'Eucaristia;

– non si può usare il termine "sacramento" in riferimento al cosmo o all'uomo, se non in modo traslato ed impreciso;

– nemmeno può usare attribuito a Cristo il termine "sacramento del Padre" perché Cristo è Dio personalmente; e neppure la Chiesa può essere qualificata come "sacramento", in quanto la Chiesa non è un'azione, una celebrazione, ma il prodotto di queste; è l'effetto dell'azione di Cristo che convoca i suoi. Essa dunque è costituita e "prodotta" dai sacramenti ed esiste in forza dei sacramenti stessi. Solo in senso derivato si può dire che è sacramento nel senso che è annuncio, testimonianza, strumento di salvezza poiché fatta dai sacramenti. Ci pare dunque ritenere più corretta la sequenza *Cristo-Sacramenti-Chiesa* anziché la sequenza rahneriana *Cristo-Chiesa-Sacramenti*, con importanti risvolti sul piano pastorale che evidenzieremo in seguito.

L'identità celebrativa del sacramento non è rivestimento esteriore di un contenuto che potrebbe esprimersi diversamente.

4. IL RILIEVO DELLA CATEGORIA DI "SIMBOLO"

4.1. La chiave di accesso al mondo dei significati

Una delle prime evidenze, che abbiamo così colto relative all'identità dei sacramenti è che essi sono delle celebrazioni, ovvero dei riti. Tali celebrazioni non vengono ad essere solamente un rivestimento esteriore di una realtà che va oltre, di una realtà che sussiste anche senza di esse; ma costituiscono il modo in cui tale realtà si realizza, si costituisce; il modo proprio di essere di tale realtà, cosicché senza la celebrazione del Battesimo non sussiste il Battesimo, senza la celebrazione dell'Eucaristia non sussiste l'Eucaristia.

Il rito, la celebrazione liturgica, perché azioni concrete, rimandano necessariamente alla corporeità, al corpo, il quale «non ne è una semplice condizione, bensì il luogo stesso»[9] dell'articolazione di senso dell'esistenza.

È attraverso il corpo, e in esso, che l'uomo coglie ed esprime il senso del mondo e della vita.

L'uomo per parlare di sé, per conoscere, raccontarsi, esprimersi, cogliere il senso delle cose, si esprime necessariamente attraverso la mediazione del corporeo (diciamo ad esempio riflessione *profonda*, amicizia *calda*, esperienza *forte*); così il mondo dei significati ha un intrinseco riferimento alla strutturazione corporea. Il corpo non è dunque uno strumento posseduto da un io interiore precostituito, ma è il luogo originario dell'articolazione del senso della vita e del mondo.

Il corpo è il luogo originario dell'articolazione del senso della vita e del mondo.

Tale articolazione di senso non avviene solamente in gesti particolarmente significativi, ma attraverso ogni gesto dell'agire umano dai più insignificanti ai più grandi.

Ogni opera umana esprime l'uomo nella sua pienezza ed è simbolicamente portatrice dei desideri più profondi dell'uomo stesso. Per questo ogni azione ed ogni esperienza dell'uomo ha sempre una duplice dimensione. La dimensione relativa all'uso funzionale dell'azione stessa e quella relativa al senso profondo che essa esprime: dimensione appunto simbolica; ad esempio nel gesto del dare da mangiare al proprio figlio la madre non solo dà sostanze nutritive (dimensione funzionale), ma dona anche affetto, vita... (dimensione simbolica). In ogni singola azione sono compresenti queste due dimensioni, anche se in proporzioni diverse a seconda dell'azione: altro è fare colazione il mattino, altro è invitare un amico a pranzo, altro ancora è partecipare all'Eucaristia.

La categoria del simbolico diventa così categoria significativa ed essenziale per interpretare quelle particolari azioni che sono i sacramenti i quali hanno una "dimensione d'uso" ridotta al nulla mentre hanno una "dimensione di senso" (simbolica, appunto) potata al massimo. Durante l'Eucaristia non ci si ciba per necessità nutritiva, perché si ha fame, ma perché si riconosce in questo gesto il senso profondo del nostro essere e del nostro agire.

La dimensione simbolica dice la verità costitutiva dell'uomo, dice che l'uomo è relazione e che la sua coscienza nasce e si sviluppa proprio grazie al rapporto con gli altri. Attraverso il suo relazionarsi con gli altri, l'uomo coglie il senso del mondo e la sua libertà si alimenta di tale riconoscimento di senso.

In questo modo il riconoscimento reciproco e l'instaurazione di legami che determinano l'orizzonte vitale per la persona sono dati nella mediazione di gesti corporei. Solo attraverso gesti del suo corpo che assumono significati simbolici, l'uomo può comunicare se stesso e instaurare relazioni significative con gli altri. La forma originaria della coscienza ha pertanto questo carattere simbolico.

La categoria del simbolico diventa categoria significativa ed essenziale per interpretare quelle azioni che sono i sacramenti.

L'ordine simbolico «designa il sistema di rapporti tra i diversi elementi e i diversi livelli (economico, sociale, politico, ideologico-etico, filosofia religione ...) di una cultura; sistema che forma un tutto

coerente tale da permettere al gruppo sociale e agli individui di orientarsi nello spazio, di ritrovarsi nel tempo, di situarsi nel mondo in maniera significante».[10]

La realtà viene allora compresa non tanto dalla mera oggettività, dall'osservazione delle cose, ma dal sistema di rapporti in cui i singoli oggetti sono collocati. È la relazione tra le cose e le persone che determina l'unità di senso, il significato profondo dell'esserci che permette al soggetto di orientarsi nella realtà stessa.

Il simbolo diventa «l'operatore sociale di riconoscimento reciproco e, perciò, un mediatore di identità».[11] L'uomo coglie le cose e gli avvenimenti e le persone che gli stanno accanto, ma anche se stesso, attraverso questa imprescindibile mediazione simbolica.

Notiamo inoltre che da questa forma originaria di conoscenza si distingue il sapere concettuale, sapere altrettanto indispensabile per l'uomo, che determina la misura delle cose sentite, e che ne dà la giusta identità. Il sapere concettuale, attraverso la fatica del giudizio e lo sforzo dell'universalizzazione, ci libera dalle pretese di una conoscenza fusionale, soggettivistica, basata solo sulla "mia" esperienza.

La forma originaria della fede non è la conoscenza di concetti ma è l'evento della relazione con il Signore.

La prospettiva simbolica in tal modo non nega l'importanza del sapere concettuale, ma lo colloca al giusto posto. Essa sottomette l'ordine teorico all'ordine pratico. «Ciò che fonda la stessa possibilità del pensiero è un'esperienza pratica che lo precede, quella appunto dell'appartenenza a una rete di rapporti che trovano la loro collocazione più originaria nell'ambito del corporeo e non del"mentale"».[12]

Il senso delle cose si realizza nell'azione.

È così che al centro della vita cristiana, a dare senso al tutto non ci sono solo dottrine, dogmi o discipline morali, ma un'azione: la celebrazione Eucaristia.

4.2. Rilevanza simbolica della Rivelazione

Se la forma originaria della coscienza per ogni tipo di conoscenza ed esperienza è la mediazione simbolica con il suo intrinseco rimando al corporeo, e se l'ordine pratico precede quello concettuale e teorico, anche il rapporto dell'uomo con Dio non può che essere regolato da queste stesse leggi e dinamiche e con le medesime conseguenze. Come *nell'evidenza simbolica della coscienza* io do il mio consenso al riconoscimento del mio mondo, così *nell'evidenza simbolica della rivelazione* io do il mio consenso al riconoscimento di Cristo Signore della mia vita.

La forma originaria della mia fede, del mio rapporto col il Signore risorto non è la conoscenza di concetti o l'assenso a verità di fede, ma è l'evento della relazione con il Signore che è presente ed agisce nel suo proprio corpo e non semplicemente in un altro corpo, o in un corpo d'altri.

Il linguaggio della fede è allora un linguaggio simbolico. Cristo annuncia il Regno e la verità dell'uomo, non semplicemente annunciando una dottrina o formulando dogmi, ma compiendo gesti e spiegando il Regno soprattutto attraverso il racconto di parabole, racconti eminentemente simbolici perché non vogliono innanzitutto dire o spiegare concetti, ma raccontare fatti, eventi che in sé racchiudono le realtà ulteriori del Regno.

Il linguaggio poetico-narrativo, come quello utilizzato dal Signore Gesù, è

dunque il linguaggio originario della Rivelazione, quello scientifico viene dopo ed è astrattivo, non ha la capacità di evocare fino in fondo una realtà. Il linguaggio simbolico annuncia una verità che non si può capire se non mettendosi in discussione. La verità si dispiega solo di fronte a una presa di posizione della libertà, di una libertà che riconosce il senso dell'incontro.

5. IL SACRAMENTO

5.1. Il sacramento: simbolo in esercizio

Questa prospettiva del linguaggio simbolico a base del conoscere e dell'agire umano ci permette di reintrepretare e definire il sacramento cristiano e la liturgia stessa.

Superando la logica tradizionale che parte dai concetti e dalle definizioni, per applicarle poi al caso concreto dell'Eucaristia, si parte ora dall'esperienza concreta della celebrazione sacramentale cristiana, la quale trova il suo modello e il suo apice nella celebrazione dell'Eucaristia, per definire e comprendere le caratteristiche specifiche del sacramento.

Intendendo l'Eucaristia come un simbolo in esercizio, un'azione simbolica che si sta attuando, si raccolgono alcuni vantaggi e si superano alcune difficoltà concettuali incontrate in altri modelli.

Il rito, la celebrazione è il luogo più immediato di approccio del sacramento. Infatti:

– supera l'estrinsecismo tra *signum* e *res*, tra il segno e la realtà del sacramento, in quanto la realtà del sacramento è nel segno stesso;

– coglie il riferimento alla storia, poiché si parte dal rito di Gesù e dalla "sua" storia, cogliendo la dipendenza del rito cristiano dall'autocoscienza di Gesù nell'universo simbolico dell'antico Israele e delle novità introdotte da Gesù stesso;

– infine supera la prospettiva cosificante e la "deriva magica", in quanto i sacramenti sono celebrazioni della comunità e non cose o parole da possedere e gestire come se il celebrante ne fosse il padrone.

I sacramenti, essendo allora innanzitutto non di ordine cognitivo, ma di ordine pratico, producono notevoli incidenze sull'àmbito comportamentale. Poiché simbolo in azione, nel rito non soltanto le parole contano, ma assume importanza vitale anche tutto ciò che viene fatto e come viene fatto. Il rito evoca, trasforma la vita, determina i comportamenti. «"Non dite quello che fate, fate quello che dite": ecco la legge base della liturgia».[13]

Il rito, la celebrazione è il luogo più immediato di approccio del sacramento.

Se l'ordine pratico è alla base di tutto, non per questo va emarginato o rifiutato l'ordine teorico. La nostra cultura occidentale chiede con forza di poter capire con l'intelletto; non è sufficiente fare le cose. Ciò che non si capisce è minato dal sospetto che non sia vero, che non sia autentico. «Le nostre celebrazioni devo-

no parlare con sufficiente chiarezza al "cervello" per poter parlare al "cuore"», ci ricorda il teologo Chauvet, anche se poi non basta vedere dentro le cose per viverle. L'agire simbolico non è come l'agire tecnico che trasforma il mondo; esso trasforma il soggetto nei suoi rapporti con gli altri e con Dio.

«Le nostre celebrazioni devono parlare con sufficiente chiarezza al "cervello" per poter parlare al "cuore"».

Il gesto liturgico sacramentale introduce in questo modo l'uomo nel mondo di significato del cristiano. Esso dà a chi lo compie la chiave interpretativa della realtà tutta, e così "inizia" il credente dando a lui la capacità di comprendere il mondo, lo riempie di nuovi e più profondi significati che permettono di scoprire il senso ultimo delle cose e della vita.

5.2. Il mistero eucaristico e la sua rilevanza antropologica

La prospettiva cristiana della vita e del mondo colta nella celebrazione sacramentale non è però una prospettiva a cui l'uomo può giungere da solo. Non è l'uomo a dare il significato che meglio crede alla realtà, ma il significato lo riceve in dono.

Ecco dunque due aspetti imprescindibili dell'Eucaristia e degli altri sacramenti che vanno rilevati per trarre le giuste conclusioni da questa riflessione. Sono gli aspetti dell'*indeducibilità* e della *rilevanza antropologica* dei sacramenti stessi.

I sacramenti sono *indeducibili* dal semplice vissuto dell'uomo perché sono azioni di Cristo e a Cristo non si può giungere partendo dall'uomo, non lo si può dedurre astrattamente (ecco la difficoltà di partire dai valori umani per giungere a quelli cristiani). A Cristo si può giungere partendo solo da Cristo stesso, dalla sua Rivelazione. Egli è l'Uomo perfetto a cui guardare per comprendere l'uomo.

Il legame tra l'aspetto "cristiano" e l'aspetto "umano" del credente rimane però fortissimo, anzi tale interpretazione teologica lo conferma e giustifica nel profondo. "Umano" e "cristiano" non sono due termini che si devono coniugare in modo estrinseco; al contrario, sono legati da una loro logica interna. Cristo entra in comunione con l'umanità non in modo arbitrario ed *estrinseco*, ma si relaziona con l'uomo per ciò che Egli è: vero Dio, ma anche vero uomo. Quindi in modo completamente umano tanto da far sì che i sacramenti siano una prassi antropologica di eccezionale rilievo, fino ad essere loro stessi l'analogato principale nella conoscenza dell'agire simbolico.

L'uomo va sì interpretato a partire dalla sua corporeità simbolica, ma non per questo il sacramento si deve limitare alla sfera antropologica, altrimenti lo si può cogliere al più come "apertura al trascendente"; però non è questo il sacramento cristiano. Il sacramento cristiano non può mettere tra parentesi la dimensione ecclesiologica. Il senso ecclesiologico dei sacramenti cristiani non è dunque altro, né di più, del senso antropologico, ma è il senso antropologico conosciuto e svelato nel suo orizzonte ultimo, cioè quello della rivelazione cristologica. La figura eccle-

Il sacramento cristiano non può mettere tra parentesi la dimensione ecclesiologica.

siale diventa dunque per il sacramento la forma che l'antropologico assume quando accoglie la Rivelazione.

Il rito cristiano completa e compie il rito umano. Nel sacramento cristiano si coglie tutta la pregnanza del simbolico umano e si constata l'eccedenza indeducibile, ma realizzante pienamente il gesto umano.

6. LE DIMENSIONI ESSENZIALI PER UNA BUONA PASTORALE

Le conclusioni di questa riflessione e di questa prospettiva portano ad indicare alcune dimensioni vincolanti della celebrazione dei sacramenti per una corretta impostazione della pastorale.

– Innanzi tutto la dimensione *celebrativa* del sacramento. I sacramenti non sono dei beni già posseduti dalla Chiesa che semplicemente devono essere somministrati ai fedeli, ma sono l'azione congiunta di Cristo che salva e dei fedeli che ricevono personalmente e vitalmente tale salvezza. Per cui questa salvezza offerta e ricevuta trova come luogo proprio della sua esistenza la celebrazione del sacramento.

I sacramenti sono indeducibili dal semplice vissuto dell'uomo perché sono azioni di Cristo.

– La dimensione *simbolica* dei sacramenti. I sacramenti si rifanno a gesti antropologicamente rilevanti che in realtà, oltre ad essere azioni dell'uomo, sono azioni di Cristo stesso e proprio a causa di questo motivo assumono nuovi e più profondi significati. Tali azioni diventano allora il modo proprio dell'uomo di interpretare alla luce di Cristo e della sua salvezza la vita, il mondo e l'umanità intera, dando così il senso autentico all'esistenza umana. Un'esistenza cristica di figli nel Figlio, con l'impossibilità di separare la dimensione umana da quella "soprannaturale" perché un tutt'uno nell'uomo.

– La dimensione *comunitaria* del sacramento. Il sacramento non viene più compreso come una pia pratica personale che permette di avvicinarsi al Signore, ma è inteso come azione del popolo di Dio, membra del corpo mistico di Cristo, che in unione col suo Capo, loda ed entra in comunione con il Padre nello Spirito. Di qui la rilevanza della comunità che deve esprimere una presenza attiva e partecipe sia durante la celebrazione del sacramento sia nella vita quotidiana.

Da queste tre dimensioni emergono, quasi a corollario, due aspetti che non possono essere trascurati: il problema delle *modalità* della conoscenza dei riti e il problema della *pratica quotidiana* della vita cristiana.

– Il primo aspetto riguarda le *modalità* per raggiungere una corretta conoscenza di ciò che sto celebrando e vivendo. L'attenzione va dunque rivolta alla giusta articolazione tra la modalità di conoscenza intellettuale e la modalità esperienziale.

È il problema definito come "il problema dell'iniziazione ai sacramenti" e consiste nell'attuare le azioni pastorali e le metodologie adeguate per fare conoscere e vivere ai ragazzi i riti della Chiesa. Non basta uno studio attento e profondo, di tipo scolastico, del sacramento per poterlo vivere bene, ma

non basta neanche una celebrazione attraente sul piano emozionale se tali celebrazioni non riescono a parlare alla sensibilità e cultura odierna.

– Il secondo aspetto è il *problema della vita*. Esso pone in evidenza la problematica di come i sacramenti, e la celebrazione eucaristica in particolare, possano realmente introdurre i ragazzi a vivere una vita quotidiana cristianamente impegnata ed autentica. Nel dibattito seguito al *Direttorio* questo è stato definito come "il problema dei sacramenti dell'iniziazione". Solo nella misura in cui il rito mi introduce veramente nel Mistero della Redenzione, mi dà quelle chiavi di lettura cristiana della realtà che mi circonda; solo così esso davvero diventa un simbolo in azione, il gesto vero con cui Cristo raduna i suoi e li salva.

[1] G. Colombo, *La teologia dell'Eucaristia*, in Aa. Vv., *Eucaristia, presbiteri e comunità*, Milano, Ancora 1983, pp. 23-51; qui p. 28.

[2] C. Rocchetta, *Sacramentaria fondamentale. Dal "mysterion" al "sacramentum"*, Bologna, Dehoniane 1989, p. 360.

[3] K. Rahner, *Sulla teologia del simbolo*, in Id., *Saggi sui sacramenti e sulla escatologia*, Roma, Paoline 1965, pp. 57-74.

[4] Ibidem, p. 94.

[5] J. Ratzinger, *Il fondamento sacramentale della esistenza cristiana*, Brescia, Queriniana 1971, p. 14.

[6] G. Colombo, *Per il trattato sull'Eucaristia*, in Id., *Teologia sacramentaria*, Milano, Glossa 1997, p. 322.

[7] Ibidem, p. 44.

[8] Ibidem, p. 47.

[9] L.-M. Chauvet, *Simbolo e sacramento. Una rilettura sacramentale dell'esistenza cristiana*, Torino-Leumann, Elledici 1990, p. 244.

[10] L.-M. Chauvet, *Simbolo e sacramento*, p. 61.

[11] Ibidem, p. 80.

[12] Ibidem.

[13] Ibidem, p. 224.

L'INIZIAZIONE CRISTIANA

Guido Benzi e Tarcisio Giungi (cur.)

DIVENTARE CRISTIANI

L'iniziazione cristiana tra problemi e ricerca di nuove vie

I contributi presentati nel volume si collocano nell'ampio quadro di riflessione sul rinnovamento degli itinerari di iniziazione cristiana, con una spiccata attenzione all'azione pastorale di una Chiesa locale.

Pagine 168. € 10,00

Henri Derroitte

CATECHESI E INIZIAZIONE CRISTIANA

Quest'opera, dopo aver affrontato la questione con approcci teologico, psicologico e teologico, analizza le implicazioni catechetiche e pastorali di una riflessione che mira a rinnovare l'iniziazione articolandola sulle attese di oggi restando fedeli alla ricca tradizione.

Pagine 208. € 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

il tema III

IL LINGUAGGIO RELIGIOSO

Lo spazio dedicato alla riflessione monografica sul tema del linguaggio religioso è, in questo numero di *Catechesi*, interamente occupato dall'analisi di ***Pio Zuppa***. Il catecheta prosegue la presentazione, già iniziata nel fascicolo precedente, dell'*autobiografia* come strumento utile sia all'autoformazione, sia alla comunicazione della fede. Con riferimento all'autoformazione, l'Autore ricorda anzitutto le ragioni di ordine antropologico, psicologico e pedagogico che fanno del "dire di sé" un fattore importante in funzione della crescita e maturazione della propria personalità.
Il discorso dell'esperto passa poi ad illustrare le potenzialità della testimonianza autobiografica in ordine all'"annuncio del messaggio cristiano. L'indicazione che ne deriva è di indiscussa importanza: come ben dimostra anche la storia della Chiesa, l'azione evangelizzatrice ha tanta più efficacia quanto più essa è radicata nel vissuto personale, raccontato e testimoniato, dell'evangelizzatore. A conclusione della riflessione teorica, il lettore troverà pure questa volta alcune schede esemplificative, pensate e sperimentate per momenti di autoformazione in chiave autobiografica, anche per una crescita personale nella fede.

RACCONTARSI PER RACCONTARE: LA PROSPETTIVA AUTOBIOGRAFICA. Verso "nuovi" orizzonti per la formazione e la catechesi ecclesiale?/2

Pio Zuppa

A Franco, amico da sempre!
«Quando il disegno della mia vita sarà completo, vedrò, o altri vedranno una cicogna?».[1]

Perché "raccontarsi", e non solo raccontare? Che senso ha (o potrebbe avere) una pedagogia del racconto per dei cristiani di oggi che, ovviamente, non hanno mire criptiche di autocompiacimento? C'è una strada "adulta" ed ecclesiale – e, se sì, in che senso – per apprendere un modo nuovo e narrativo, appunto, di dialogare nella fede all'interno delle attuali comunità cristiane?

1. AUTOBIOGRAFIA E PRASSI ECCLESIALE VIGENTE

In continuità con il precedente intervento sulle ragioni e sui significati che promettono un'accoglienza positiva della "svolta narrativa",[2] anche nella pedagogia della formazione ecclesiale, è possibile proseguire l'esplorazione e il correlativo ragionamento esplicativo nell'area propria dell'educazione degli adulti e, più in particolare, dell'evangelizzazione e della catechesi, all'interno di un percorso che, prendendo le mosse dall'odierna prassi ecclesiale, va dalla fondamentale considerazione formativa della narrazione autobiografica alle possibili sollecitazioni che una tale prospettiva contiene e riesce a declinare e a offrire in modo significativo ed efficace, in vista di un riposizionamento del compito formativo come centrale e innovativo nell'impianto pastorale delle comunità cristiane di oggi.

Le prime "Chiese" sono nate da esperienze di comunicazione, attorno ad un evento che ha fatto irruzione nella loro vita.

Nell'odierna prassi ecclesiale con frequenza quasi inavvertita e spontanea acca-

de spesso che – a fronte dello scollamento segnalato e sperimentato nella pratica tra gli operatori pastorali e i responsabili di gruppi – dal punto di vista criteriologico e teologico sia invocato uno strettissimo rapporto tra vita di fede e comunicazione della fede, nella convinzione che la prima si esprime necessariamente nella seconda e questa postula la prima. Il vissuto della fede – si dice – tende alla comunicazione della fede e la comunicazione della fede aumenta lo spessore della vita di fede: il primo servizio della fede è la vita stessa di fede.

Nulla può sostituire il rapporto di testimonianza e di annuncio da persona a persona.

Si tratta di un'urgenza particolarmente sottolineata e reclamata oggi ma che non è dissimile da quella che, verosimilmente, è stata agli inizi l'esperienza nella comunità primitiva. «Le prime "Chiese" sono nate da esperienze di comunicazione, attorno ad un evento che ha fatto irruzione nella loro vita. [...] Questa esperienza originaria torna a rivelarsi decisiva [...]. Nulla può sostituire il rapporto di testimonianza e di annuncio da persona a persona».[3] In proposito, tra i tanti esempi, rimane poi emblematico quello dell'apostolo Paolo: «Testimoniare – scrive J.-N. Aletti – per lui significa [...] raccontare l'itinerario di una conversione, di un amore ricevuto e proclamato. La vita di Paolo è diventata testimonianza, perché raccontandola egli rivela allo stesso tempo il perdono e l'amore del suo Signore: annunciarlo significa allora raccontare ciò che gli è successo, il cammino suo, ecc.».[4]

Sempre in relazione all'attuale prassi ecclesiale va anche richiamata, in riferimento alla prospettiva narrativo-autobiografica, quello che già K. Rahner, in senso kairologico, aveva formulato riguardo all'esigenza di un'azione pastorale mistagogica. «Non possiamo [...] nasconderci – scriveva Rahner – che oggi esistono moltissime [...] persone che trovano se stesse e Dio "nella vita" (come esse dicono) e non nel cerimoniale liturgico. [...]. Dobbiamo riconoscere tranquillamente e disinvoltamente con loro che la grazia e l'incontro con Dio possono verificarsi e si verificano di fatto nella quotidianità della vita profana. Di fronte a questi individui bisogna [...] aprire una via di accesso alla profondità della loro propria esistenza, in cui si è già comunicato da sempre e si offre alla libertà dell'uomo. Occorre [...] una mistagogia (se così possiamo dire) della vita quotidiana». In altri termini, prosegue Rahner, «occorre mostrare che colui che chiamiamo Dio è già da sempre là come offerta infinita, come amore silente, come futuro assoluto e che anzi è già da sempre accolto ovunque un uomo ha infranto con la fedeltà alla propria coscienza le mura carcerarie del proprio egoismo».[5]

La grazia e l'incontro con Dio possono verificarsi e si verificano di fatto nella quotidianità della vita profana.

Sulla base di tale situazione in atto, nell'odierna vita ecclesiale è possibile pensare e riconsiderare l'approccio narrativo-autobiografico come istanza paradigmaticamente capace di rispondere in maniera efficace, pertinente ed innovativa in ordine a una diversa epistemologia (o modo di intendere) sia dell'azione pedagogica propria dell'apprendere che dell'azione pastorale tipica di ogni comunità presa nella sua complessità.

2. EDUCAZIONE DEGLI ADULTI, APPRENDIMENTO E AUTOBIOGRAFIA

Come ha scritto Franco Cambi, l'autobiografia è diventata ormai «uno dei grandi *topoi* della ricerca contemporanea».[6] Per quanto attiene alla duplice problematica, appena evocata in ottica teologico-pratica (sul piano biblico-fondamentale, la prima; antropologico-contestuale, la seconda), l'assunzione della prospettiva autobiografica nell'azione pedagogico-pastorale delle comunità, oltre che a specifiche e opportune ragioni intrinsecamente formative,[7] risponde ad una precisa esigenza che ha finalità non solo metodologiche, ma anche epistemologiche.[8] Al "vorticoso sviluppo", che si sta verificando nella ricerca attorno all'autobiografica, certamente sono collegati – all'interno di un punto di vista qualitativo o *micropedagogico*[9] – «una molteplicità di riferimenti teorici (fenomenologico, clinico, ermeneutico, interazionista, etnometodologico, sistemico-relazionale, costruttivista)».[10] Quanto ad antecedenti tradizioni di pensiero, l'apprendere da se stessi e dalla propria storia, che nelle odierne pratiche formative autobiografiche ha una rilevanza centrale, trova spesso ancoraggio sia in quelle «tradizioni di pensiero che risalgono alla filosofia greco-romana: si pensi, al riguardo, al progetto delfico "conosci te stesso"», sia alle «*Confessioni* di S. Agostino, dove la narrazione autobiografica è una forma di concentrazione su di sé, un "risalire" alle origini, per apprendere dalla memoria chi si è stati, si continua ad essere, non si è più, o si può essere, in questo viaggio alla ricerca di Dio».[11] Quanto all'uso di documenti anche personali nella ricerca (diari, lettere, annotazioni autobiografiche, ecc.), ha una tradizione che – secondo Antonio Baldassarre – può farsi risalire anche agli inizi del secolo scorso «con William James che, come riferisce Allport, nella sua esplorazione dell'esperienza religiosa utilizzò le confessioni personali di grandi anime in lotta con la crisi del loro destino umano».[12]

L'assunzione della prospettiva autobiografica nell'azione pedagogico-pastorale risponde ad una precisa esigenza.

Su questa base storico-epistemologica, ma soprattutto in vista di un loro accostamento in prospettiva "mistagogica", è possibile riconsiderare tre piste di significato che, complessivamente prese, esprimono il senso pedagogico-formativo che l'approccio autobiografico, nella letteratura corrente, sta tematizzando nell'ambito delle scienze umane. Un significato del quale, per ovvie ragioni, ci limitiamo a sottolineare e condividere solo alcuni dei non pochi aspetti e dei molteplici guadagni che questa strada possiede, se studiata e assunta anche sul piano ecclesiale e pastorale.

Dal punto di vista pedagogico le ragioni che ne favoriscono e spiegano – sul piano formativo – l'ingresso della prospettiva autobiografica come pratica educativa sono di carattere anzitutto "andragogico", legate cioè all'adulto e al suo modo tipico di apprendere.[13] Ogni "racconto di

Ogni "racconto di sé" è soprattutto un'esigenza interna della mente e della cognitività propria dell'adulto.

sé" non lascia indifferenti: se di fatto non produce, quanto a immediatezza, dei veri e propri cambiamenti, certamente ne provoca la possibilità e la *pensabilità*. Dire di sé, sul piano formativo, non è un semplice esercizio di scrittura finalizzato – come, a volte, si suppone – all'autocompiacimento. Può, è vero, anche «andare incontro al pericolo della riduzione psicologica»,[14] ma è principalmente e soprattutto un'esigenza interna della mente e della cognitività propria dell'adulto. È servizio alla persona. Riscoprire di avere una storia – e trovare le parole per dir(se) la – attiva il processo del rimembrare e del ricordare. Rigenera il senso di unicità, di autocostruzione nel tempo. Apre a «un futuro potenzialmente diverso dal presente, un tempo della possibilità, della realizzazione di sogni».[15] Acuisce la percezione del sé, traduce ed esprime in concreto la possibilità di *continuare* ad apprendere, di farlo motivatamente e, in definitiva, di poter continuare a cambiare.

La formazione deve essere in grado di dare significato alle esperienze quotidiane.

Tutto questo, in ottica antropologica e pastorale, equivale a mettere al centro "la persona, cuore della pastorale" e impegno fondamentale, quale suo tratto ineludibile, di "Chiesa della speranza". Tra le "scelte di fondo", che le Chiese italiane si sono date dopo Verona, non a caso vi troviamo declinata in modo indicativamente prioritaria quella di una pastorale chiamata a convergere «sull'unità della persona» e «capace di rinnovarsi nel segno della speranza integrale, dell'attenzione alla vita, dell'unità tra le diverse vocazioni, le molteplici soggettività ecclesiali, le dimensioni fondamentali dell'esperienza cristiana».[16] In tale contesto, «la formazione – si afferma – [...] deve essere in grado di dare significato alle esperienze quotidiane, interpretando la domanda di senso che alberga nella coscienza di molti. [...]. Il tempo presente è straordinariamente favorevole a nuovi cammini di fede, che esprimano la ricchezza dell'azione dello Spirito e la possibilità di percorsi di santità».[17] Ma ciò potrà diventare realtà «solo se le comunità cristiane sapranno accompagnare le persone, non accontentandosi di rivolgersi solo ai ragazzi e ai giovani, ma proponendosi più decisamente anche al mondo adulto, valorizzando nel dialogo la maturità, l'esperienza e la cultura di questa generazione».[18]

All'interno della prospettiva narrativo-autobiografica vi è implicato, inoltre, un preciso *modello pedagogico* che pone al centro, con il soggetto, la sua storia di vita. In questo senso – come si diceva – è un servizio alla persona, perché aiuta a riflettere e a pensare, a fare memoria del passato e, ancor più, a intuire (*intus-legere*) il futuro nascosto tra le pieghe, non accolte, della propria esistenza.[19] Ma con quali finalità? In esso, tra le principali finalità che lo caratterizzano in educazione degli adulti, troviamo coniugata anzitutto «quella di riuscire a *conoscere il proprio modo di pensare* (finalità metacognitiva)».[20] Sul piano del metodo, infatti, la possibilità di ricercare un disegno possibile – che sia, o no, di tipo strettamente vocazionale,

All'interno della prospettiva narrativo-autobiografica è implicato un preciso modello pedagogico che pone al centro il soggetto.

non importa (almeno in prima battuta), ma attorno a cui, nondimeno, si configura però la propria esistenza – favorisce la conoscenza del sé cognitivo e la consapevolezza riflessa del o dei saperi costruiti via via lungo le esperienze scolastiche, familiari, relazionali e, nel caso di racconti vocazionali e/o professionali, in modo particolare attraverso i vari contesti di vita e di formazione condivisi e richiamati in termini narrativi di significatività.

Una seconda finalità è quella dell'*autoformazione*. Raccontarsi da adulti, seguendo le indicazioni dell'approccio autobiografico, porta con sé il guadagno impagabile di fare della propria storia di vita il luogo più sicuro e adatto per formarsi tenendo conto dell'unicità e dell'autonomia che ciascuna persona ha ricevuto come dono e come grazia ma che, non sempre, viene vissuta come ringraziamento e come celebrazione di una memoria che ci supera e va al di là dei nostri umani pensieri. Tale valenza autoformativa della narrazione è legata all'"intelligenza autobiografica", che «si realizza: nel pensiero retrospettivo – cioè nel recupero dei ricordi e nella rivitalizzazione della memoria; nel pensiero introspettivo – raggiungendo maggiore consapevolezza di sé e della realtà; nel pensiero abduttivo – nella capacità di cogliere i legami tra gli eventi, andando oltre la semplice logica di causa-effetto; e nel pensiero analogico – cioè nello sviluppo dell'intuizione, della creatività, della sintesi e dell'immaginazione».[21] L'autobiografia risale, così, «a quel processo che ci ha "dato forma" a partire dall'interno. Ricostruire la storia passata è un modo per (ri)organizzare la nostra identità o aspetti di essa: chi, che cosa sono? Come mi rappresento la mia formazione passata? Che cosa voglio farne qui e ora? Che progetti ho per il futuro?».[22] Attraverso un percorso, anche a ritroso, è possibile, ad esempio, *rintracciare* (nel senso pure letterale, ma certamente narrativo, di "tracciare di nuovo") i segni che esprimono l'unicità della propria storia (sacra, irrepetibile, unica).

Riscoprire di avere una storia e di poterla condividere apre a un futuro di speranza.

Ma ciò che più conta – dentro una considerazione, ovviamente, "adulta" e permanente dei processi formativi (= *formazione permanente*) – sta nel fatto che una visione narrativa della formazione (e l'approccio autobiografico che, concretamente, la riflette ne è un esempio pratico, didatticamente spendibile) porta l'adulto a far vivere la *possibilità di continuare ad apprendere* (finalità motivazionale)».[23] E d'altra parte, come fa notare la Formenti, «chi si vive come adulto può pensare di non aver più nulla da imparare, evita spesso di interrogarsi sui suoi modi di agire e funzionare, considerandoli scontati: "Io sono fatto così, cosa vuoi, ormai non cambio più"».[24] Invece, riscoprire di avere una storia e di poterla condividere apre a un futuro di speranza potenzialmente diverso dal presente, un tempo della possibilità e della conversione. In quest'ottica, dire formazione nella comunità cristiana vuol dire anche – come si afferma nella *Nota* pastorale dopo Verona – «creare nelle comunità cristiane luoghi in cui i laici possano prendere la parola, comunicare la loro esperienza di vita, le loro domande, le loro scoperte, i loro pensieri sull'essere cristiani nel mondo. Solo così potremo generare una cultura diffusa, che sia attenta alle dimensioni quotidiane del vivere».[25]

3. NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA, MISTAGOGIA E PRASSI ECCLESIALE

Nell'odierna complessità, l'"imperativo" di ogni azione progettuale nella vita pastorale delle chiese è "fare sintesi", *colligere*,[26] cioè portare ad unità la multidimensionalità dell'esperienza cristiana. Comporre dentro una visione armonica e progettuale la molteplicità dell'agire ecclesiale fa parte dell'odierna apostolica missionarietà delle comunità ecclesiali. Anche l'azione ecclesiale non può non fare i conti con la complessità, intesa come "*unitas multiplex*" (direbbe Edgar Morin), e non può non aprirsi a questo principio della "unità/diversità" in tutti campi. *Complexus* è ciò che, originariamente, è tessuto insieme e la complessità si ha quando i differenti elementi che costituiscono un tutto diventano così inseparabili.[27]

Tale imprescindibile e odierno *kairòs* culturale può trovare nella dimensione mistagogica dell'azione ecclesiale una sua intrinseca e ineludibile esperienza di realizzabilità, se riconsiderata sia come proposta di rinnovamento dell'azione ecclesiale sia come itinerario di accompagnamento nella fede, all'interno dell'impianto metodologico e pastorale di cui ogni comunità è chiamata a disporre. Le ragioni sono varie e certamente non è – come a tutti è noto – una novità assoluta nella storia dell'azione ecclesiale parlare di mistagogia; piuttosto si è di fronte, pur tra accentuazioni e distinzioni diverse e non omogenee, a un'esperienza pedagogica ed ecclesiale di grande profilo, propria delle prime comunità cristiane (sec. IV-V), in ordine all'iniziazione nella/alla fede. Un'esperienza, peraltro, non ancora colta in tutta la sua forza educativa e pastorale di rinnovamento, se considerata dal punto di vista epistemologico-pratico. Tale scelta non va però ridotta, né confusa con la semplice attività umana della "spiegazione" dei riti. Anzi, «senza la necessaria attenzione alla diversità dei contesti sarebbe un'"operazione archeologica" o un "espediente pastorale", destinato probabilmente a esaurirsi come una moda passeggera».[28] Rimane tuttavia una continuità, una paradossale analogia, che, se allargata all'intero impianto pastorale antico, aveva già colto Casiano Floristán qualche decennio fa: «nella chiesa primitiva veniva battezzato il convertito; adesso bisogna convertire il battezzato».[29]

«Nella chiesa primitiva veniva battezzato il convertito; adesso bisogna convertire il battezzato».

La *scelta pastorale* della mistagogia s'impone – sostanzialmente – per due ordini di ragioni e/o opportunità (da accogliere, ovviamente, in senso non meramente pratico bensì profondamente *kairologico*).

In primo luogo si tratta di una proposta effettivamente pastorale, e non anzitutto metodologica. Impostare mistagogicamente – sul piano della *vision* complessiva che la deve guidare – l'azione ecclesiale implica sempre riconoscimento del *mistero* che la abita, in quanto azione mediazionale (*Heilsvermittlung*) a servizio del processo di salvezza (*Heilsprozess*).[30] Come per i Padri della Chiesa, «la mistagogia, prima

«La mistagogia è innanzitutto avere occhi per contemplare l'agire di Dio».

di essere spiegazione orale o scritta del mistero nascosto nella liturgia, è innanzitutto avere occhi per contemplare l'agire di Dio».[31] È porre al centro il mistero che altro non è che il grande disegno del Padre che ha il suo il suo compimento nella morte e risurrezione di Cristo. E così nel cuore dell'agire pastorale, ponendo al centro il mistero, si pone al tempo stesso il Cristo che, proprio perché Risorto, è vivo e operante, per mezzo del suo Santo Spirito, nella Chiesa e nella storia.

L'annuncio cristiano è esperienza che trova il suo culmine nella celebrazione.

Da un altro punto di vista, più interno, la scelta mistagogica si presenta anche come una possibile indicazione strategico-operativa, in grado cioè di orientare l'agire ecclesiale nell'implementazione di concreti piani di azione pastorale. A tale scopo il *focus* realizzativo più caratteristico e peculiare di una progettualità mistagogica non può che inverarsi nella necessità pratica di un'osmosi tra fede, celebrazione e vita. Tale "sintesi" non rappresenta solo un grande ideale o valore di riferimento, ma esprime anche un postulato programmaticamente e doverosamente perseguibile nella formulazione di itinerari ecclesiali, nella misura in cui un'azione pastorale mistagogicamente intesa «tenderà alla sintesi tra la via della Verità (*Ecclesia sub verbo evangelii*), la via del mistero (*Ecclesia sub verbo eucaristico*) e la via della responsabilità (*Ecclesia sub verbo testimonii*)».[32] Anche perché «lo iatus, la separazione tra fede, celebrazione e vita è una tentazione sempre in agguato per il discepolo del Signore».[33]

Ma cosa vuol dire pedagogicamente e cosa comporta, sul piano operativo delle abilità e delle competenze, l'assunzione di una visone mistagogica nell'azione pastorale delle attuali comunità cristiane? Una formazione orientata mistagogicamente non può non recuperare la memoria e l'ascolto di ciò che lo Spirito dice alla comunità, lasciandosi metodologicamente ispirare a genuini e fruttuosi percorsi di pedagogia della memoria e dei racconti di vita, per attingere sempre nuova linfa. Come la tradizione più antica della Chiesa ricorda, l'annuncio cristiano – senza trascurare la conoscenza razionale sistematica – è *esperienza* che trova il suo culmine nella celebrazione liturgica. «Non è solo la *fides quae creditur*, quella degli enunciati, che alimenta il credente, ma anche la *fides qua creditur*, la fede vivente dell'innumerevole schiera dei testimoni di santità»,[34] che il Signore ha suscitato e non si stanca di suscitare ancora, nell'oggi della storia. Più che soltanto a "preparare" ai sacramenti e non a "viverli", la concreta progettazione pastorale può mirare al superamento della scollatura tra ministero della Parola, liturgia, organizzazione della comunità e servizio della carità, se riesce a convertirsi in una pastorale «della memoria dei *magnalia Dei*, della presenza viva del Signore, dell'anticipazione della festa senza tramonto».[35] Così, attraverso una tessitura reale, complessa ed armonica, la storia della salvezza, memoriale celebrato e vissuto, si fa concreto progetto di vita dentro la comunità ecclesiale.[36]

Ogni racconto di sé è un'interpretazione mediata della vita.

Ogni racconto di sé – come ogni (auto) biografia – è un'interpretazione mediata della vita e ciò ne costituisce, sul piano antropologico, la sua dimensione comu-

nicativa. Se trasferito da questo punto di vista alla vita cristiana ed ecclesiale – oltre a strumenti e percorsi concreti per met-

Tra narrazione autobiografica, mistagogia e prassi ecclesiale esiste un'affinità intrinseca.

tere in atto questa importante (ma tanto disattesa) funzione mistagogica che, da sempre, la Chiesa è chiamata a realizzare, sia pure con modalità e in forme diverse, per accompagnare nella fede i cristiani di tutti i tempi – l'approccio narrativo-autobiografico ci offre:

– una riconsiderazione genetica della cifra "testimoniale" in ordine alla qualità dell'annuncio medesimo (*Evangelii Nuntiandi*, n. 41);

– il superamento sul piano teologico di una considerazione puramente "noetica" della parola della fede, accompagnando la stessa riflessione teologica a ricentrarsi positivamente sul rapporto pensiero-vita e a riqualificarsi anche come "teologia vissuta" o "del vissuto" (*Novo Millennio Ineunte*, n. 27);

– sul piano pedagogico-pastorale la rinnovata e necessaria attenzione a tutto ciò che viene definito come "vissuto" all'interno del processo che accompagna il credere nella vita di una persona;[37]

– una metodologia orientata a consolidare e rafforzare il credere, proprio perché, in linea con le precedenti implicanze autoformative, in sostanza favorisce l'apprendere dalla vita, e in particolare dalla *propria* esperienza di vita.

Tra narrazione autobiografica, mistagogia e prassi ecclesiale esiste un'affinità intrinseca che non è legata – necessariamente e unicamente – all'esigenza interna di maturazione, di crescita e di apprendimento, tipica dei processi formativi dell'età adulta. Raccontare la propria vita spirituale – come sostiene Ambroise Binz – fa *parte integrante del processo di trasmissione della fede*, in quanto «in effetti per il credente la propria storia biografica si iscrive nello svolgimento narrativo di una storia di salvezza messa per iscritto da testimoni».[38] In questo senso la "svolta narrativa/autobiografica" dà, infatti, da pensare. Per quanto inusuale e non immediatamente pensata dentro i laboratori del pensiero teologico, ha anche forti radici teologiche. Lo affermava Severino Dianich, qualche anno fa, intervenendo in un convegno sulla "nuova evangelizzazione": «Oltre che a raccontare Gesù, dovrò anche raccontare di me. Il mio sarà un atto di evangelizzazione quando racconterò che credo che Gesù è risorto. E se credo che egli è risorto, avrò anche da raccontare come la sua vita e la sua storia contano per me. In una parola dovrò raccontare che io credo, raccontare la storia della mia fede, raccontare che per la fede faccio certe cose, che altrimenti non farei. Ecco che allora il discorso si allarga: dal puro Vangelo al Vangelo recepito, vissuto e trasmesso. Non si annuncia il Vangelo senza raccontare di Cristo e allo stesso tempo senza raccontare di sé».[39]

Ce lo hanno ricordato, di recente, anche i vescovi italiani: «Come essere uomini e donne che testimoniano nella storia la speranza? L'interrogativo concerne il

Non si annuncia il Vangelo senza raccontare di Cristo e, allo stesso tempo, senza raccontare di sé.

rapporto tra testimone e destinatario. Il testimone è una sorta di "narratore della speranza". [...] Questo è il racconto della speranza: proclamare i *mirabilia Dei*, le "opere eccellenti di Dio". La narrazione delle opere di Dio spiega che cosa sia la

Chiesa: "non-popolo" diventato "popolo di Dio", oggetto di "misericordia" (1 Pt 2,10). [...] La speranza, oggi come ieri, si comunica attraverso un "racconto" nel quale il testimone dice come si è lasciato plasmare dall'incontro con il Risorto, come questo incontro riempie la sua vita e come, giorno dopo giorno, si diventa credenti cristiani».[40]

Solo così, anche sul piano ecclesiologico-pastorale, riaffiora una Chiesa che comunica, affascina ed è stimata (cf At 2,47), non solo per quello che fa ma anche per quello che è: una Chiesa cioè di «chiamati» (P.M. Zulehner), ovvero una Chiesa che si racconta. Oltre che una esigenza pedagogica, la formazione per la comunità ecclesiale resta una questione teologica.[41]

4. APPENDICE[42]

"RETI CHE CI SALVANO"
La prospettiva narrativo-autobiografica nella formazione ecclesiale
Scheda Planning

I Sessione
L'approccio autobiografico in formazione ecclesiale

- "Mi ricordo, mi racconto, mi vedo nel futuro" – *Autobiografia di fede per focalizzazioni*
- Autobiografia e fede: tra andragogia e mistagogia – *Confronto con i saperi/1*
- "Le case della mia vita..." – *Esercitazione autobiografica/1*

II Sessione
Tra andragogia e mistagogia: percorsi di "didattica autobiografica" nella formazione ecclesiale

- Autobiografia e fede: tra andragogia e mistagogia – *Confronto con i saperi/2*
- Aiutare a raccontarsi nell'accompagnamento di fede: la crisi come "kairos" – *Esercitazione autobiografica/2*
- Dalle "case" al mistero della mia vita di fede – *Esercitazione biblico-autobiografica/1*

III Sessione
Dentro il mio percorso di fede: Parola e Vita a confronto

- Al pozzo della samaritana" (Gv 4) – *Esercitazione biblico-autobiografica/2*
- Riannodando i fili: il contratto formativo *(a replay)*

"MI RICORDO, MI RACCONTO, MI VEDO NEL FUTURO"
Focalizzazioni autobiografiche
Scheda di lavoro/1

I. AREA ESISTENZIALE/VOCAZIONALE

Lavoro autobiografico utilizzando il doppio registro*: quello dello sviluppo umano e quello del cammino di fede (nella comunità ecclesiale)*

- RICORDI D'INFANZIA...
  Focalizzazioni
  Luoghi, spazi, incontri importanti...– Figure, favole, sensazioni, oggetti, profumi, sapori...
- GLI ANNI DELLA CRESCITA...
  Focalizzazioni
  Incontri a scuola... – Gli amici... – Innamoramenti, amori...– Depressioni, fatiche, gioie, incontri, letture...
- GLI ANNI DELLA FORMAZIONE ...
  Focalizzazioni
  "Mi ricordo i miei primi anni di formazione: università, seminario..." – "Sogni ad occhi aperti..." – Il diario, le mie "nicchie", i miei rifugi...– La mia stanza...
- IN SERVIZIO FORMATIVO...
  Focalizzazioni
  Il "giorno dopo" l'incarico... – L'iniziazione, l'incontro... – La "prima" esperienza di formatore... – Uno dei primi incontri "da formatore"... – Una richiesta d'aiuto che mi sorprende... – Eventi, delusioni, realizzazioni...– Metafore ricorrenti...

II. AREA MINISTERIALE/PROFESSIONALE

Quali passaggi/trasformazioni ti evocano alcune di queste parole/persone/figure. Individua luoghi, tempi, cambiamenti avvenuti...

- PAROLE
  Focalizzazioni
  Perdono...Pace...Gratitudine...Misericordia...Croce...Tribolazione... Solitudine...
- PERSONE/MENTORI
  Focalizzazioni
  Genitori – Insegnanti – Educatori – Catechisti – Prete
- FIGURE E IMMAGINI BIBLICHE DI RIFERIMENTO
  Focalizzazioni
  Abramo – Caino e Abele – Mosè – Giobbe – Osea – Giona – Maria – Pietro e Paolo – Il giovane ricco – Il padre misericordioso – Giovanni – L'emorroissa – La samaritana – Marta e Maria

III. AREA BIBLICO/DOTTRINALE

Mi ricordo e mi racconto nell'annuncio del Vangelo e nella trasmissione della fede

- **Primo ambito:** TESTO BIBLICO

  A. BIBBIA E VITA (in correlazione evocativo-autobiografica)

  Focalizzazioni

  – Scheda/1 "Espressioni bibliche": *Elenca le espressioni bibliche che ti hanno particolarmente accompagnato nel corso della vita e che ora ti risuonano più familiari*

  – *Scegli poi una o due, in particolare, delle espressioni bibliche e ricorda/racconta un episodio/momento/evento/situazione che è stato illuminato/interpretato dal quel riferimento biblico*

  – Scheda/2 "Autobiografia biblica": *Ripercorri in chiave biblica la tua vita (tracce, passaggi, incompiutezze, ecc.)*

  B. PROPOSTA DI "LECTIO CONTINUA" (in correlazione autonarrativa mediante il lavoro sul testo biblico)

  Focalizzazioni

  – Scheda di tipo esegetico relativa alla sezione scelta (lavoro a piccoli gruppi)

  – Scheda di tipo autonarrativo sul brano di riferimento (lavoro individuale)

- **Altri possibili ambiti**

  A. TEMATICHE DOTTRINALI (**secondo ambito**), per es. di tipo antropologico, cristologico, ecclesiologico, ecc.

  B. QUESTIONI ETICHE (**terzo ambito**), per es. attraverso il lavoro/studio sui casi o storie di vita (raccontate dai partecipanti...)

© Lobascio /Zuppa 2004

"LE CASE DELLA MIA VITA DI FEDE"[43]

Scheda di lavoro/2

In un primo tempo *disegna schematicamente* la **figura** *di una casa sul foglio, tante volte quante sono state le case nella tua vita, e dopo averle enumerate cerca di caratterizzare ogni casa con una o due parole chiave scritte al centro della casa corrispondente.*

In un secondo momento *evidenzia ciò che hai lasciato nella casa precedente e ciò che hai portato con te in quella/e successiva/e e rifletti sui* **passaggi** *da una casa all'altra. Per esempio:*

√ *Che cosa ha* determinato *il trasloco: la maturazione naturale, un particolare avvenimento apicale, una situazione non prevista ma importante, ecc.?*

√ *Come hai* vissuto *questo passaggio: è stato doloroso ed è stato necessario allontanarsi dalla vecchia (o precedente) casa, o invece hai gioito di cambiare casa?*

√ *Quanto tempo è* durato *il trasloco? Ti sei ritrovato solo, o sei stato aiutato da altre persone?*

DALLE "CASE" AL MISTERO DELLA MIA VITA DI FEDE
Esercitazione biblico-autobiografica/1
Scheda di lavoro/3

Uno *strumento didattico* efficace per rintracciare le fasi, i cambiamenti, le evoluzioni nella/della propria biografia di fede è la metafora della *«casa della fede»*.[44] Ora ripercorrendo la *Sacra Scrittura* dall'Antico al Nuovo Testamento, scegli un brano biblico a te familiare.[45] E prova ad andare più in profondità nell'analisi della tua autobiografia di fede.

Ecco, a grandi linee, *due percorsi* che possono aiutarti a correlare assieme Parola e Vita in prospettiva autobiografica.[46]

I. LAVORA E CONFRONTATI ANZITUTTO CON IL BRANO BIBLICO

È importante, per incontrare il testo, porre attenzione, a livello pratico, ad alcuni passaggi centrati sul brano:

1. *Scegliere* il testo biblico.
2. *Leggere* attentamente e rileggere più volte il testo.
3. *Analizzare* il testo, delimitarlo, individuare personaggi, luoghi, indicazioni di tempo e avvenimenti che lo caratterizzano.
4. *Cogliere* l'intreccio, «confrontando i cambiamenti dall'inizio alla fine, l'importanza dei personaggi e luoghi, il valore simbolico di alcuni elementi, la presenza dell'intreccio di più storie, la conclusione se è sospesa, verificare cosa c'è in causa».
5. *Formulare* il/i messaggio/messaggi contenuti.

II. SCRIVI POI LA TUA STORIA SEGNATA DAL BRANO SCELTO

Rievocando luoghi, contesti, vissuti, parole chiave, relazioni, intrecci con altre storie, puoi attingere – a tua scelta - dalla grande varietà di espressioni, generi e linguaggi narrativi/autobiografici a disposizione (prosa, in prima o in terza persona; prosa documentaria o poetica; forma di dialogo interiore; poesia; mix stilistico; forma drammaturgia...).[48]

AL POZZO...
Gesù e la Samaritana (Gv 4)[49]
Scheda di lavoro/4

Leggo il brano di Gv 4,1-43 e racconto un'esperienza in cui mi sono sentito/a incontrato/a, capito/a, letto/a (aggiungi anche l'espressione o aggettivo che, forse, esprimono meglio il tuo vissuto)..... nei bisogni più profondi dal Signore. Poi ricordo le parole ascoltate o pronunciate, le emozioni avvertite, le provocazioni ricevute.

In un secondo momento passo a verificare l'incidenza della Parola nella mia vita, analizzando se e come ha risposto ai miei bisogni, se e come ha modificato/cambiato le mie relazioni, se e come ha dato qualità al mio stile comunicativo e relazionale.

In sintesi indico quali sentimenti mi suscita un incontro che "mi cambia".

[1] K. Blixen, *La mia Africa*, Milano, Feltrinelli 2002[25], pp. 199-200.

[2] Cf P. Zuppa, *Raccontarsi per raccontare: perché. Verso "nuovi" orizzonti per la formazione ecclesiale/1*, in *Catechesi* 77 (2007-2008) 4, 26-41, e la bibliografia ivi contenuta.

[3] E. Biemmi, *Opzione preferenziale per gli adulti: oltre il desiderio*, in *Presbyteri* 24 (2000) 261-278, qui p. 276.

[4] J.-N. Aletti, *Testimoni del Risorto. Spirito Santo e testimonianza negli Atti degli Apostoli*, in *Rivista di Teologia dell'Evangelizzazione* 2 (1998) 4, 287-298, qui p. 297.

[5] K. Rahner, *Sulla teologia del culto divino*, in Id., *Sollecitudine per la Chiesa. Nuovi Saggi*, vol. 8, Roma, Paoline 1982, pp. 271-283, qui pp. 281-282. Mistagogia qui è intesa come «esperienza esistenziale-vitale del mistero Cristo».

[6] F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza 2002, p. V.

[7] Ibidem.

[8] Tra l'abbondante e specifica letteratura prodotta in àmbito pedagogico-formativo: M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza ed idee*, a cura di L. Formenti, Milano, Raffaello Cortina 1996; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina 1996; L. Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini 1998 (con bibl.); V.A. Baldassarre – L. Di Gregorio – A. Ch. Scardicchio, *La vita come paradigma. L'Autobiografia come strategia di Ricerca-Form-Azione*, a cura di V.A. Baldassarre, Edizioni dal Sud, Modugno (Ba) 1999; M. Castiglioni, *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*, con un saggio introduttivo di D. Demetrio, Milano, Unicopli 2002 (bibl.); B. Schettini (ed.), *Le memorie dell'uomo. Il lavoro narrativo della mente fra retrospettiva, prospetticità e autobiografia*, Milano, Guerini 2004. Cf anche, per l'àmbito pedagogico-ecclesiale: P. Zuppa – S. Ramirez (edd.), *Autobiografia e formazione ecclesiale*, Roma, Vivere In 2006; E. Andreuccetti, *La locanda dei racconti. Una pastorale in stile narrativo*, Bologna, Dehoniane 2007; D. Lucariello, *L'agire pastorale profetico e il metodo narrativo-autobiografico*, in Id., *"Va' e anche tu fai così". Funzione performativa della Parola*, Bari, Ecumenica 2007, pp. 125-196. E si vedano pure R. Paganelli, *Formare i formatori dei catechisti. Valori e itinerari sottesi al processo formativo*, Dehoniane, Bologna 2002 e GC. Barbon, *Nuovi processi formativi nella catechesi. Metodo e itinerari*, Bologna, Dehoniane 2003.

[9] Su tale complesso e ampio dibattito (specie per quanto attiene alle scienze umane e sociali): M. Pomi, *Per un profilo sociologico della qualità. Annotazioni fenomenologiche*, in *Orientamenti Pedagogici* 46 (1999) 39-58 e, in particolare, D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1992.

[10] M. Castiglioni, *La ricerca in educazione degli adulti*, pp. 67-68.

[11] Ibidem, p. 68.

[12] V.A. Baldassarre, *Dalla pedagogia dell'Oltre a quella dell'In-Oltre. La teoria professionale soggettiva*, in V.A. Baldassarre – L. Di Gregorio – A. Ch. Scardicchio, *La vita come paradigma*, pp. 105-118, qui p. 105.

[13] Cf L. Formenti – I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina 1998, pp. 109-136: «Divenire adulti: la ricerca come formazione», qui p. 120.

[14] L. Meddi, *Formazione e comunità cristiana. Coscienza del tema nell'Associazione dei Catecheti*, in Associazione Italiana Catecheti, *Formazione e comunità cristiana. Un contributo al futuro itinerario*, a cura di L. Meddi, Roma, Urbaniana University Press 2006, pp. 13-35, qui pp. 34-35.

[15] L. Formenti – I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, p. 120.

[16] Conferenza Episcopale Italiana, *"Rigenerati per una speranza viva" (1Pt 1,3): testimoni del grande "sì" di Dio all'uomo*. Nota pastorale dell'Episcopato italiano dopo il 4° Convegno Ecclesiale Nazionale (29 giugno 2007), nn. 4 e 22.

[17] Ibidem, n. 17: «La sfida educativa».

[18] Ibidem.

[19] Cf A. Binz – R. Riber, *Récits de vie, récits de pratique e leur place dans la formation*, in G. Adler (ed.), *Récit de vie et pédagogie de groupe en formation pastoral*, Paris, L'Harmattan 1994, pp. 31-37, qui p. 31 (cf anche p. 61).

[20] L. Formenti – I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, p. 121.

[21] B. Schettini, *La narrazione autobiografica: le dimensioni scientifica ed umanistica*, in P. Zuppa – S. Ramirez (edd.), *Autobiografia e formazione ecclesiale*, pp. 37-59, qui pp. 52-53.

[22] I. Gamelli, *A scuola con i ragazzi: la proposta autobiografica*, in *Rivista di Scienze Religiose* 17 (2003) 381.

[23] L. Formenti – I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato*, p. 121.

[24] Ibidem; cf anche D. Demetrio, *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Milano, Guerini 1997, p. 37: «Apici. Le esperienze di intensità assoluta».

[25] Conferenza Episcopale Italiana, *"Rigenerati per una speranza viva"*, n. 26.

[26] A riguardo, cf F. Cacucci, *Colligite fragmenta. Genesi e sviluppo della scelta mistagogica*, a cura di V. Angiuli, Bari, Levante 2007.

[27] E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina 2001, pp. 56-62. «Il complesso - scrive Morin - è [...] il legame tra l'unità e la molteplicità» (p. 38).

[28] F. Cacucci, *La mistagogia. Una scelta pastorale*, Bologna, Dehoniane 2006, p. 16. Cf anche U. Montisci, *La mistagogia nell'iniziazione cristiana. Visione teologica e pastorale*, in *Catechesi* 77 (2007-2008) 3, 66-78 e il dossier *La mistagogia: che cosa è?* in *Evangelizzare* 36 (2007) 21-44.

[29] C. Floristan, *Para comprender el catecumenado*, Estella, Verbo Divino 1989, p. 27.

[30] Cf F.X. Arnold, *Storia moderna della teologia pastorale*, Roma, Città Nuova 1970, pp. 7, 22, 42-45 e 55.

[31] F. Cacucci, *La mistagogia*, p. 30.

[32] F. Cacucci, *Ecclesia sub verbo Dei*, in Associazione Teologica Italiana, *"A misura del Vangelo". Fede, dottrina, Chiesa*, a cura di M. Vergottini, Cinisello B. (Mi), San Paolo 2003, pp. 205-226, qui p. 226.

[33] F. Cacucci, *Stile ecclesiale per la formazione di nuove figure laicali*, in *Orientamenti Pastorali* 48 (2000) 4, 45-50, qui p. 47 (anche in Id., *Colligite fragmenta*, pp. 357-365, qui p. 360).

[34] F. Cacucci, *Colligite fragmenta*, p. 361.

[35] F. Cacucci, *La mistagogia*, p. 34.

[36] «Senza memoriale il progetto sarebbe utopia; senza progetto la memoria dei 'mirabilia Dei' sarebbe rimpianto; senza coscienza del presente, memoria e progetto sarebbero evasione»: F. Cacucci, *Stile ecclesiale per la formazione*, p. 364.

[37] Quella del rapporto fede-vita, o pensiero-vita, è una *vexata quaestio*, su cui cf D. Sorrentino, *Per una teologia del vissuto*, in *Asprenas* 48 (2001) 219-223, qui 219. Cf anche E. Biemmi, *Raccontarsi per vivere*, in *Evangelizzare* 28 (1999) 158-161, in particolare pp. 159-160: «Un'esistenza, tre livelli».

[38] A. Binz, *Raccontaci la tua vita*, in Aa.Vv., *Nuovi patti di pace. Saggi per Giovanni Catti nel settantesimo compleanno*, Bologna, Dehoniane 1994, pp. 53-70, qui p. 55. Cf anche S. Lanza, *La narrazione in catechesi*, Roma, Paoline 1985, pp. 49-65: «La fede cristiana esige di essere narrata».

[39] S. Dianich, *Dare la parola al mondo: il mondo soggetto di evangelizzazione*, in Aa.Vv., *Nuova evangelizzazione. La discussione – le proposte*, a cura di E. Franchini e O. Cattani, Bologna, Dehoniane 1991, pp. 95-107, qui p. 104.

[40] Così nella traccia di riflessione in preparazione al Convegno Ecclesiale di Verona (16-20 ottobre 2006) al n. 10.

[41] Cf E. Biemmi, *Qualità teologica della formazione e discepolato cristiano*, in U. Margiotta – P. Zuppa – S. Calabrese (edd.), *Pietra che cammina. Diventare comunità oggi. Scienze umane e teologia pastorale in dialogo per una ricerca-azione nelle Chiese di Puglia*, Roma, Vivere In 2007, pp. 276-284.

[42] Si tratta del *planning* (con *alcune* schede di lavoro) di un modulo formativo svolto nel laboratorio autobiografico, così come è stato sviluppato e condotto all'interno della "Scuola per formatori all'evangelizzazione e alla catechesi" (Siusi allo Sciliar [Bz], 9-18 luglio 2006), promossa dalla rivista *Evangelizzare*. Per altri riferimenti (con i relativi materiali di svolgimento), cf anche M. Lobascio, *"Raccontarsi" nella comunità ecclesiale. Esperienze di formazione permanente in Puglia con operatori pastorali nella vita consacrata, tra giovani preti*, in P. Zuppa – S. Ramirez (edd.), *Autobiografia e formazione ecclesiale*, pp. 101-1132, qui 116-126: «Presentazione del progetto "Iniziarsi a ... narrando di sé"») e *"Iniziarsi a..." raccontando di sé. Formazione ecclesiale in Puglia*, in *Adultità* 2007/25, pp. 207-211.

[43] *Significato*: la metafora *"casa della vita"* «significa un modo più o meno lungamente definito di dare senso alla propria vita [...]. Così può accadere che una persona abbia abitato una sola e unica casa nel corso della sua vita, mentre può accadere che altri abbiano compiuto numerosi "traslochi"»: A. Binz, *Raccontaci la tua vita*, in *Nuovi patti di pace. Saggi per Giovanni Catti nel settantesimo compleanno*, a cura di G.D. Cova, Bologna, Dehoniane 1994, pp. 53-70, qui pp. 58-59. *Tempi e modalità di svolgimento:* (a) Conversazione autobiografica a coppie (tempo 15+15 min.) con successiva trascrizione individuale secondo le indicazioni riportate nella scheda (20/30 min). - (b) Lettura e socializzazione in gruppo dell'esperienza di autonarrazione e di scrittura autobiografica (1h ca).

[44] «La metafora *"casa della fede"* significa un modo più o meno lungamente definito di dare senso alla propria vita in linea con la fede cristiana. [...] Così può accadere che una persona abbia abitato una sola e unica casa nel corso della sua vita, mentre può accadere che altri abbiano compiuto numerosi "traslochi"»: A. Binz, *Raccontaci la tua vita*, pp. 58-59.

[45] Un brano, cioè, dal quale ti sei sentito/a anzitutto *interpellato/a*, legato a un momento particolare e apicale della tua esistenza, e che, poi, ti ha fatto *compagnia* in altre situazioni di vita, segnando e provocando passaggi, crisi, transizioni, trasformazioni.

[46] Si tratta di due "percorsi" che, però, possono essere anche condivisi, e articolati sul piano didattico, come *due fasi/momenti di un unico lavoro autoanalitico* (ma, in tal caso, più prolungato). L'«autoanalisi» non è solo una singolare terapia personale. Chiunque ne fa l'esperienza, quando si interroga per conoscersi, per cercare e accrescere il senso del suo essere al/nel mondo. Ce ne avvaliamo ogni qualvolta ci poniamo domande che ci fanno percepire più acutamente la nostra esistenza umana, o di fede. Senza affidarci a qualcuno, soltanto alla passione di esistere e di (continuare a) credere. «Ciò non placa – sostiene D. Demetrio - l'inquietudine interiore, anzi la risveglia. Soprattutto quando l'autoanalisi diventa scrittura introspettiva [...]»: D. Demetrio, *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Milano, Raffaello Cortina 2003.

[47] R. Tonelli, *La narrazione nella catechesi e nella pastorale giovanile*, Torino-Leumann, Elledici 2002, p. 141.

[48] Cf D. Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari, Laterza 2003, pp. 86-89: «Generi autobiografici».

[49] Un'*altra possibilità* di consegna di lavoro, sul testo biblico di Gv 4, in prospettiva autobiografica potrebbe essere: *«Mi reco al pozzo per attingere acqua e incontro Gesù...»*. Questa consegna di lavoro sul testo può essere data anche all'inizio, per entrare in contatto con la pagina biblica, invece di una mera consegna di lettura del brano, come primo approccio di familiarizzazione con il brano, in modo da permetterne già da subito un'autoimplicazione narrativa.

IL BELLO VIENE DOPO!

La catechesi mistagogica degli adolescenti nella comunità

Settimana catechistica nazionale riconosciuta dall'Ufficio Catechistico Nazionale

Mondovì, 30 giugno - 5 luglio 2008

organizzata da

Centro Evangelizzazione e Catechesi "Don Bosco" – Elledici

Ufficio Catechistico Regionale Piemonte – Valle d'Aosta

PROGRAMMA

▸ LUNEDI' 30 GIUGNO

Ore 15.00: Saluto di *Mons. Giuseppe Cavallotto,* presidente della Commissione Regionale per l'Annuncio e la Catechesi:
La catechesi mistagogica: suggestioni dai Padri della Chiesa.

Presentazione della settimana catechistica.
Salvatore Barbetta

Ore 16.00: L'abbandono dopo la Cresima: descrizione del fenomeno e cause.
Laboratorio: Scambio e valutazione delle esperienze locali.
Domenico Cravero

▸ MARTEDI' 1 LUGLIO

Ore 9.15: Gli adolescenti oggi: caratteristiche ed esigenze in rapporto alla loro crescita umana e cristiana.
Laboratorio: come fare una analisi micro-sociologica degli adolescenti del proprio ambiente?
Franco Garelli

Ore 15.30: Quale comunità cristiana? Impostazione ecclesiologica.
Laboratorio: come costruire una comunità per la catechesi mistagogica degli adolescenti.
Roberto Repole

▸ MERCOLEDI' 2 LUGLIO

Ore 9.15: Il ruolo della famiglia nella catechesi mistagogica degli adolescenti
Andrea Fontana – Coniugi Emanuela Angelino - Luigi Lombardi

Ore 15.30: La proposta delle Associazioni e dei Movimenti: CL, Focolarini, Scout.

Tavola rotonda con i rappresentanti invitati.
Moderatore: *Salvatore Barbetta*

Laboratorio: Cosa potrebbe essere utilizzabile nel proprio ambiente?

▸GIOVEDI' 3 LUGLIO

Ore 9.15: La proposta mistagogica della CEI e le sue prospettive di sviluppo.
Laboratorio: Confronto con le proposte attuate nei propri ambienti; somiglianze e differenze con la proposta CEI.
Walter Ruspi, direttore dell'Ufficio Catechistico Nazionale

Pomeriggio: Visita guidata di siti artistico-catechistici.

▸VENERDI' 4 LUGLIO

Ore 9.15: Una proposta realizzata: l'esperienza di Pisa.
Laboratorio: Come progettare la mistagogia nella propria comunità.
Mons. Simone Giusti, Vescovo di Livorno

Ore 15.30: L'uso dei nuovi media nella Catechesi degli adolescenti.
Laboratorio: Come valorizzare i nuovi media?
Valerio Bocci

▸SABATO 5 LUGLIO

Ore 9.15: Sintesi dei lavori e prospettive di azione.
Salvatore Barbetta

Ore 10.00: La catechesi mistagogica.
Mons. Luciano Pacomio, Vescovo di Mondovì

Ore 11.00: Celebrazione eucaristica in Basilica: presiede *Mons. Luciano Pacomio*

DESTINATARI

- Attuali o futuri catechisti e animatori
- Formatori e coordinatori del gruppo dei catechisti
- Sacerdoti, religiosi, operatori pastorali

NOTE ORGANIZZATIVE

Sede, segreteria, informazioni

- Casa di Spiritualità "Regina Montis Regalis"
  Piazza Carlo Emanuele I, 4 - 12080 Santuario di Vicoforte, Mondovì (CN)
- Tel. 0174.565.300 – Fax 0174.565.510
  santuarvico@libero.it - www.santuariodivicoforte.com
- Ci si iscrive versando la quota di partecipazione in segreteria
  Ccp 12503124

A DIECI ANNI DALLA PUBBLICAZIONE DEL *DIRETTORIO GENERALE PER LA CATECHESI*/3.

La *Quarta Parte*: i destinatari della catechesi

Ubaldo Gianetto

Per lungo tempo nella catechesi è prevalso l'accento sui contenuti. Ora è diventato sempre più chiaro quello che abbiamo già enunciato: l'approccio catechistico non è deducibile da criteri elaborati a tavolino ma «è condizionato delle circostanze e dalla situazione di fede di chi riceve la catechesi» (*Direttorio Generale per la Catechesi* [DGC] 118). È condizionato, cioè, dai destinatari.

E questo diventa tanto più importante quanto più si considera l'ampiezza della gamma di destinatari quale ci è presentata dal DGC del 1997. Rispetto all'analogo *Direttorio* del 1971 è stato fatto un enorme balzo in avanti. Mentre allora veniva considerata quasi soltanto la differenziazione per età, ora ci si trova di fronte a un intero ventaglio di situazioni diverse, che "condizionano" l'approccio della catechesi. Ed è per questo che si giustifica anche la scelta compiuta con queste pagine, di parlare dei destinatari prima ancora che del metodo della catechesi, ponendo la *Parte Quarta*, sui «destinatari» prima della *Terza*, che tratta del metodo e cioè della «Pedagogia della fede».

L'approccio catechistico è condizionato delle circostanze e dalla situazione di fede di chi riceve la catechesi.

Se poi teniamo conto del fatto che non stiamo facendo un commento teorico sul *Direttorio*, ma intendiamo promuovere con forza l'attuazione di quel "progetto catechistico diocesano" proposto dal Direttorio stesso nella *Quinta Parte*, costruendolo sui parametri del medesimo, l'argomento diventa di importanza ancora più grande.

1. SIGNIFICATO E FINALITÀ DELLA QUARTA PARTE

La *Quarta Parte* del DGC tratta dell'adattamento al destinatario della catechesi.

Ogni battezzato, siccome è chiamato da Dio alla maturità della fede, ha diritto a una catechesi adeguata e deve essere adeguatamente catechizzato. La Chiesa ha un dovere primario di provvedere a questa catechesi. Il destinatario del Vangelo è l'uomo concreto, storico, radicato in una determinata situazione e influenzato, coscientemente o inconsciamente, da particolari condizioni psicologiche, sociali, culturali e religiose. Il sacerdote ministeriale è particolarmente impegnato a formare tutti i battezzati che gli sono stati affidati, affinché possano esercitare il loro sacerdozio battesimale (cf *Pastores dabo vobis* 37).

Destinatario del Vangelo è l'uomo concreto, storico, radicato in una determinata situazione.

Ora, la catechesi ha come destinataria la comunità cristiana in quanto tale e ciascuno dei suoi membri in particolare. Se la catechesi riceve legittimità e forza dalla vita della Chiesa, è altrettanto vero che la crescita interiore della Chiesa e la sua corrispondenza al disegno di Dio dipendono essenzialmente dalla catechesi. Di qui la sua importanza e necessità, come pure l'impegno della Chiesa affinché essa sia un cibo adeguato ad ogni bisogno.

Se si pensa allo sviluppo della fede dei battezzati, si parla di catechesi di *approfondimento* o di *fondamento* per quelli che ancora hanno bisogno di orientamenti essenziali. E così via: si viene ad avere una catechesi per età, per mentalità e ambienti, per contesto socio-religioso o secondo il contesto socio-culturale.

È un adattamento che trova la sua motivazione teologica nella legge dell'incarnazione, corrisponde a un'esigenza pedagogica elementare in ogni sana comunicazione umana e riflette la pratica della Chiesa lungo i secoli.

La Chiesa va alle singole persone come il seminatore verso il campo, non per condannarle, ma per coltivarle nella speranza. È questo il criterio che deve ispirare tutte le iniziative particolari di catechesi, e al loro servizio si devono porre la creatività e l'originalità del catechista. E il processo di adattamento sarà tanto più pertinente quanto più terrà conto degli interrogativi, delle aspirazioni e delle necessità della persona nel suo mondo interiore.

La Chiesa va alle singole persone come il seminatore verso il campo, per coltivarle nella speranza.

Ci piace questo appello "alla creatività e all'originalità del catechista".

Di creatività e originalità avranno bisogno tutti i catechisti che lavoreranno a redigere il "progetto diocesano di catechesi" in relazione con i suoi destinatari.

2. LA CATECHESI PER ETÀ: ADULTI, INFANZIA, GIOVANI, ANZIANI

La catechesi per età è stata finora il primo campo in cui si è esplicata, in molti paesi, la creatività dei catechisti, a cominciare dalle Conferenze episcopali, ed è rimasta una delle differenziazioni principali.

Il DGC ne tratta anche dove parla del progetto diocesano di catechesi. Il suo n. 274 richiede infatti che tale progetto offra almeno due servizi, a seconda dell'età dei catechizzandi:

a) un processo di iniziazione cristiana, unitario e coerente, per *fanciulli, adolescenti e giovani*, in intima connessione con i sacramenti dell'iniziazione e in relazione con la pastorale educativa;

b) un processo di catechesi per *adulti*, offerto a quei cristiani che hanno bisogno di dare un fondamento alla propria fede; ma da intendere anche come servizio offerto a tutti gli adulti in modo che siano abilitati ad affrontare come cristiani maturi le sempre nuove circostanze che si presentano nella vita di ciascuno di loro.

Un progetto diocesano di catechesi dovrebbe occuparsi di tutte le «forme particolari di catechesi degli adulti».

Il *Direttorio* parla anche di una catechesi per *anziani*, e poi nel n. 275 fa notare che il *principio organizzatore*, che dà coerenza a tutti i processi di catechesi offerti da una chiesa particolare, è l'attenzione alla catechesi degli adulti. Essa è l'asse attorno al quale gira e al quale si ispira la catechesi delle prime età e la catechesi della terza età.

Nei numeri che seguono si pone necessariamente il problema del coordinamento dell'azione catechistica con l'azione missionaria che la precede e con l'azione pastorale che la segue.

Ritornando alla *Parte Quarta*, che tratta precisamente dei «destinatari» della catechesi, il capitolo secondo, intitolato La *catechesi per età*, è ricco di molte indicazioni ulteriori, e il n. 171 si attende che altre suggestioni, ancora più specifiche, vengano dai *direttori* o altri documenti similari delle Conferenze episcopali.[1] Vengono date qui, come in tutti i *direttori* nazionali che seguiranno a quello generale, le caratteristiche proprie di ogni età, in relazione con la catechesi.

Già all'interno di questo secondo capitolo vengono segnalate numerose possibilità di differenziazioni. Il n. 176 parla di «forme particolari di catechesi di adulti», come: la catechesi di iniziazione cristiana o catecumenato, sotto la guida del *Rito per l'iniziazione cristiana degli adulti*, del 1972; la catechesi tradizionale per gli adulti lungo l'anno liturgico o quella straordinaria delle "missioni popolari"; la catechesi di perfezionamento per i catechisti o per tutti quelli che hanno compiti particolari nell'apostolato dei laici; la catechesi dei momenti particolari della vita, come il matrimonio, il battesimo dei figli, la preparazione ai sacramenti dell'iniziazione cristiana, la malattia ecc.; la catechesi in situazioni particolari, come l'ingresso nel mondo del lavoro, il servizio militare, l'emigrazione, ecc.; la catechesi in riferimento al tempo libero, in occasione di vacanze o viaggi turistici; la catechesi legata ad avvenimenti particolari che toccano la vita della Chiesa o della società.

Un progetto diocesano di catechesi dovrebbe perciò occuparsi di tutte queste

«forme particolari di catechesi degli adulti» e ingegnarsi a trovare per ciascuna di esse le risorse necessarie per metterle in atto: in persone (laici in genere, laici impegnati in vari tipi di "movimenti", presbiteri, religiosi e religiose), sussidi e materiali vari per la catechesi, momenti per la messa in pratica di molte iniziative, occasionali o sistematiche, e così via.

Il DGC segnala il caso particolare dei fanciulli senza appoggio religioso da parte della famiglia.

Concretizzando ulteriormente il discorso, con un riferimento al caso specifico dell'Italia, un progetto diocesano di catechesi dovrebbe precisare gli svariati modi di utilizzazione del catechismo degli adulti *La verità vi farà liberi*. Presentiamo, al riguardo, soltanto alcuni suggerimenti.

Per prima cosa, occorrerà continuare a diffondere il testo stesso del catechismo. È presente in ogni parrocchia? È presente in ogni famiglia della parrocchia, nella biblioteca di famiglia? Che cosa facciamo o possiamo fare per diffonderlo ulteriormente? Non si può creare un gruppo diocesano o parrocchiale per la diffusione del catechismo degli adulti? Lo stesso gruppo potrebbe incaricarsi di segnalare i capitoli del catechismo che possono diventare fonti per le omelie nei periodi di Avvento, di Natale, di Quaresima e Pasqua, di Pentecoste e del tempo dopo la Pentecoste. Questo catechismo può anche diventare oggetto di predicazione durante corsi di esercizi spirituali, di incontri particolari di catechesi o di primo annuncio o di dialogo con non credenti, o all'interno di movimenti di apostolato. La gamma di occasioni per l'utilizzazione di questo testo può diventare molto vasta, e la creatività di presbiteri e laici si può esercitare nel trovarne delle nuove e nel far entrare nella mentalità di tutti, dal vescovo all'ultimo catechista laico, che non si tratta di un libro qualunque di religione, ma di un testo del tutto particolare, ufficialmente approvato, prescelto dalle diocesi e dalla diocesi per l'annuncio e l'approfondimento della fede. Si tratta, insomma, di un sussidio particolarmente ricco e coinvolgente.[2]

Riguardo alla catechesi dei ragazzi e giovani, il n. 180 del DGC segnala il caso particolare dei fanciulli senza appoggio religioso da parte della famiglia o che non frequentano la scuola.

Ancora: l'organizzazione del primo servizio, quello dell'iniziazione cristiana, esteso fino agli adolescenti e ai giovani, come chiede il n. 274 del DGC, dovrebbe essere uno degli impegni prioritari del progetto diocesano, andando oltre i confini di un "progetto diocesano di catechesi" per diventare un "progetto diocesano" tout court.

3. ADATTAMENTO A MOLTE ALTRE SITUAZIONI

I rimanenti tre capitoli della *Parte Quarta* allargano l'orizzonte a molte altre situazioni che richiedono speciale attenzione e una catechesi adeguata.

Così, il capitolo terzo tratta della catechesi per situazioni, mentalità e ambienti speciali, come: la catechesi per i disabili e i disadattati, gli emarginati (emigranti, profughi, nomadi, persone senza casa, ammalati cronici, tossicodi-

pendenti, carcerati); la catechesi per gli operai, le professioni liberali, gli artisti, gli uomini di scienza, gli universitari.

Il capitolo quarto sviluppa il tema della catechesi secondo il contesto socio-religioso.

Un'attenzione diversa dev'essere pure riservata al mondo rurale e a quello urbano.

Il capitolo quarto sviluppa invece il tema della catechesi secondo il contesto socio-religioso. Alcune situazioni sono connotate da un contesto religioso di indifferenza ed altre da un contesto pluralistico e complesso. Si avrà allora una catechesi in relazione con la religiosità popolare, una catechesi in contesto ecumenico, una catechesi in relazione con l'ebraismo, una catechesi in un contesto di dialogo interreligioso o anche in relazione con i "nuovi movimenti religiosi".

Il capitolo quinto, infine, delinea la problematica della catechesi secondo il contesto socio-culturale. Entrano qui in gioco tutti i problemi collegati con evangelizzazione e cultura (inculturazione), compreso quelli del linguaggio e dell'impiego dei mezzi di comunicazione sociale. Chi c'è, nella diocesi, che si occupa di tutti questi problemi? E se non c'è nessuno, che cosa si può fare perché ci sia almeno qualcuno che sia di stimolo per tutti e formi l'avanguardia nel suo settore?

4. CONSEGUENZE PER UN PROGETTO DIOCESANO DI CATECHESI

Il tema dei destinatari della catechesi ha conseguenze immediate per un progetto diocesano di catechesi. Infatti esso può diventare il criterio principale, o addirittura l'unico, per l'articolazione o la sotto-articolazione del progetto inteso nella sua globalità in tanti progetti particolari.

Vengono subito, in primo piano, i destinatari dei due servizi richiesti dal n. 274 del DGC: bambini-fanciulli-adolescenti-giovani e poi adulti (e anziani).

Qui deve essere rivolta l'attenzione principale del progetto, con la conseguente ricerca dei bisogni di fede di questi destinatari, dei metodi, dei contenuti e delle risorse da impiegare.

Ma poi vengono, subito dopo, le numerosissime articolazioni, dalla catechesi di iniziazione cristiana o catecumenato alle svariate occasioni e forme che può assumere la catechesi degli adulti e che sono state elencate poco sopra.

Ora, nell'accingersi a costruire un progetto diocesano di catechesi, nella prima fase, che è l'analisi della situazione, la prima cosa da fare è chiedersi quali sono,

Il capitolo quinto delinea la problematica della catechesi secondo il contesto socio-culturale.

dopo i servizi essenziali che la diocesi è tenuta a porre in atto, i settori, i tipi di catechesi, i destinatari che sono maggiormente presenti nella diocesi stessa, per tenerne il debito conto.

Diversi saranno presenti in tutte le diocesi, altri solo in alcune di esse. Una

catechesi per gli anziani ci potrà essere in tutte, ma con diversi aspetti e diverse accentuazioni, in ambiente rurale o urbano.

Viene poi la possibile organizzazione di "missioni popolari"; il lavoro con i catechisti e i membri delle associazioni di apostolato laicale (ogni associazione potrà anche fornire i suoi catechisti, e di questo occorrerà tener conto); la catechesi in preparazione al matrimonio o in occasione della preparazione dei figli ai sacramenti dell'iniziazione cristiana.

Il tema dei destinatari ha conseguenze immediate per un progetto diocesano di catechesi.

Si potranno formare delle équipes che studiano i bisogni degli anziani e programmano la loro catechesi, nei vari ambienti. Lo studio si potrà poi estendere al come si possano contattare religiosi o altri gruppi impegnati nelle missioni popolari, perché studino un programma di interventi possibili e li propongano alla diocesi.

Le risorse di persone interessate e capaci spesso esistono, ma a tali persone non viene dato uno spazio per attivarsi e intervenire secondo il carisma loro proprio. L'elaborazione di un progetto diocesano ha tra i suoi scopi principali non soltanto lo scoprire i bisogni, ma proprio quello di trovare e valorizzare le risorse esistenti per venirvi incontro.

Le risorse di persone interessate esistono, ma a tali persone non viene dato uno spazio per attivarsi.

Al riguardo, e guardando ancora una volta alla concreta nostra Chiesa italiana, si può osservare che la formazione dei catechisti è già molto curata in Italia, ma certo resta ancora tanto da programmare e da fare perché raggiunga tutti i catechisti, li raggiunga in modo significativo e sistematico, e si estenda da una parte alle nuove leve, e dall'altra all'aggiornamento dei catechisti già in servizio, in particolare per il settore dell'iniziazione cristiana in stile catecumenale.

Occorre un più ampio inquadramento teologico e pastorale della formazione del catechista missionario, annunciatore ed educatore della fede, che consideri la Parola di Dio come energia di salvezza per la Chiesa e per il mondo. Analogo inquadramento è da coltivare in vista della formazione di tutta la comunità come annunciatrice della Parola, secondo le quattro linee suggerite dal primo itinerario del documento del 1991 per la formazione dei catechisti.[3]

Dove ritengo poi che si debba intervenire con molto maggiore impegno è nella preparazione al matrimonio e nell'aiuto alle nuove giovani famiglie per quanto riguarda la vita di coppia nel primo decennio di matrimonio e nell'educazione cristiana dei figli, specialmente in occasione della preparazione ai sacramenti dell'iniziazione e nella guida alla ricezione e alla pratica del sacramento della Penitenza e alla frequenza all'Eucaristia.

In Italia esistono da anni numerosi, ampi progetti di preparazione al matrimonio, quasi tutti supportati da diversi testi teorico-pratici, che toccano tutti gli importanti settori che riguardano la vita matrimoniale. La loro ricchezza è così grande che non può essere comunicata durante i brevi incontri possibili nei corsi prematrimoniali. Occorre una progetta-

zione più ampia, che si traduca in una assistenza continuata e capillare. Sono necessarie delle équipes diocesane: una almeno per diocesi e più di una nelle diocesi più grandi. Occorre cercare e trovare specialisti per ogni settore delle scienze umane e pastorali: psicologi, sociologi, esperti nelle scienze della comunicazione, pedagogisti, catecheti, teologi, pastoralisti, ecc., ponendo in azione i protagonisti delle migliori esperienze esistenti e delle associazioni laicali che si interessano della famiglia.

Questo non è uno dei tanti àmbiti possibili di intervento pastorale, ma è un campo di importanza decisiva per il presente e l'avvenire delle nostre comunità cristiane. Si dovrebbero raggiungere tutti i coniugi cristiani di buona volontà, creare gruppi di catechisti dedicati a loro e ai loro figli, e attraverso di essi raggiungere gli altri nuclei familiari di battezzati non uniti nel matrimonio cristiano, ma che intendono far battezzare i loro figli e non rompere i legami con la comunità ecclesiale.[4]

Di qui si potrà passare alla catechesi dei fanciulli senza appoggio religioso da parte della famiglia o che non frequentano la scuola; alla catechesi per i disabili e i disadattati; alla catechesi per gli emarginati più sopra elencati. Un impegno particolare sarà certo dovuto alla catechesi dei disabili e dei disadattati: ve ne sono alcuni in ogni parrocchia ed è necessario trovare e preparare catechisti che sappiano prendersi cura di loro, inserirli nella comunità, valorizzare le loro capacità, mantenendosi in contatto con l'apposito servizio che opera a livello nazionale.

Un impegno particolare sarà certo dovuto alla catechesi dei disabili e dei disadattati

5. CONCLUSIONE

Dall'analisi della situazione parte l'elaborazione di un programma di azione. Esso determina gli obiettivi, i mezzi della pastorale catechistica e le norme che la orientano, in modo che corrispondano ai bisogni locali e siano in piena armonia con gli obiettivi e le norme della Chiesa universale.

Dall'analisi della situazione parte l'elaborazione di un programma di azione.

Alcuni obiettivi sono permanenti e hanno una durata illimitata nel tempo, ma in genere il piano d'azione è per un tempo determinato, dopo del quale lo stesso progetto si rinnova, con nuove accentuazioni, nuovi obiettivi e nuovi mezzi. L'esperienza insegna che un piano di azione ha una grande utilità, perché segna degli obiettivi comuni, unisce gli sforzi e porta a lavorare con una prospettiva unitaria.

La sua prima condizione è di essere realistico, semplice, chiaro e conciso.

Accanto a un programma d'azione, di tipo operativo, diversi episcopati hanno elaborato, a livello nazionale, degli strumenti di carattere più riflessivo e orientativo, che propongono i criteri per una idonea e adeguata catechesi. Tali testi si

presentano con vari nomi: *Documento base, Linee comuni di catechesi, Testi di riferimento,* ecc., ma sono in realtà dei veri *direttori* per la catechesi. Approvati dalla Santa Sede, questi documenti diventano una sicura guida per la catechesi stessa. Tale è, per l'Italia, *Il rinnovamento della catechesi,* pubblicato nel 1970 e rilanciato, con una lettera dei vescovi, nel 1988.

La Santa Sede poi e numerose Conferenze episcopali, hanno elaborato degli strumenti concreti di catechesi, come il *Catechismo della Chiesa Cattolica* e il suo *Compendio,* di cui abbiamo già parlato, o *catechismi nazionali,* a volte in più volumi, distinti per età e sempre approvati dall'autorità romana. A questi sono tenuti a riferirsi in primo luogo gli agenti di catechesi, e cioè i vescovi, i presbiteri, i catechisti, ai vari livelli, guidati a loro volta dai progetti diocesani di catechesi per farne un uso corretto in riferimento ad ogni categoria di destinatari.

E i progetti i catechesi si occuperanno anche degli aspetti metodologici, che sono parte integrante dei progetti stessi, come lo sono del DGC. Vedremo infatti la prossima volta, a conclusione di queste note, le considerazioni sul metodo, e cioè sulla «pedagogia della fede», che costituiscono l'oggetto della *Parte Terza* del *Direttorio* del 1997.

La *Quarta Parte,* presa qui in considerazione, ci fa toccare con mano la necessità e l'utilità di un progetto, mostrandoci quanti aspetti della nostra catechesi rischiano di rimanere dimenticati o trascurati in assenza di un piano ragionevolmente completo in ogni sua parte, sempre pronto a rammentarci cose che sono da fare e risorse da cercare e porre in azione in ogni settore dell'azione della Chiesa.

[1] Si veda, per l'Italia, quanto già anticipato da *Il rinnovamento della catechesi* (DB) del 1970: «La catechesi illumina tutte le età dell'uomo», nn. 134-139. Tutto il capitolo settimo del DB, *I soggetti della catechesi,* merita una attenta rilettura, nelle sue tre sezioni: 1. *La catechesi è destinata a raggiungere tutti i fedeli.* 2. *La catechesi deve illuminare l'uomo nelle situazioni concrete della vita.* 3. *La catechesi illumina tutte le età dell'uomo.*

[2] Cf U. Gianetto, *A dieci anni dalla pubblicazione del catechismo degli adulti La verità vi farà liberi. La forza dell'articolazione dei contenuti,* in *Catechesi* 75 (2005-2006) 1, 3-11.

[3] Cf U. Gianetto, *Le possibili nuove prospettive per la formazione del catechista,* in C. Bissoli – J. Gevaert (edd.), *La formazione dei catechisti. Problemi di oggi per la catechesi di domani,* Torino-Leumann, Elledici 1998, pp. 51-59.

[4] Cf ibidem, p. 52.

NOVITÀ

Christophe Dufour

5 CATECHESI SUL CREDO

Le cinque brevi catechesi del Vescovo di Limoges qui raccolte puntano su altrettante verità di fede difficili da credere nel mondo d'oggi, impastato di scienza, tecnica e ragione. Lo stile discorsivo, il linguaggio semplice e comprensibile rendono questo libro uno strumento valido per la meditazione personale e possono costituire spunto di discussione in incontri con giovani e adulti.

Pagine 96. € 6,00

ELLEDICI

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

Paolo GAMBINI, *Psicologia della famiglia*, Milano, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 352, con allegati on-line, € 32,00.

Lo scopo di questo volume è quello di avviare il lettore alla comprensione dei dinamismi familiari implicati negli attuali mutamenti sociali da un punto di vista psicologico. Nella prima parte, dopo aver detto come la famiglia divenga sempre più oggetto di studio e àmbito di intervento in psicologia, sono presentate le caratteristiche che definiscono l'identità della famiglia e i principali processi relazionali che si svolgono al suo interno. Nella seconda parte vengono affrontati i compiti che la famiglia deve superare lungo il suo ciclo di vita: da quando si forma, a quando i figli sono piccoli, adolescenti o giovani, sino a quando i genitori sono ormai anziani. Nella terza parte, infine, vengono presentate alcune forme di famiglia: quella divisa, quella con un solo genitore, quella ricomposta, quella adottiva e quella affidataria.

Nel testo sono riportati soprattutto i dinamismi della famiglia "normale", pur non mancando, di volta in volta, anche specifici riferimenti alle condotte disfunzionali o sintomatiche.

Pur risultando un manuale di psicologia, utile per docenti e allievi di un corso di *psicologia della famiglia* a livello universitario, il testo offre una molteplicità di informazioni scientifiche sulla famiglia utilizzando un linguaggio semplice ed essenziale, preoccupato com'è di agevolare la comprensione delle dinamiche psicologiche e relazionali della famiglia inserendole nel contesto dell'attuale società italiana e mettendone in evidenza anche le tendenze. Per queste sue caratteristiche il volume è comunque indicato anche per chi lavora con le famiglie nei diversi àmbiti, ivi compreso quello pastorale, o sia interessato ad approfondirne la conoscenza.

L'autore è un salesiano, pedagogista, psicologo, psicoterapeuta familiare, che insegna psicologia della famiglia all'Università Salesiana di Roma.

Secondo FASSINO – Nadia DELSEDIME (edd.), *La famiglia è malata? Interazioni persona, famiglia e società*, Torino, Centro Scientifico Editore 2007, pp. 205, € 18,00.

S. Fassino è professore di psichiatria all'Università di Torino e psicoterapeuta. N. Delsedime è psichiatra e psicoterapeuta. Questa loro opera è un libro che interessa e disturba. Ci fa uscire dalle universali lamentele («La famiglia è allo sfascio»...) e dai superficiali luoghi comuni («Essere genitori non è mai stato così difficile»...). Invece, ci porta pacatamente ad un esame scientifico della situazione, e ad affrontarla non con pessimismo ma con sereno realismo. I 16 contributi che formano il corpo del libro sono di persone altamente qualificate, con conoscenza diretta della realtà: da Alessandro Meluzzi, direttore della Scuola Superiore di Umanizzazione («I giovani, la società, i valori. La fatica di crescere») a Giuseppe Anfossi, vescovo di Aosta, responsabile della pastorale familiare per la CEI («La crisi della coppia: quale interpretazione e quale azione nella prassi pastorale della Chiesa in Italia»).