



Conferenza Episcopale Italiana

Ufficio Catechistico Nazionale

A
TRATTI

VERSO

*Modelli formativi
in catechesi*

di Ubaldo MONTISCI

UN'ESPERIENZA FORMATIVA
CHE ACCOMPAGNA LE
EQUIPE DIOCESANE

17-19 NOVEMBRE

**THE CHURCH VILLAGE
ROMA**

Modelli formativi in catechesi

Nel breve tempo a disposizione, cercherò di presentare alcune delle principali acquisizioni sulla formazione dei catechisti provenienti dal mondo delle scienze dell'educazione e della comunicazione.

1. Rilevanza della formazione

La *formazione* è considerata oggi un elemento determinante nelle nostre società e si presenta come un'attività complessa, differenziata ed eterogenea. Nel laborioso sforzo di riforma, intrapreso dalla Chiesa italiana a partire dal Vaticano II, quello formativo risulta uno degli impegni prioritari e più richiamati nei pronunciamenti programmatici.

2. Problematicità della formazione oggi

Il dispositivo finora utilizzato, in primo luogo, *coinvolge solo una minoranza delle persone* implicate nella catechesi: «Si deve inoltre constatare che in molte comunità ecclesiali il lavoro formativo è carente o addirittura assente, per cui è necessario “maturare una decisione coraggiosa a cambiare le cose”».¹

Il vero problema sta nello “*scollamento*” tra *obiettivi pastorali e formativi*, che ha come conseguenza la preparazione di catechisti formati per interventi generici e comunque obsoleti rispetto alle attuali esigenze di nuova evangelizzazione.

Tra le cause della crisi va denunciata la *manca di una scelta condivisa dei criteri ispiratori* dell'azione. A livello ecclesiale, infatti, nei confronti dell'educazione si possono distinguere quattro figure pastorali: l'«istruzione veritativa», attenta alla comunicazione e spiegazione del messaggio; l'«istruzione pedagogica», attenta al significato del linguaggio religioso; la «comunicazione della fede», in fondo solo una variante della prima, che riflette sulla catechesi come atto comunicativo; la «catechesi educativa», che si concentra sul compito complementare dell'accoglienza e interiorizzazione della fede.²

A tutto ciò si possono aggiungere l'eccessiva *settorializzazione* delle programmazioni pastorali, la *carenza di formatori* di catechisti adeguatamente preparati, gli *stili formativi improntati alle scuole di teologia per laici* e lontani dalle modalità concrete di applicazione, ecc.

3. La formazione dipende dall'idea di “catechesi” e di “catechista” che si possiede

Come si sa, la formazione dei catechisti dipende dall'ideale di catechista che si vuole realizzare, a partire da una determinata idea di catechesi. Per questo motivo, vorrei offrire prima alcune sintetiche precisazioni sui concetti di «catechesi» e di «catechista» per passare poi a delle considerazioni sulla formazione di questi specifici operatori pastorali.

¹ UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE (UCN), *La formazione dei catechisti nella comunità cristiana. Formazione dei catechisti per l'Iniziazione Cristiana dei fanciulli e dei ragazzi*, 4 giugno 2006, n. 2, in http://banchedati.chiesacattolica.it/ccl_new/documenti_cei/2006-09/22-54/Formaz2006.pdf.

² Cfr. Luciano MEDDI, *Catechesi e persona in prospettiva educativa*, in “Catechesi” 81 (2011-2012) 3, 3-13.

Delle diverse prospettive con cui si può guardare alla *catechesi*, privilegio quella educativa, una dimensione presente da sempre nell'attività ecclesiale, ratificata da autorevoli documenti del magistero ecclesiale. La catechesi, che si pone al servizio della riuscita totale dell'uomo, consiste in

qualsiasi attività dialogata, pedagogicamente organizzata, che ha per scopo d'aiutare le persone e le comunità ad appropriarsi della fede e a viverla nelle sue differenti dimensioni. [...] Essa non ha il potere di trasmettere la fede, ma il suo ruolo è di vigilare su tutte le condizioni – cognitive, relazionali, comunitarie, ambientali, ecc. – che la rendono possibile, comprensibile e desiderabile.³

Per quanto riguarda l'identità del *catechista*, invece, i documenti di settore italiani precisano che è «una persona trasformata dalla fede che, per questo, rende ragione della propria speranza instaurando con coloro che iniziano il cammino un rapporto di maternità/paternità nella fede dentro un'esperienza comune di fraternità»;⁴ è un credente autentico capace di annunciare il Regno di Dio e di accompagnare nella fede;⁵ è «un cristiano che porta in sé la memoria di Dio, si lascia guidare dalla memoria di Dio in tutta la sua vita, e la sa risvegliare nel cuore degli altri. In tal senso il catechista è colui e colei che aiuta la persona a discernere e ad accogliere la propria vocazione come progetto di vita».⁶ Sembra quindi appropriata la qualifica di *mediatori* che viene loro attribuita:⁷ i catechisti dovrebbero essere degli autentici «catalizzatori», acceleratori dei processi di maturazione nella fede.

È utile non trascurare le accentuazioni del magistero ecclesiale sopra indicate, perché il dispositivo di qualificazione dei catechisti si pone al servizio di tale identità, primariamente educativa, relazionale e comunicativa.

4. Verso un concetto condiviso di “formazione”

Mi soffermo su due accezioni fondamentali:⁸

- La formazione può essere intesa come il processo dinamico, strutturato, aperto, attraverso il quale la coscienza di una persona si struttura e acquisisce una propria configurazione;
- La formazione può essere considerata anche come azione esterna, intenzionale e strutturata, compiuta verso destinatari precisi.

La *formazione* in generale può essere intesa come quel

percorso che abilita all'esercizio di una dimensione della vita; percorso che ha come soggetto la persona stessa e come scopo la sua trasformazione o acquisizione di competenze; percorso che è frutto di interazioni tra i partecipanti e il formatore in uno stile di ricerca e di condivisione comunitaria; percorso che avviene utilizzando i linguaggi propri della cultura.⁹

³ André FOSSION, *La compétence catéchétique*, in H. DERROITTE – D. PALMYRE (sous la direction d'), *Le nouveaux catéchistes. Leur formation, leurs compétences, leur mission*, Lumen Vitae, Bruxelles 2008, 15-32: 15.

⁴ UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE (UCN), *La formazione dei catechisti per la comunità cristiana. Formazione dei catechisti per l'Iniziazione Cristiana dei fanciulli e dei ragazzi*, n. 19.

⁵ Cfr. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (CEI), *Incontriamo Gesù. Orientamenti per l'annuncio e la catechesi in Italia* (IG), 29 giugno 2014, n. 73, in «Notiziario CEI» 48 (2014) 4, 197-313: 268-269.

⁶ IG, n. 74, in «Notiziario CEI» 48 (2014) 4, 269.

⁷ Il catechista “è intrinsecamente un *mediatore* che facilita la comunicazione tra le persone e il mistero di Dio e dei soggetti tra loro e con la comunità”: CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Direttorio generale per la catechesi* (DGC), LEV, Città del Vaticano 1997, n. 156.

⁸ Cfr. Pierpaolo TRIANI, *Il catechista e la sua formazione nel contesto di una comunità che educa nella sua molteplice ministerialità*, in «Annale dell'UCN» (2011) 3, 61-70: 62-63.

⁹ Luciano MEDDI, *Formare cristiani adulti. Desiderio e competenza del parroco*, Cittadella, Assisi 2013, 11.

La *formazione in ambito catechistico*, a sua volta, potrebbe acquisire il significato di attività intenzionale atta a favorire

la stabilizzazione della propria struttura di personalità attorno a un quadro di valori, valutati come importanti per dire a sé e agli altri la propria identità e la propria reattività di fronte all'esistente, per relazionarsi con gli altri in maniera valida e promozionale, in vista di una gioia che sia "piena" (Gv 15,11). [...] Queste prospettive e questi valori, organizzati in un sistema coerente di significati, determinano il senso dell'esperienza personale, [...] come pure il riferimento attraverso cui sono colte, selezionate ed elaborate le stimolazioni esterne, che spingono all'azione. Essi si traducono, come orientamento continuo e progressivo, nella formulazione, acquisizione, realizzazione di competenze professionali.¹⁰

Gli obiettivi della formazione sono quelli di promuovere *identità cristiane adulte* e persone con una *competenza specifica per la comunicazione della fede*. Questi due compiti costituiscono gli orizzonti formativi che assicurano insieme una formazione integrale del catechista e una formazione specifica del suo ministero.¹¹

Senza pretese di esaustività, a questo punto, indico alcuni punti di riferimento che ritengo utili per delle opzioni che migliorino la prassi formativa dei catechisti nelle comunità cristiane.

5. Riflessioni per la scelta di un modello formativo

Innanzitutto, va riconosciuto che la scelta del modello/metodo formativo è *determinante*:

Il metodo educativo non è solo e semplicemente tecnica esecutiva d'educazione; include ogni volta scelte e riferimenti interpretativi, assiologici, scientifici, culturali. Investe finalità e obiettivi, strutture e dinamiche, leggi di vita, di sviluppo, di divenire. Impegna idee, sentimenti, apprezzamenti, atteggiamenti e condotte. È presenza di amore e dedizione, capacità di virtù e di precedenza esemplare, pieno coinvolgimento interpersonale. Implica scelta di contenuti reali e ideali, mezzi adeguati, comunicazioni e relazioni, scambi aperti e disponibili. Elabora codici normativi ben fondati, condivisi, tendenti all'oggettività superiore». ¹²

La scelta del modello formativo *non è mai neutra*. Come già accennato in precedenza, essa può dipendere da un orizzonte teorico consapevolmente accettato, ma anche da semplici precomprensioni di fondo che danno vita in modo anche inconsapevole a determinati stili formativi.¹³

La scelta del modello formativo non è mai neutra: il concetto di *formazione*, infatti, si presta a una pluralità di significati – peraltro consolidati e compresenti nella prassi – non tutti ugualmente adeguati a descrivere la realtà cui si riferiscono.¹⁴

¹⁰ Carlo NANNI – PINA DEL CORE, *La formazione dell'operatore pastorale*, in F.-V. ANTHONY et alii, *Pastorale giovanile. Sfide, prospettive ed esperienze*, Elledici, Leumann (TO) 2003, 351-374: 356.

¹¹ UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti* (OIFC), 2 aprile 1991, cap. III, nn. 1-2, in «Notiziario UCN» 20 (1991) 2, 81-148: 94-97; CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (CEI), *Incontriamo Gesù. Orientamenti per l'annuncio e la catechesi in Italia*, 29 giugno 2014, n. 81, in «Notiziario CEI» 48 (2014) 4, 197-313: 274-275.

¹² Pietro GIANOLA, *Metodi educativi*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, seconda edizione riveduta e aggiornata, LAS, Roma 2008, 738-741: 739.

¹³ Ciò vale anche nel modo di intendere la formazione dei catechisti o di gestire l'incontro di catechesi. Lo stile educativo rimanda, ad esempio: dal punto di vista teologico, a un'immagine di Chiesa (piramidale, comunione, ...), di catechesi (insegnamento di verità, favorire la relazione tra le persone e Gesù Cristo, ...), di catechista (maestro, accompagnatore, ...); o, dal punto di vista pedagogico, al modo differente di intendere l'educando (destinatario, co-protagonista, ...), la relazione tra le persone implicate (educatore/educando, *peer education*, ...), il *focus* da privilegiare (insegnamento/apprendimento), la didattica da adottare (modalità unidirezionale, partecipativa ...).

¹⁴ Si veda, ad es., Carlo NANNI, *Formazione*, in PRELLEZO – MALIZIA – IDEM (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 472-475. L'A. distingue tra formazione come attività plasmatrice (riconosciuta come la modalità oggi più obsoleta, per quanto compresente con le altre), come prendere forma umanamente degna, come processo integrativo dello sviluppo personale, tra *Bildung* e abilitazione a ruoli professionali, come funzione dell'evoluzione umana.

La pedagogia utilizzata nella formazione ha un'importanza fondamentale; come criterio generale occorre sottolineare la necessità della «coerenza tra la pedagogia globale della formazione dei catechisti e la pedagogia propria di un processo catechistico».¹⁵ In tal senso, la formazione dei catechisti va intesa come «un processo completo, sistematico e organico che [...] assume l'esigenza dell'incarnazione e della personalizzazione come scelte pedagogiche fondamentali».¹⁶

5.1. Nuove sensibilità educative

Senza pretesa di completezza, mi soffermo su alcuni principi pedagogici o altri elementi educativamente rilevanti che possono avere importanti ricadute sulla formazione in ambito catechistico.

Un dato su cui oggi c'è ampia convergenza di opinioni è il riconoscimento della *centralità del ruolo dell'educando*, di cui si parla in termini di “*soggetto*”, espressione piuttosto recente nel discorso pedagogico con cui si vuole dare risalto alla dimensione attiva da lui svolta nel processo formativo e riconoscerne gradualmente il protagonismo, cioè la “causa prima efficiente”, rispetto alla quale ogni altro intervento sarà sempre nell'ordine delle cause efficienti cooperative e/o strumentali.¹⁷ Anche i documenti ecclesiali riconoscono il ruolo essenziale di tutte le persone coinvolte nella relazione educativa, la cui libertà e responsabilità costituiscono il presupposto indispensabile per la maturazione umano-cristiana di ogni individuo: nei testi magisteriali l'attenzione alla specifica figura dell'educando e al suo “peso” nella relazione educativa è inconfutabile.¹⁸

In sintonia con quanto appena detto, nell'azione educativa viene riconosciuto e affermato il valore dell'*apprendimento*. Si tratta di un elemento rimarcato in particolare dalle scienze della formazione, nel cui ambito – e non da oggi – l'attenzione si è spostata dai requisiti richiesti a un buon formatore alle modalità attraverso cui l'educando perviene alla propria maturità. Sotto l'influsso dei vari *Rapporti* dell'UNESCO, in particolare di quello coordinato da J. Delors, che mette in risalto la “preziosità” dell'educazione,¹⁹ acquista rilevanza il termine “*apprendere*”, concetto cruciale che ha il pregio di rivalutare la dimensione soggettiva di chi partecipa e di mettere in luce la rilevanza dell'inter-azione, dello scambio, del dialogo, dell'*apprendere insieme*.²⁰ Una delle forme più utilizzate nell'ambito dell'istruzione è quella del *Cooperative Learning*.²¹

Un altro concetto che si va affermando è quello di *comunità di pratica*,²² caratterizzata da tre fattori irrinunciabili: identità e competenza collettiva, interazione continua e prassi condivisa. Tutte

¹⁵ DGC, n. 237. Commenta il Direttorio: «Sarebbe molto difficile per il catechista improvvisare, nella sua azione, uno stile e una sensibilità, ai quali non fosse stato iniziato durante la propria formazione» (*Ibidem*).

¹⁶ Salvatore SORECA, *La formazione di base per i catechisti. Criteri, competenze e cenni di metodologia*, LAS, Roma 2014, 87.

¹⁷ Cfr. Carlo NANNI, *Soggetti dell'educazione*, in PRELLEZO – MALIZIA – IDEM (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 1114-1115.

¹⁸ Si veda, ad esempio, CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo*, 4 ottobre 2010, nn. 8.10, in «Notiziario CEI» 44 (2010) 7, 243-297: 252, 253-254.

¹⁹ Jacques DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma 1997.

²⁰ Cfr. Domenico LIPARI, *Il “processo formativo”: senso di un'espressione*, in L. MEDDI (a cura di), *Diventare cristiani. La catechesi come percorso formativo*, Napoli, Luciano Editore, 2002, 19-37; la riflessione è stata ripresa in prospettiva catechetica dall'A. in: *Cosa rimane di “formazione” oggi? Note preliminari per una esplorazione diacronica di un concetto e di una pratica*, in «Catechesi» 80 (2010-2011) 6, 3-18.

²¹ Una eccellente sintesi dell'apprendimento cooperativo è offerta da Rebecca FREDRICKSON - Karen DUNLAP - Sarah MCMAHAN, *Cooperative Learning Theory*, in B.J. IRBY - G. BROWN - R. LARA-ALECIO - S. JACKSON (Eds.), *The handbook of educational theories*, Information Age Publishing, Charlotte NC 2013, 199-210.

²² Si veda Étienne WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Cortine, Milano 2006.

le attività che si svolgono in tale contesto, storicamente situato, coinvolgono sempre la persona nella sua totalità, in quanto soggetto che agisce e conosce nello stesso tempo. Per coltivare le comunità di pratica pastorali vanno favoriti differenti livelli di partecipazione, attraverso la promozione di attività che permettano agli appartenenti di ciascun livello (da quello centrale a quello più periferico) di sentirsi membri a pieno titolo; inoltre, vanno sviluppati *spazi* di comunità sia pubblici sia privati; bisogna, poi, combinare insieme eventi ordinari e inconsueti per dare un “ritmo” alla vita della comunità. Quest’ultimo aspetto, in particolare, risulta determinante.²³

Non può mancare, inoltre, l’abilità di cogliere le occasioni per realizzare *esperienze* significative, che costituiscono un indispensabile strumento educativo. È convinzione condivisa che “senza esperienza religiosa non c’è comunicazione religiosa”,²⁴ che la trasmissione della fede avviene tramite la narrazione di esperienze vissute e la proposta di esperienze da fare. Un compito fondamentale per chi fa formazione cristiana, quindi, è quello di “condividere” esperienze e di “far fare” esperienze, suscitandole, allargandole e approfondendole, aiutando i vari interlocutori a comunicarle a loro volta.

La complessità della situazione culturale odierna, la rapida obsolescenza delle conoscenze e dei vari strumenti di cui si dota la società, la necessità di flessibilità in ambito lavorativo, gli studi sulle età della vita, hanno condotto a introdurre nel panorama educativo concetti nuovi come andragogia, “*lifelong learning*”, autoformazione ... che rappresentano prospettive inedite sulle quali la catechesi deve aggiornarsi.

Oggi, nello sforzo di rinnovamento per sottrarsi al pressapochismo educativo, è diffusa l’attenzione alla *dimensione progettuale* della pratica educativa, che indica «il campo dove si esplicano le azioni sia degli educatori sia degli educandi e dove si realizzano le interazioni degli educatori con gli educandi, degli educatori e degli educandi tra loro».²⁵ È un mondo di vita complesso fatto d’incontri, intersezioni, scontri di mondi interiori (valori, motivi, convinzioni, desideri, significati) e di mondi esteriori (ambiente sociale e culturale, forme e strutture istituzionali, norme e tradizioni, messaggi e mezzi provenienti dalla comunicazione di massa). La *progettazione* di una pratica educativa

implica non solo la definizione dei suoi obiettivi, come prospettiva verso la quale far convergere le varie azioni e interazioni, ma anche un’organizzazione sufficientemente articolata di percorso formativo. Si tratta di scegliere in primo luogo le varie attività educative, le loro caratteristiche e motivazioni, la loro successione, chi ne dovrà essere responsabile e partecipante, ambienti e spazi di vita e di presenza implicati, il clima educativo da promuovere, le modalità di raccolta delle informazioni di ritorno che possono aiutare a regolare lo svolgimento del progetto, la maniera di valutare se le nostre azioni sono coerenti con gli obiettivi assunti e con le esigenze degli educandi che via via emergono nel corso dell’azione, se esse sono anche efficaci, cioè portano effettivamente ai risultati intesi.²⁶

Probabilmente, in un contesto dinamico come quello attuale, è preferibile parlare di flessibilità e di *strategie*, cioè d’indicazioni di priorità e sequenze che possono aprire verso operazioni differenziate, all’interno delle quali

il già consolidato e le ipotesi di partenza sono considerate preziose ma non rappresentano il dato sicuro e il riferimento per la coerenza. L’elemento qualificante è offerto dall’attenzione all’oggi e al presente (in chiave

²³ Cfr. IDEM – Richard MCDERMOTT – William M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano 2007.

²⁴ Emilio ALBERICH, *La catechesi oggi. Manuale di catechetica*, Elledici, Leumann (TO) 2001, 113.

²⁵ Michele PELLERREY, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, 55.

²⁶ *Ibidem*, 96-97.

educativa, perché non è mai rassegnazione ...) e dalla capacità di inventare e di scommettere su direzioni di futuro²⁷.

Un'ultima parola la voglio spendere sul concetto di *competenza*:

Una specifica competenza viene così evidenziata dall'essere in grado di attivare (o mobilitare) e integrare (o combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, significati e altre qualità personali, come motivazioni o volizione) e quelle esterne disponibili (persone, documenti, strumenti informatici ...); in altre parole non solo si possiedono le risorse interne necessarie per inquadrare la sfida corrente e comprenderne le richieste, ma si è anche consapevoli di essere pronti a metterle in azione in maniera integrata. [...] La mobilitazione e integrazione delle risorse si effettua in un contesto o situazione specifica e implica un intervento attivo da parte del soggetto.²⁸

5.2. Un possibile modello formativo: il laboratorio "mitigato"

Per quanto detto finora sull'identità dei catechisti e sulla qualità educativa-relazionale-comunicativa della catechesi, sembra da privilegiarsi un modello formativo che si realizzi attraverso la ricerca e il confronto interpersonale e attraverso l'alternanza di teoria e prassi.²⁹ Tali caratteristiche sembrano essere ben rappresentate dal cosiddetto «modello *laboratoriale*». Comparso per la prima volta nel documento dell'UCN del 1991,³⁰ il termine «laboratorio» ha acquisito sempre più consensi negli anni successivi, fino a essere proposto come modalità formativa di riferimento nei più recenti documenti catechistici italiani.³¹

Alla base del metodo vi è la teoria dell'*apprendimento trasformativo*,³² una prospettiva che pone al centro l'esperienza dell'educando e valorizza il suo apporto originale e indispensabile all'intero processo formativo. Ciò appare del tutto coerente e funzionale, considerata la figura professionale del catechista che si vuole qualificare: una persona che non espone qualcosa di esteriore, ma che mette in gioco propriamente sé stesso nel dialogo con gli interlocutori.

Il metodo laboratoriale può essere così descritto:

²⁷ Riccardo TONELLI, *Fare pastorale giovanile*, in ANTHONY et alii, *Pastorale giovanile: sfide, prospettive ed esperienze*, 161-182: 178.

²⁸ Michele PELLERÉY – Dariusz GRZĄDZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Ristampa, LAS, Roma 2014, 184.

²⁹ Una sintetica raccolta dei principali modelli formativi utilizzati nella catechesi lungo la storia, con attenzione a quelli più recenti, è offerta da Giancarla BARBON – Rinaldo PAGANELLI, *Pensare e attuare la formazione*, Elledici, Torino 2016, 13-42.

³⁰ Cfr. OIFC, Prima parte, cap. III, n. 2, in «Notiziario UCN» 20 (1991) 2, 97.

³¹ Ad esso è dedicata la parte V. *Criteri e orientamenti per la formazione*, del documento dell'UCN del 2006, *La formazione dei catechisti per la comunità cristiana. Formazione dei catechisti per l'Iniziazione Cristiana dei fanciulli e dei ragazzi*, nn. 36-50. Con toni più sfumati il modello è ripreso in IG, n. 85, in «Notiziario CEI» 48 (2014) 4, 276-277.

³² Si definisce *apprendimento trasformativo* «quell'apprendimento che trasforma le cornici di riferimento divenute problematiche allo scopo di renderle maggiormente inclusive, riflessive, aperte, capaci di discriminare e cambiare»: Jack MEZIRROW, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa – G. Del Negro, Raffaello Cortina, Milano 2016, 119. L'apprendimento trasformativo è strutturato su tre passaggi: l'autoriflessione critica, il dialogo riflessivo e l'azione emancipatoria; cfr. IDEM, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003, 75-91. Alcune interessanti applicazioni catechetiche sono state elaborate in ambito italiano da Giancarla BARBON, *Nuovi processi formativi nella catechesi. Metodo e itinerari*, EDB, Bologna 2003, 217-241, e da Jerome VALLABARAJ, *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*, LAS, Roma 2009, 115-144. Per quanto riguarda la sua utilizzazione pratica, si vedano, ad es., Enzo BIEMMI, *Compagni di viaggio. Laboratorio di formazione per animatori catechisti di adulti e operatori pastorali*, EDB, Bologna 2003; Salvatore SORECA, *Il catechista: discepolo e comunicatore. Percorso base di formazione*, EDB, Bologna 2015; oltre al già citato BARBON-PAGANELLI, *Pensare e attuare la formazione*.

Intendiamo formazione come trasformazione (o “laboratorio”) quell’intervento educativo che interviene sulla persona nella sua globalità e che produce un cambiamento non solo e non tanto quantitativo (per accumulo di contenuti o di tecniche), ma qualitativo. È l’universo delle rappresentazioni mentali dei soggetti che viene destrutturato e ristrutturato, attraverso un processo di cambiamento. È una formazione non per accumulo, ma per sempre più grande consapevolezza e trasparenza. Rende le persone progressivamente consapevoli, realiste, comprensive della realtà con i suoi limiti, equilibrate, malleabili, sicure e nello stesso tempo aperte.

Formare in laboratorio in vista di trasformare implica certo l’assimilazione di alcuni contenuti (che non vengono certamente evacuati), ma comporta altrettanto e soprattutto l’attenzione ai processi di apprendimento: in una parola consiste nel trasformare i contenuti in processi di apprendimento. Questa formazione prevede l’entrata in formazione dell’esperienza (quella dei partecipanti e quella dell’ambiente, realmente ascoltate), non solo come pretesto o come punto applicativo della teoria, ma come luogo teologico di apprendimento. Comporta infine la centralità delle persone in formazione, non solo del gruppo indistinto. Il «racconto» della propria storia di vita e della propria prassi catechistica diventa essenziale in questo processo di personalizzazione.³³

Il laboratorio considera la condivisione in gruppo come spazio trasformativo e si qualifica per una formazione integrata, focalizzata e collaborativa:

È proprio del laboratorio favorire una formazione «integrata» perché tiene conto di quanto già si compie nell’intera dinamica della vita ecclesiale; operare in favore di una formazione «focalizzata», nel senso che aiuta a concentrare le energie sulla vita del soggetto; sviluppare una formazione «collaborativa», nel senso che non è solo un fatto di gruppo, ma un’azione che costantemente è in atto perché generata e sostenuta dalla presenza di altri.³⁴

Si preferisce parlare oggi di «*laboratorio mitigato*» perché le tre fasi del processo (espressione del vissuto dei partecipanti; approfondimento tramite l’accesso alle fonti della fede; rielaborazione personale alla fine del percorso) – presi in considerazione gli obiettivi e tenuto conto delle situazioni specifiche – possono lasciare spazio a proposte di apprendimento, basate piuttosto su esposizione e assimilazione; quando mancano gli elementi di base, infatti, è praticamente impossibile applicare rigorosamente il modello laboratoriale:

Un modello laboratoriale «mitigato» significa appunto, come si fa in alcune diocesi, integrare modelli espositivi con dei moduli laboratoriali, nei quali alcuni elementi assimilati vengono verificati nella vita dei catechisti e rielaborati in vista della comunicazione della fede.³⁵

5.3. *Piste alternative?*

Mi ha fatto pensare una considerazione di P. Triani, che lascio come opportunità di ulteriore riflessione:

Fino ad ora le strade più battute sono state quelle di pensare ad una pluralità di itinerari differenziati e ad una articolazione di contenuti. Sono strade significative. Resta però il problema del raccordo e dell’interdipendenza. A mio parere per poterlo affrontare occorre andare oltre la descrizione ordinata dei contenuti e delle competenze e invece provare a tracciare una mappa di “funzioni” che l’organizzazione della formazione dovrebbe svolgere. Una tale mappa, ad esempio, potrebbe caratterizzarsi per i seguenti punti:

- discernere
- accrescere le conoscenze teologiche e metodologiche e le abilità fondamentali
- aggiornare e rafforzare
- accompagnare nella fase di avvio
- sostenere le motivazioni
- far apprendere attraverso l’azione e la sperimentazione

³³ Enzo BIEMMI, *La formazione dei catechisti in Italia. Verso una prassi rinnovata*, in «Notiziario UCN» 28 (1999) 6, 22-43: 39.

³⁴ BARBON – PAGANELLI, *Pensare e attuare la formazione*, 91.

³⁵ Enzo BIEMMI, *Il catechista e la sua formazione. Intervento in qualità di responder alla relazione del prof. Pier Paolo Triani*, in «Notiziario UCN» (2011) 3, 71-77: 76.

- far collaborare.

Una mappa di “funzioni” potrebbe permettere di precisare meglio il contributo della formazione specifica e quello della formazione permanente, di precisare il contributo del sacerdote, del gruppo dei catechisti, dei momenti formali di apprendimento.³⁶

Conclusione

Il punto di arrivo del percorso formativo dovrebbe configurarsi come l’abilitazione all’*autoformazione*, che non va intesa come “formarsi da soli, ma significa saper far ricorso a tutto ciò che aiuta a migliorare e a crescere”.³⁷ Siccome si avvale della più grande risorsa, la persona, l’autoformazione è sempre possibile e può essere attivata anche in situazioni povere e senza grandi mezzi.

³⁶ TRIANI, *Il catechista e la sua formazione nel contesto di una comunità che educa nella sua molteplice ministerialità*, 68-69.

³⁷ BARBON, *Nuovi processi formativi nella catechesi*, 252.