

Presentazione

L'attuale contesto ecclesiale, segnato dalla pandemia, ha fatto emergere la questione imprescindibile del coinvolgimento dei genitori nei percorsi di iniziazione cristiana. Lo studio di don Francesco Vanotti, frutto della sua ricerca di Dottorato e opportunamente adattato e ridotto per la presente pubblicazione, offre ai lettori una prospettiva interessante sul tema del ruolo degli adulti nei percorsi di iniziazione cristiana, declinandolo nella prospettiva della genitorialità. Quanto sono importanti i genitori nell'educazione alla fede dei loro figli? Quanto è determinante un percorso di accompagnamento vissuto *in primis* dai genitori? Questo studio tenta di dare risposte concrete a tali interrogativi che accompagnano spesso i catechisti e le comunità coinvolte nell'iniziare le famiglie e i ragazzi alla bellezza della vita cristiana.

La presente pubblicazione, forte dei risultati specifici dell'analisi dei dati derivanti da interviste e *focus group* che l'autore ha svolto sul proprio territorio diocesano, offre una proposta di metodologia catechetica della genitorialità. Lo scenario che don Francesco inaugura comprende questioni metodologico-progettuali che caratterizzano la catechesi genitoriale, individuando, in particolare, elementi irrinunciabili che risultano trasferibili dal contesto di origine e in cui è stato svolto lo studio (la diocesi di Como) a quello diocesano e nazionale, inquadrando il suo studio all'interno dell'area più vasta della metodologia catechetica degli adulti. Anche la figura del catechista dei genitori acquista una propria ministerialità e una identità precisa, che si delinea sempre più grazie ad alcune competenze di natura trasversale e a stili che sono all'insegna dell'accompagnamento. Tutto questo serve a mettere in luce il potenziale catechistico dei genitori nei confronti dei figli, nella forma della condivisione, della rete di famiglie e della piccola comunità. Si tratta, infatti, di comprendere bene ciò che il *Direttorio Generale per la Catechesi* del '97 affermava a proposito della catechesi dei genitori: «Insomma, si tratta di una educazione cristiana più testimoniata che insegnata, più occasionale che sistematica, più permanente e quotidiana che strutturata in periodi» (n. 255).

È interessante che questa prospettiva genitoriale, nella sua declinazione di potenziale, sia stata indagata prima dell'avvento della crisi pandemica, la quale non ha fatto altro che evidenziarne le possibilità e rilanciare alcune prospettive, costringendoci a rimettere in discussione

alcune certezze. Infatti, per la prima volta, dopo diversi anni di tentativi di diagnosi in merito alla crisi della fede in Occidente e il crollo dei numeri dei praticanti, siamo stati coinvolti in un fenomeno che possiamo definire *una salutare interruzione di alcuni automatismi*: mentre non si poteva andare in chiesa, la Chiesa è entrata nelle case. Tantissime Chiese locali, coadiuvate dagli Uffici Catechistici territoriali, hanno messo in atto tentativi – e continuano a farlo – per accompagnare questa Chiesa in uscita. In tal modo, la fede è tornata al suo volto primitivo: professata e vissuta nella casa. È ritornata alla sua dimensione domestica, quotidiana, laica. Nella ferialità e anche – dobbiamo ammetterlo – nelle difficoltà e fragilità delle nostre case, si è trovato il modo per leggere e ascoltare la Parola, per pregarla, per celebrarla, a partire da alcune piccole riscoperte ritualità che erano seppellite nel marasma della vita frenetica di sempre. In particolare, nel primo *lockdown* tante energie sono state investite per accompagnare le famiglie nei momenti forti dell’anno liturgico, quali il Triduo pasquale e la celebrazione domenicale.

Anche nel post pandemia, che speriamo vicino, saremo disposti a immaginare nuovi scenari e modalità per favorire un approccio alla vita di fede più domestico, quotidiano, incarnato, dando fiducia al vissuto genitoriale e familiare? Potremo scommettere sul potenziale catechistico dei genitori, sapendolo scindere dalla loro capacità o incapacità di “fare il catechismo” ai loro figli? Saremo trasformare la consegna che spesso rivolgiamo ai genitori di essere i principali educatori alla fede dei figli da rimprovero in apprezzamento e profezia di futuro?

Ci attende un grande lavoro di tipo pastorale e catechetico, ma soprattutto spirituale, a livello personale e comunitario.

mons. Valentino Bulgarelli
Direttore Ufficio Catechistico Nazionale

Introduzione

I. Perché studiare questo tema?

La nostra ricerca si colloca nell'ambito della riflessione catechetica, che intendiamo come uno studio di tipo sistematico sulla comunicazione della Parola in chiave educativa a un duplice livello: epistemologico e metodologico. Tale tipo di impostazione comprende l'indagine di alcune leggi costanti proprie della natura della catechesi (teologica, antropologico-comunicativa e pedagogica) così come l'analisi delle prassi, da cui assume il "materiale" in continua evoluzione.¹ La catechetica, di conseguenza, non si identifica, in maniera immediata, con alcun progetto operativo, bensì ha l'obiettivo di documentare le «coordinate storiche, antropologico-culturali, teologiche, pedagogiche, pragmatico-comunicative, metodologiche, tenendo conto delle quali porre l'atto catechistico e pervenire a quadri teorici di riferimento».²

Dichiarato che cosa intendiamo per riflessione catechetica, cercheremo di mettere a fuoco quelle azioni educative che condizionano maggiormente la maturazione della personalità religiosa propria dell'adulto, non in generale ma nell'esperienza specifica della genitorialità, ponendo particolare attenzione ai processi attraverso cui hanno luogo l'educazione e la comunicazione della fede. Precisiamo sin da ora, infatti, che la nostra riflessione non riguarderà l'educazione alla fede dei genitori in prospettiva globale, ma prenderemo in considerazione la questione specifica della loro esperienza genitoriale, da un punto di vista catechetico.

Tale punto di vista scelto, per le finalità proprie della catechetica, si servirà dell'apporto di altre scienze, quali l'andragogia o educazione degli adulti, la teologia (in particolare quella pastorale e della famiglia e il *pastoral counseling*), la sociologia (relazionale e della famiglia), la psicologia (di tipo sistemico-relazionale). Tali contributi interdisciplinari alla nostra ricerca non devono stupire, in quanto la comunicazione della fede in vista della sua maturità, come realtà complessa, è oggetto di studio di molteplici scienze. Tra esse si stabilisce un rapporto di complementarità nella linea della coordinazione, non della subordina-

¹ Cfr. G. RUTA, *Catechetica come scienza. Introduzione allo studio e rilievi epistemologici*, Messina-Torino, LDC, 2010, 31.

² Cfr. *Ibi*, 333.

zione, rifiutando tutti quei modelli invalidi che non rendono possibile una corretta interdisciplinarietà fra le scienze.³ Il modello migliore per esprimere tale rapporto risulta essere quello relazionale-costruttivo o dialogico, in cui l'area di incontro interdisciplinare è una particolare problematica su cui tutte le discipline chiamate in causa sono concordi, offrendo il proprio specifico contributo.⁴ Tuttavia, il dialogo interdisciplinare non appare sufficiente, in quanto il rischio che immaginiamo è la difficoltà di giungere a una visione sintetica nuova, non semplicemente come la risultante dall'accostamento delle varie discipline. In virtù di ciò, la nostra prospettiva, frutto di questo scambio, è quella della *transdisciplinarietà*, cioè di un nuovo metodo unificante capace di ricomporre gli ambiti propri delle diverse discipline. Così afferma G. Ruta: «Nulla vieta che possa chiamarsi “catechetica” ma non come risultato restauratore e ritorno al passato, ma come nuovo luogo epistemologico, che ha recepito il recente sviluppo dell'autocomprensione e dell'autoregolazione delle differenti scienze».⁵

Date queste premesse, il campo della nostra ricerca appare più opportunamente definibile come catechetico-sperimentale: a) *catechetico*, in quanto finalizzato a inquadrare un paradigma epistemologico, nell'ottica del processo di trasformazione della fede degli adulti genitori. Per questo motivo, è necessario capire come cambiano le teorie circa i processi di apprendimento degli adulti; b) *sperimentale*, in quanto la teoria che abbiamo cercato di elaborare è stata comprovata da una ricerca empirica effettuata sul modello dell'analisi longitudinale dei fenomeni relazionali, selezionando un campione di adulti genitori appartenenti alla diocesi di Como, nostro contesto di appartenenza.

L'ambito specifico della nostra ricerca, che si colloca nella catechesi della genitorialità, presenta, a nostro avviso, una sua coerenza interna: in molte diocesi italiane diverse sperimentazioni stanno esaminando

³ Cfr. *Ibi*, 351-354.

⁴ Cfr. H. SCHILLING, *Teologia e Scienze dell'educazione. Problemi epistemologici*, Roma, Armando, 1974, 233-301.

⁵ Cfr. G. RUTA, *Catechetica come scienza*, 355; F. SANTOIANI, *La «fenice» pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*, Napoli, Liguori, 2007, 101; P. OREFICE, *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Roma, Editori Riuniti Univ. Press, 2006, 24.

il coinvolgimento dei genitori nei percorsi di iniziazione cristiana. Sostenere con una teoria catechetica della genitorialità tali prassi catechistiche potrebbe offrire ai vari contesti locali e a quello nazionale italiano un contributo rilevante per incoraggiare le varie esperienze e poterle verificare alla luce di determinati criteri. Non dimentichiamo che, per quanto appartiene alla nostra conoscenza, a tutt'oggi ci risultano esistenti teorie catechetiche degli adulti in generale, ma assenti nel caso specifico della genitorialità, che rappresenta una dimensione fondamentale da un punto di vista non solo psicologico e sociale, ma anche educativo.

Le motivazioni che ci hanno sostenuto nel tentativo di abbozzare una teoria catechetica della genitorialità sono molteplici. La prima ragione deriva dalle differenti sperimentazioni, a livello catechistico, presenti sull'intero territorio nazionale italiano, le quali, in misura significativa lungo l'ultimo decennio, si sforzano di valorizzare la famiglia come già indicato dall'esortazione apostolica *Familiaris Consortio*⁶ nel 1981. In particolare, nel post-Concilio, si sono susseguiti diversi testi del magistero conciliare e pontificio che hanno toccato il tema specifico del matrimonio e della famiglia: le costituzioni *Sacrosanctum Concilium*,⁷ *Lumen Gentium*,⁸ *Gaudium et Spes*,⁹ le encicliche *Populorum Progressio*,¹⁰ *Humanae Vitae*,¹¹ l'esortazione apostolica *Catechesi Tradendae*¹²

⁶ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica *Familiaris Consortio*, 22 novembre 1981, in AAS 74 (1981) 81-191.

⁷ Cfr. CONCILIO VATICANO II, Costituzione sulla Liturgia *Sacrosanctum Concilium*, 4 dicembre 1963, in AAS 56 (1964) 97-138.

⁸ Cfr. CONCILIO VATICANO II, Costituzione dogmatica sulla Chiesa *Lumen Gentium*, 21 novembre 1964, in AAS 57 (1965) 5-71.

⁹ Cfr. CONCILIO VATICANO II, Costituzione pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo *Gaudium et Spes*, 7 dicembre 1965, in AAS 58 (1966) 1025-1120.

¹⁰ Cfr. PAOLO VI, Enciclica *Populorum Progressio*, 26 marzo 1967, in AAS 59 (1967) 257-299.

¹¹ Cfr. PAOLO VI, Enciclica *Humanae Vitae*, 25 luglio 1968, in AAS 60 (1968) 481-503.

¹² Cfr. GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica sulla catechesi nel nostro tempo *Catechesi Tradendae*, 1° ottobre 1979, in AAS 71/2 (1979) 1277-1340.

e le recentissime *Evangelii Gaudium*¹³ e *Amoris laetitia*.¹⁴ Anche il Magistero Episcopale Italiano (CEI) si è espresso frequentemente a questo riguardo. Ricordiamo il documento pastorale del 1969 *Matrimonio e famiglia oggi in Italia*,¹⁵ *Evangelizzazione e sacramento del matrimonio* del 1975¹⁶, *Comunione e comunità nella chiesa domestica*¹⁷ del 1981 e il recente *Incontriamo Gesù* del 2014.¹⁸ Naturalmente, i testi sopra richiamati non sono gli unici ad aver trattato le tematiche della famiglia e della genitorialità: abbiamo semplicemente voluto offrire alcuni esempi del Magistero sia pontificio sia episcopale conciliare e postconciliare, con riguardo anche al presente.¹⁹

La seconda motivazione proviene dal fatto che noi stessi ci occupiamo, in alcune realtà diocesane, di formazione e accompagnamento di gruppi di adulti genitori, con peculiare riferimento ai progetti rinnovati di iniziazione cristiana.²⁰ Il tentativo di delineare una teoria catechetica della genitorialità potrà, in qualche modo, sostenere la progettazione delle prassi.

La terza ragione, come abbiamo già avuto occasione di sottolineare in precedenza, consiste in questo: a nostra conoscenza, non esiste, a tutt'ora, una teoria catechetica che ricorra direttamente all'esperienza della genitorialità. Infatti, come riporteremo in seguito, le pubblica-

¹³ Cfr. FRANCESCO, Esortazione apostolica *Evangelii Gaudium*, 24 novembre 2013, in AAS 105 (2013) 1019-1137.

¹⁴ Cfr. FRANCESCO, Esortazione apostolica *Amoris laetitia*, 24 maggio 2016, Città del Vaticano, LEV, 2016.

¹⁵ Cfr. CEI, Documento pastorale *Matrimonio e famiglia oggi in Italia*, 15 novembre 1969, in ECEI, vol. 1, Bologna, EDB, 1985, 683-706.

¹⁶ Cfr. CEI, Documento pastorale *Evangelizzazione e sacramento del matrimonio*, 20 giugno 1975, in ECEI, vol. 2, Bologna, EDB, 1985, 726-766.

¹⁷ Cfr. CEI, Documento pastorale *Comunione e comunità: II. Comunione e comunità nella Chiesa domestica*, 1° ottobre 1981, in ECEI, vol. 3, Bologna, EDB, 1986, 392-421.

¹⁸ Cfr. CEI, Documento pastorale *Incontriamo Gesù*, 29 giugno 2014, in ECEI, vol. 9, Bologna, EDB, 2016, 700-840.

¹⁹ Per maggiori riferimenti, rinviamo a: P. BARBERI - D. TETTAMANZI (Edd.), *Matrimonio e famiglia nel magistero della Chiesa. I documenti dal Concilio di Firenze a Giovanni Paolo II*, Milano, Massimo, 1986; Cfr. S. ZAMBONI, *Matrimonio e famiglia nel magistero post-conciliare*, in «Rivista di Teologia Morale» 175 (2012) 381-387.

²⁰ Cfr. DIOCESI DI COMO, *Progetto di Iniziazione cristiana dei bambini e dei ragazzi*, Como, Il Settimanale, 2015.

zioni e gli studi, all'interno della nostra area di ricerca, vertono sulla formulazione di teorie catechetiche degli adulti in generale, oppure rimandano alle esperienze di catechesi familiare.

2. Facciamo il punto sulla questione

Il quadro generale di riferimento per gli studi sulla catechesi della genitorialità, come precedentemente affermato, fa riferimento al settore molto ampio della catechesi degli adulti e, per certi aspetti, alla catechesi familiare e comunitaria. Attualmente, attraverso una rassegna bibliografica adeguata, è possibile confermare che gli studi di metodologia catechetica sono strettamente legati alla catechesi familiare. Questo quadro generale si presenta assai disomogeneo nelle proposte poiché attinge, talvolta in modo esemplificativo, ai diversi settori della pastorale e della formazione spirituale.²¹

Una prima riflessione catechetica riguardante gli adulti è possibile incontrarla nel catecheta spagnolo E. Alberich, il quale si è dedicato maggiormente a inquadrare diversi modelli di catechesi degli adulti nei loro specifici aspetti metodologici.²² A completare questa rappresentazione di Alberich interviene anche l'analisi del catecheta indiano J. Vallabaraj, che ha elaborato una teoria catechetica degli adulti in chiave generale.²³ Vallabaraj richiama nel suo studio alcune teorie già approfondite dal catecheta statunitense T. H. Groome e fa ricorso ad autori che lavorano nel campo delle teorie sociali dell'apprendimento, come il noto J. Mezirow.²⁴ Il contesto italiano è stato caratterizzato da interessi

²¹ Cfr. E. ALBERICH – A. BINZ, *Forme e modelli di catechesi con gli adulti. Esperienze e riflessioni in prospettiva internazionale*, Leumann (To), LDC, 1995, 95-110.

²² Cfr. E. ALBERICH – A. BINZ, *Forme e modelli di catechesi con gli adulti*; E. ALBERICH – A. BINZ, *Adulti e catechesi. Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta*, Leumann (To), LDC, 2003; E. ALBERICH – J. SALINAS, *La familia, ¿lugar de educación en la fe?*, Boadilla del Monte, Madrid, PPC Editorial, 2010.

²³ Cfr. J. VALLABARAJ, *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*, Roma, LAS, 2009.

²⁴ Cfr. T. H. GROOME, *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry*, Eugene, Or., Wipf & Stock Pub, 1998; T. H. GROOME – M. J. CORSO, *Empowering Catechetical Leaders*, Washington D.C., National Catholic Education Association, 1999.

vari circa la catechesi degli adulti; uno studio di riferimento è stato avviato diversi anni fa dal catecheta G. C. Negri, prestando attenzione agli aspetti psicologici, organizzativi, alle mete, al metodo e alle tecniche.²⁵

Riferendoci di nuovo al contesto italiano, anche il catecheta L. Meddi ha mostrato interesse nei confronti della catechesi degli adulti, producendo una significativa teoria della *receptio* e offrendo una classificazione degli itinerari più innovativi nel campo psicopedagogico.²⁶

Altre esperienze pratico-metodologiche, rilevanti per il nostro studio, appartengono alla tipologia delle proposte di formazione: l'esperienza facente capo al catecheta E. Biemmi e quella della "Scuola di Siusi", avente come riferimento i catecheti G. Barbon e R. Paganelli.

Innanzitutto, il progetto *Secondo Annuncio*,²⁷ coordinato da Biemmi, che si occupa di indagare, secondo una prospettiva pastorale, cinque aree di esperienze antropologiche per una evangelizzazione degli adulti, a partire dai cinque ambiti indicati dal Convegno di Verona del 2006.²⁸ Poi, la *Scuola Nazionale di Siusi per formatori all'evangelizzazione e alla catechesi*, guidata da Barbon e Paganelli, che offre un percorso biennale per responsabili della catechesi e animatori di adulti.²⁹

²⁵ Cfr. G. C. NEGRI, *Catechesi agli adulti*, in P. BRAIDO (Ed.), *Educare. Metodologia della catechesi*, vol. III, Roma – Zürich, Pontificio Ateneo Salesiano – Verlag, 1964, 462-486.

²⁶ Cfr. L. MEDDI, *Formare cristiani adulti. Desiderio e competenza del parroco*, Assisi, Cittadella, 2014; L. MEDDI, *Educare la risposta della fede. La receptio fidei compito della catechesi di «Nuova Evangelizzazione»*, in «Urbaniana University Journal» 56 (2013) 3, 117-161; L. MEDDI – E. BARGHIGLIONI – M. BARGHIGLIONI, *Adulti nella comunità cristiana. Guida alla preparazione di itinerari per l'evangelizzazione, la crescita nella fede e la mistagogia della vita cristiana*, Milano, Paoline, 2008; L. MEDDI – C. DOTOLO, *Adulti nella fede. Itinerari per la formazione del catechista degli adulti: 2*, Bologna, EDB, 1993; L. MEDDI – C. DOTOLO, *Adulti nella fede. Itinerari per la formazione del catechista degli adulti: 1*, Bologna, EDB, 1992.

²⁷ Cfr. V. MIGNOZZI, *Il «Progetto secondo annuncio»: pratiche di annuncio del vangelo agli adulti*, in «Catechesi» 86 (2017) 1, 74-85.

²⁸ Cfr. E. BIEMMI, *Il secondo annuncio. La grazia di ricominciare*, Bologna, EDB, 2011; E. BIEMMI, *Accompagnare gli adulti nella fede. Linee di metodologia catechistica*, Leumann (To), LDC 1994.

²⁹ Per una visione globale della proposta, rinviamo al sito www.formazioneiusi.it; R. PAGANELLI, *Formare alla fede adulta. Indicazioni per un cammino*, Bologna, EDB, 1996; R. PAGANELLI, *Formare i formatori dei catechisti. Valori e itinerari sottesi al processo formativo*, Bologna, EDB, 2002; G. BARBON, *Nuovi processi formativi nella catechesi. Metodo e itinerari*, Bologna, EDB, 2003; G. BARBON – R. PAGANELLI, *Pensare e attuare la formazione*, Torino, LDC, 2016.

PREAMBOLO

Contesti e buone pratiche di riferimento

Prima di affrontare la tematica metodologica relativa alla catechesi dei genitori, proviamo a concentrare la nostra attenzione su alcune questioni che riteniamo essere una sorta di prerequisiti alla nostra riflessione. Tali questioni sono state per noi una buona base di appoggio anche per lo studio della nostra proposta e si riferiscono alle considerazioni di due catecheti italiani (E. Biemmi e L. Meddi), dallo studio dei quali abbiamo trovato molto giovamento e aiuto per le nostre valutazioni. Attraverso i loro contributi, desideriamo muovere i primi passi di questa ricerca a partire dai ritardi nei confronti di un serio e importante impegno nei confronti degli adulti genitori, prospettando anche alcuni spunti di riflessione.

I. Ritardi

Oltre alle mancanze relative alla riflessione teologica, il tema della genitorialità in genere è latente anche nelle pratiche pastorali.¹ Attualmente, non abbiamo di ricerche sulla questione. Facendo riferimen-

¹ Lo studio teologico-pastorale sulla genitorialità si mostra piuttosto lacunoso perché notevoli sono purtroppo le mancate occasioni, da parte del Magistero, di un vero sviluppo, come afferma Rocchetta: «Purtroppo manca ancora, nella riflessione cattolica, una vera e propria teologia della genitorialità» (Cfr. C. ROCCHETTA, *Una Chiesa della tenerezza. Le coordinate teologiche dell'Amoris laetitia*, Bologna, EDB, 2017, 120). In effetti, nella nostra ricerca, non abbiamo reperito manuali o testi che facessero riferimento a una vera e propria teologia della genitorialità. Appare, al contrario, più semplice imbattersi in volumi che trattino il tema della Teologia della Famiglia (Cfr. C. ROCCHETTA, *Teologia della famiglia. Fondamenti e prospettive*, Bologna, EDB, 2011; A. SCOLA, *Il mistero nuziale. Uomo-donna. Matrimonio-famiglia*, Venezia, Marcianum Press, 2014) oppure la Teologia del matrimonio-sacramento (Cfr. W. Kasper, *Teologia del matrimonio cristiano*, Brescia, Queriniana, 1985; E. SCHILLEBEECKX, *Il matrimonio. Realtà terrena e mistero di salvezza*, Cinisello Balsamo, Edizioni Paoline, 1986; R. BERAUDY, *Sacramento del matrimonio e cultura contemporanea. Problemi e prospettive*, Roma, Boria, 1988; J. GRANADOS, *Una sola carne in un solo spirito. Teologia del matrimonio*, Siena, Cantagalli, 2014). Anche la dizione “teologia della famiglia” non offre una storia molto lunga e viene superata certamente da quella di “teologia del matrimonio” (Cfr. C. ROCCHETTA, *Teologia della famiglia*, 10-13).

to agli *Orientamenti pastorali della Chiesa italiana*, si riscontra una certa chiarezza nel trattare questo tema, come si evince dal documento catechistico della CEI *Incontriamo Gesù* che incalza nei termini seguenti:

«[...] dobbiamo comunque pensare ai genitori cristiani, qualunque situazione essi vivano, come i primi educatori nella fede: essi, salvo espliciti rifiuti, con il dono della vita desiderano per i propri figli anche il bene della fede. Proprio per questo, la comunità cristiana deve alla famiglia una collaborazione leale ed esplicita, considerandola la prima alleata di ogni proposta catechistica offerta ai piccoli ed alle nuove generazioni. In tal senso va valorizzato ogni autentico sforzo educativo in senso cristiano compiuto da parte dei genitori».²

Tuttavia, da un punto di vista prasseologico, rileviamo alcune latenze o ritardi che bloccano la riscoperta della genitorialità in catechesi.

1.1. I cambiamenti del dispositivo catechistico

Facendo riferimento alla riflessione del catecheta italiano E. Biemmi, è possibile evidenziare ragioni differenti nei ritardi. Ci troviamo, infatti, di fronte a un cambiamento del dispositivo di iniziazione cristiana delle nostre parrocchie italiane,³ in quanto stiamo vivendo importanti trasformazioni. Innanzitutto, vi è stato il passaggio dalla forma di comunicazione della fede che chiamiamo catechismo, caratterizzato da una classe, un catechista, un testo di riferimento, il metodo della domanda e della risposta, la frequenza obbligata, in cui la scuola, la famiglia e il contesto generavano naturalmente alla fede, a un ripensamento globale non solo di paradigma della catechesi, ma anche di tutto il processo di iniziazione cristiana.⁴ Possiamo definire il tempo che stiamo vivendo come un cambiamento d'epoca, più che un'epoca di

² Cfr. UCN, Documento pastorale *Incontriamo Gesù*, 29 giugno 2014, n. 28.

³ Cfr. E. BIEMMI, *Catechesi e iniziazione cristiana. Una sfida complessa*, in «La Rivista del Clero italiano» 1 (2012) 49-66; cfr. E. BIEMMI, *Le sfide dell'iniziare alla fede oggi*, in «Notiziario dell'Ufficio Nazionale per la pastorale della famiglia e dell'Ufficio catechistico nazionale» 2 (2005), 10-13.

⁴ Cfr. E. BIEMMI, *Catechesi e iniziazione cristiana*, 54.

cambiamenti.⁵ In precedenza la fede era trasmessa in famiglia, da parte dei genitori, all'interno della vita quotidiana, secondo un processo di tipo osmotico, prendendo spunto da ciò che solitamente accadeva giorno per giorno. L'inizio della scuola elementare era contraddistinto dalla presenza della maestra che continuava l'educazione della fede dei bambini avviata dai genitori. Il contesto sociale favoriva e sosteneva quanto veniva appreso e lavorava in profonda sinergia con gli altri due *grembi generatori* (la scuola e la famiglia appunto). *Il Rinnovamento della catechesi*, a partire dal 1970 in poi, ha introdotto significative innovazioni relative ai contenuti, ai metodi, all'attenzione verso i soggetti, ma senza un reale cambio di modello:

«Oggi stiamo comprendendo proprio questo: è avvenuto un grande rinnovamento, ma all'interno dello stesso modello di iniziazione. È come se ci fossimo trovati in una casa che sentivamo stretta, inadeguata; abbiamo rinnovato tutto l'arredamento, continuiamo a non trovarci bene e ci rendiamo conto che sono i muri da allargare, è l'«architettura della casa» da modificare per renderla adeguata alle nuove esigenze di abitabilità».⁶

Biemmi individua nell'implosione della catechesi settimanale l'avvio del processo di ripensamento dell'intero impianto di iniziazione cristiana:

«A mano a mano che venivano meno i grembi generatori sociologici della fede, noi abbiamo cominciato a caricare sull'ora settimanale di catechismo il compito di iniziazione alla fede. Siamo stati progressivamente abbandonati da coloro che generavano alla fede. Ci siamo trovati ad assumere questo compito dentro l'ora scolastica settimanale di catechismo. Come può un'ora di lezione iniziare alla fede? Questo spiega "l'implosione" del catechismo, al quale si chiede quello che non è in grado di dare. Attribuire al

⁵ Cfr. FRANCESCO, *Incontro con i rappresentanti del V convegno nazionale della Chiesa italiana*, 10 novembre 2015, http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151110_firenze-convegno-chiesa-italiana.html (3.03.2019).

⁶ Cfr. E. BIEMMI, *Le sfide dell'iniziare alla fede oggi*, 13.

catechismo il compito di iniziare alla fede costituisce un'impresa impossibile».⁷

Questo nodo di rilievo ha provocato, a cascata, tre grandi mutamenti: ha trasformato la prospettiva missionaria⁸ della pastorale nella prospettiva del primo annuncio; il ripensamento del modello di iniziazione cristiana in ottica catecumenale; la centratura dell'annuncio sugli snodi fondamentali dell'esistenza umana, partendo «dalla persona e dalla sua esigenza di unità, piuttosto che da una articolazione interna della Chiesa, seppur fondata teologicamente».⁹ All'interno di tali cambiamenti di prospettiva, ciò che risulta per noi più interessante è, senz'altro, l'ispirazione catecumenale della catechesi, la quale viene definita, dallo stesso Biemmi, come «nodo problematico»,¹⁰ in quanto il modello catecumenale è qualificato da una libera decisione e conversione di vita a Gesù Cristo, atti tipici e propri di una persona adulta. Per tale motivo, in accordo con Biemmi, anche noi riteniamo che il carattere catecumenale degli itinerari di iniziazione cristiana sia da intendersi in senso analogico rispetto ai bambini e ai ragazzi e maggiormente adatto a essere modulato sugli adulti genitori, i quali possono realmente essere motivati per ripercorrere un cammino di fede, spesso dopo un lungo periodo di lontananza.¹¹ In quest'ottica, l'iniziazione cristiana dei ragazzi si presenta a noi come un'occasione importante e opportuna per i loro genitori, qualora essi acconsentano.¹² Pur nella grande diversificazione delle esperienze in atto nelle diocesi italiane, queste appaiono le caratteristiche comuni che le connotano: all'attenzione ai fanciulli si è aggiunta anche quella per i loro genitori.¹³

⁷ Cfr. E. BIEMMI, *Catechesi e iniziazione cristiana*, 54.

⁸ Cfr. E. BIEMMI, *La prospettiva missionaria. Una chiave per la comprensione della catechesi e della pastorale*, in «Catechesi» 84 (2014-2015), 1, 3-19.

⁹ Cfr. CEL, «Rigenerati per una speranza viva» (1Pt 1,3): testimoni del grande «sì» di Dio all'onomo, 29 giugno 2007, 22.

¹⁰ Cfr. E. BIEMMI, *Catechesi e iniziazione cristiana*, 58.

¹¹ Cfr. *Ibi*, 59.

¹² Cfr. E. BIEMMI, *Il Secondo annuncio. La grazia di ricominciare*, 47.

¹³ Cfr. *Ibi*, 46.

CAPITOLO I

È possibile la catechesi senza pedagogia? Dalle teorie ai metodi concreti

Introduciamo la nostra riflessione offrendo al lettore dapprima una panoramica delle principali teorie relative all'educazione degli adulti e maggiormente funzionali alla nostra ipotesi di lavoro. In un secondo tempo, esploreremo l'area metodologico-catechetica e faremo riferimento a quei teorici che, a nostra conoscenza, hanno preso in considerazione modelli di catechesi familiare che possono essere di una qualche utilità al tema della catechesi genitoriale.

I. Principali teorie dell'educazione degli adulti

Nella prima parte affronteremo sinteticamente alcune fra le più importanti teorie fondative che continuano, ancora oggi, a guidare la comprensione dell'apprendimento nell'adulto, soffermandoci su colui che per primo introdusse negli Stati Uniti l'*andragogia* e il concetto che adulti e bambini apprendono in maniera differente, M. S. Knowles. In seguito, analizzeremo la teoria dell'*apprendimento trasformativo*, nella versione proposta da J. Mezirow, il quale focalizza la sua attenzione sugli aspetti cognitivi dei processi di apprendimento. Infine, faremo riferimento alle acquisizioni di E. Wenger che fa propria la teoria della cognizione localizzata proposta da J. Dewey e L. Vygotsky. E. Wenger pone l'accento sulla qualità delle relazioni interpersonali come determinanti per l'apprendimento e dà origine al costrutto *comunità di pratica*. Ad oggi esistono anche altre teorie cosiddette emergenti dell'apprendimento negli adulti, tendenti a valorizzare il potere delle emozioni (D. Goleman), l'apporto delle neuroscienze (L. H. Hill, L. Damasio, O. E. Wilson, H. Gardner), la dimensione spirituale (E. J. Tisdell e P. Cranton): a tali teorie faremo dei rapidi accenni lungo la nostra ricerca.

Successivamente, svilupperemo alcuni approcci relativi all'educazione degli adulti che si occupano, in maniera più specifica, della dimensione genitoriale: ci aiuteranno le riflessioni inerenti alla pedagogia della genitorialità proposta da L. Pati nella sua matrice personalista, la riflessione inerente all'epistemologia pedagogica della nascita di E. Musi ed, infine, lo studio di carattere psicologico con il paradigma relazionale-simbolico di E. Scabini e V. Cigoli.

1.1. La teoria andragogica di M. S. Knowles

M. S. Knowles deve la sua fama all'aver contribuito a riportare in primo piano la necessità di definire che cosa sia l'*andragogia*, cioè la disciplina pedagogica che si occupa degli adulti, in quanto assai differente dalla pedagogia che riguarda l'apprendimento dei bambini.¹ M. S. Knowles riconosce come prima di lui la maggior parte degli studiosi attivi nel campo della formazione degli adulti si sia interessata del tema dell'apprendimento, cercando di adattare le teorie dell'apprendimento dei bambini alle differenze tipiche degli adulti. Tra questi autori vanno ricordati H. McClusky (1900-1982)² il quale mappò gli orientamenti dello sviluppo umano al fine di dare vita a una psicologia differenziale del potenziale degli adulti e C. O. Houle, che negli anni Cinquanta iniziò una serie di ricerche che hanno consentito una comprensione migliore del processo di apprendimento degli adulti, classificando questi ultimi in base alla concezione degli scopi e dei vantaggi che loro stessi individuavano in un processo di apprendimento: discenti orientati verso l'obiettivo, verso l'attività, verso l'apprendimento.³

A. Tough ampliò tale ricerca, approfondendo, in particolare, come gli adulti apprendano e quale aiuto ricevano durante tale processo, scoprendo come i soggetti organizzano il loro apprendimento intorno a dei progetti, la cui motivazione è diretta ad acquisire e ritenere «qualche conoscenza o abilità piuttosto definita o a produrre in se stessa un qualche altro cambiamento duraturo».⁴

I primi tentativi di integrare vari concetti relativi all'apprendimento adulto comparvero, in maniera sistematica, nella prima pubblicazione concernente tale argomento con l'opera di H. Overstreet *The Mature Mind* del 1949. Seguirono altre opere che rivelarono tutti i loro limiti, in quanto concepite come elenchi descrittivi di concetti e principi.⁵

¹ Cfr. M. S. KNOWLES, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, Franco Angeli, 2008, 73-81.

² Cfr. H. Y. MCCLUSKY, *Course of the adult life span*, in HALLENBECK W. C. (Ed.), *Psychology of adults*, Chicago, Adult Education Association of U.S.A., 1963, 10-20.

³ Cfr. C. O. HOULE, *The Inquiring Mind*, Madison, University of Wisconsin Press, 1961, 16.

⁴ Cfr. A. TOUGH, *The Adult's Learning Projects*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1979, 6.

⁵ Cfr. M. S. KNOWLES, *Informal Adult Education*, New York, Association Press, 1950;

D. Savicevic, formatore di adulti jugoslavo, introdusse per primo il termine *andragogia* negli Stati Uniti nel 1967 e M. S. Knowles, nel 1968, scrisse un articolo che ne consacrò l'utilizzo.⁶ Grazie a tale articolo, questo autore è diventato famoso per aver contribuito a riportare in primo piano la necessità di definire la disciplina dell'andragogia, evidenziandone le caratteristiche proprie,⁷ quali la *centralità del discente*, il *concetto di sé del discente*, l'*orientamento esperienziale*, la *disponibilità* e l'*orientamento verso l'apprendimento* e l'*importanza della motivazione*.

Innanzitutto, la centralità del discente che *ha bisogno di conoscere*, di sapere il perché occorra apprendere qualcosa: «il primo compito del facilitatore di apprendimento è aiutare i discenti a prendere coscienza del bisogno di sapere».⁸ Inoltre, il *concetto di sé del discente*, concetto identitario fondamentale in quanto consente all'adulto di percepirsi pienamente responsabile delle proprie decisioni, del proprio apprendimento e della propria vita.⁹ Gli adulti entrano in un'attività formativa con un'*esperienza* differente rispetto a quella dei giovani, sia in termini quantitativi che qualitativi. Per tale ragione, risulta importante porre l'enfasi sulle tecniche di natura esperienziale, che si rivolgono alle esperienze degli adulti, come discussioni di gruppo, esercizi di simulazione, attività di *problem solving*, *study case*:

«Per i bambini, l'esperienza è qualcosa che capita loro; per gli adulti, l'esperienza è ciò che essi sono. La conseguenza di questo fatto sulla formazione degli adulti è che gli adulti, in qualsiasi situazione nella quale le esperienze dei partecipanti siano ignorate o sottovalutate, percepiranno un rifiuto non solo delle loro esperienze, ma anche di loro stessi in quanto persone».¹⁰

E. BRUNNER, *An Overview of Adult Education Research*, Washington, Adult Education Association, 1959; cfr. J. R. KIDD, *How adults Learn*, New York, Association Press, 1973.

⁶ Cfr. M. S. KNOWLES, *Andragogy, not Pedagogy* (1968) in «Adult Leadership» 16 (1968) 10, 350–352. (nell'articolo viene utilizzata erroneamente la forma Androgogy, che verrà successivamente corretta in Andragogy)

⁷ Cfr. D. LORO, *Pedagogia della vita adulta. Prospettive di formazione*, Brescia, La Scuola, 2006, 160-164.

⁸ Cfr. M. S. KNOWLES, *Quando l'adulto impara*, 77.

⁹ Cfr. *Ibi*, 78.

¹⁰ Cfr. *Ibi*, 79.

Riferendosi alle prime esperienze di educazione sistemica da parte di Confucio, Lao Tse, Aristotele, Socrate, Platone e altri, M. S. Knowles ricorda come essi non insegnassero ai bambini, bensì agli adulti, attraverso un metodo partecipativo e un processo di ricerca attiva che portava alla scoperta di nuovi apprendimenti. Infatti, questi maestri

«riconoscevano negli adulti che entrano in un'attività formativa la ricchezza dell'esperienza, l'influenza che questa esercita sui loro obiettivi di apprendimento, il suo essere in sé stessa una risorsa preziosa per l'apprendimento reciproco. Inoltre, l'apprendimento era concepito come un processo di ragionamento attivo e non come una ricezione passiva di contenuti trasmessi».¹¹

Inoltre, gli adulti si caratterizzano per la *disponibilità ad apprendere* ciò di cui hanno bisogno di sapere e di saper fare fronte a situazioni della vita, con l'attenzione a sincronizzare le esperienze di apprendimento con i compiti evolutivi tipici.¹² *L'orientamento verso l'apprendimento* tipico dell'adulto è centrato sulla vita reale, sulle sue problematiche; infatti, «gli adulti sono motivati ad apprendere nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere compiti o ad affrontare problemi con i quali devono confrontarsi nelle situazioni della loro vita reale».¹³ Per ultima, la motivazione appare davvero significativa e in grado di determinare la differenza nell'apprendimento adulto: in particolare, M. S. Knowles si riferisce alle pressioni interne, quali il desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, l'autostima, la qualità della vita.¹⁴

Un teorico che ha criticato l'impostazione andragogica scelta da M. S. Knowles è il filosofo dell'educazione D. Demetrio, il quale afferma che

«se l'autonomia e l'intrinseca esperienza accumulata sono così importanti negli anni maturi, è necessario che il formatore attui una correlazione tra lo specifico momento della formazione e lo sviluppo esistenziale dell'individuo, indipendentemente da essa.

¹¹ Cfr. M. S. KNOWLES, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Milano, Cortina, 1996, 55-56.

¹² Cfr. M. S. KNOWLES, *Quando l'adulto impara*, 79.

¹³ Cfr. *Ibi*, 80.

¹⁴ Cfr. *Ibi*, 81.

Ma è proprio questa estrema differenziazione tra livelli dello sviluppo esistenziale degli individui che non rende possibile la riconduzione, sotto l'ombrello della parola andragogia, di ogni tipo di formazione in età adulta». ¹⁵

Tale pensiero di D. Demetrio risuona come una critica contro il voler ricondurre sotto un'unica parola, andragogia, differenti modi di apprendere. A sostegno di quanto affermiamo sottoscrivendo il pensiero di D. Demetrio, anche lo stesso M. S. Knowles si espone in tal senso: «Anche alcuni insegnanti accanitamente pedagogici hanno riferito che il loro insegnamento diventava più efficace quando integravano nel modello pedagogico alcuni assunti andragogici». ¹⁶ Nella riflessione critica di D. Demetrio si può constatare l'urgenza di formulare una teoria dell'età adulta che dia forma a quella andragogica della formazione:

«la demarcazione tra pedagogia e andragogia è essenzialmente fondata sulla sostituzione del prefisso e dà per scontato (ma non per dimostrato) che bambino e adulto differiscano radicalmente di fronte ai nuovi apprendimenti che l'azione di formazione induce. Una teoria andragogica della formazione non è ancora a sufficienza accettabile perché non può poggiare su una teoria, altrettanto validata, sulla specificità dell'età adulta [...]. Molte sono le età adulte (per cui tutt'al più si tratterebbe di parlare di andragogie) e molte sono le dimensioni non adulte che continuano a vivere e prosperare in corpi adulti e che, per tale ragione, si rivolgono ora alla terapia ora alla stessa formazione. Se l'età adulta è una regione complessa e il Sé individuale è multidimensionale [...] non sussistono sufficienti elementi per dirci che una teoria generale (un'andragogia) della educazione-formazione degli adulti è concettualmente ed empiricamente, oltre che pragmaticamente, proponibile». ¹⁷

Anche a nostro parere a tutt'oggi è mancante una teoria andragogica universale ed è necessario prendere atto dell'esistenza di diverse

¹⁵ Cfr. D. DEMETRIO, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, Nuova Italia scientifica, 1996, 78.

¹⁶ Cfr. M. S. KNOWLES, *Quando l'adulto impara*, 82.

¹⁷ Cfr. D. DEMETRIO, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, 78.

andragogie, almeno quante sono le pedagogie. Una eventuale teoria andragogica universale dovrà certamente servirsi di ricerche empiriche che abbiano come soggetto l'adulità e il suo apprendimento, trovando certamente conferma nelle ipotesi di M. S. Knowles.¹⁸ Ricordiamo che tali riflessioni di tipo teorico, che sono state formulate dal nostro autore, sono debitrice del contesto storico-sociologico degli Stati Uniti degli anni Settanta, periodo in cui si è iniziato il costante processo di modifica delle pratiche didattiche più tradizionali a tutti i livelli di scolarità.

In riferimento alla tematica della genitorialità, la proposta di M. S. Knowles ci sembra molto utile, in quanto riflette sulla centralità e il protagonismo dell'adulto, lo stimola e ne prevede un coinvolgimento in tutte le fasi dell'evento formativo, facilitandone la partecipazione attiva e motivata. L'esperienza si manifesta come una dimensione fondamentale nel processo di apprendimento, è la lente attraverso la quale l'adulto vede e interpreta il mondo: l'esperienza dell'adulto corrisponde alla medesima definizione di se stesso. Inoltre, se l'apprendimento è subordinato alla funzionalità di quanto appreso per il configurarsi dei vari ruoli sociali, e la genitorialità lo è a pieno titolo, sarà importante mostrare chiaramente l'utilità della proposta formativa, senza mezze misure, servendosi di pratiche come la discussione, il laboratorio, le simulazioni e attività di *action learning*.¹⁹ Tutti questi fattori che emergono dalla riflessione di M. S. Knowles saranno di rilievo nel terzo capitolo, in cui verranno ripresi per la formulazione di itinerari sperimentali con i genitori.

1.2. L'apporto dell'apprendimento trasformativo: J. Mezirow

Tale teoria fu proposta da J. Mezirow, il quale concepiva l'apprendimento trasformativo come un obiettivo possibile dell'apprendimento autodiretto; infatti, egli considerava la capacità critica della persona come una qualità essenziale per la «comprensione delle ragioni sto-

¹⁸ Cfr. A. DEBELJUH, *Modello di formazione extrascolastica per la minoranza italiana in Croazia*, Dottorato di Ricerca in Pedagogia – Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, difeso nel 2007, 42.

¹⁹ Cfr. M. J. MARQUARDT – A. CERIANI, *Action learning. Principi, metodo, casi*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

INDICE

Presentazione	pag. 3
SIGLE E ABBREVIAZIONI	» 5
TABELLE E GRAFICI	» 5
Introduzione	» 7
1. Perché studiare questo tema?	» 7
2. Facciamo il punto sulla questione	» 11
3. Dalle domande di ricerca alle possibili soluzioni	» 13
4. È possibile un itinerario formativo “sperimentale”?	» 17
PREAMBOLO	
Contesti e buone pratiche di riferimento	» 21
1. Ritardi	» 21
1.1. I cambiamenti del dispositivo catechistico	» 22
1.2. Identità, compiti e figura di parrocchia	» 25
1.3. Disagio, scarsa conoscenza, linguaggio	» 30
2. Stimoli a partire dalle pratiche	» 32
2.1. Adulti lontani, sostenibilità e il tempo opportuno	» 32
2.2. La via dell’obbligatorietà	» 36
2.3. Scambio di finalità	» 36
CAPITOLO I	
È possibile la catechesi senza pedagogia?	
Dalle teorie ai metodi concreti	» 39
1. Principali teorie dell’educazione degli adulti	» 39
1.1. La teoria andragogica di M. S. Knowles	» 40
1.2. L’apporto dell’apprendimento trasformativo: J. Mezirow	» 44
1.3. Il modello della comunità di pratica di E. Wenger	» 49
2. Approcci specifici sulla genitorialità	» 53
2.1. Per una pedagogia della genitorialità: la proposta di L. Pati	» 55
2.2. Una epistemologia pedagogica della nascita: E. Musi	» 58
2.3. Il paradigma relazionale-simbolico: E. Scabini e V. Cigoli	» 62

3. Approcci metodologico-catechetici	pag. 67
3.1. Educazione catechetica degli adulti: J. Vallabaraj	» 68
3.1.1. Un linguaggio familiare	» 69
3.1.2. L'apprendimento del linguaggio religioso	» 70
3.1.3. Per un rilancio	» 74
3.2. L'educazione religiosa in famiglia: G. Gatti	» 76
3.2.1. Prospettive per l'educazione alla fede	» 77
3.2.2. Il ministero catechistico dei genitori	» 80
3.2.3. Per un rilancio	» 85
3.3. La catechesi comunitaria e familiare: W. Saris	» 87
3.3.1. Caratteri della Catechesi Familiare e Comunitaria	» 89
3.3.2. Il modello	» 93
3.3.3. Per un rilancio	» 95
PROPOSTA DI FORMAZIONE per i catechisti	» 98

CAPITOLO 2

La qualità rivoluzionaria della catechesi genitoriale

»	99
1. Elementi di fondo irrinunciabili	» 99
1.1. Il protagonismo dei genitori nella piccola comunità di apprendimento	» 100
1.2. La responsabilità della comunità nel processo di apprendimento	» 101
1.3. Come inventare un itinerario sperimentale?	» 103
2. Elementi metodologici trasferibili dal contesto catechistico diocesano	» 107
2.1. La sperimentazione di best-practices formativo-catechistiche	» 108
2.2. L'organizzazione di una comunità di apprendimento	» 109
2.3. Apprendimento significativo, situato e comunitario	» 110
2.4. Il lavoro sui legami genitoriali	» 113
2.5. La coesione comunitaria	» 116
3. Il rapporto con le comunità di appartenenza	» 118
3.1. Legame anagrafico con la comunità	» 118

3.2. <i>Legame socio-culturale</i>	pag. 119
3.3. <i>Legami comunionali e di fraternità</i>	» 121
PROPOSTA DI FORMAZIONE per i catechisti	» 124

CAPITOLO 3

Come progettare la catechesi genitoriale? ... » 125

1. La genitorialità come protagonismo ecclesiale » 125

1.1. *Fondata sul sensus ecclesiae et fidelium* » 125

1.2. *La genitorialità come forma di essere Chiesa* » 127

1.3. *La genitorialità come generatività ecclesiale* » 129

2. Itinerari per le competenze catechistico-genitoriali ... » 131

2.1. *Prima competenza: saper essere generativi* » 132

2.2. *Seconda competenza: saper essere formativi* » 134

2.3. *Terza competenza: saper essere discepoli* » 136

3. Fasi metodologiche della catechesi genitoriale:

il laboratorio » 139

3.1. *Il laboratorio come apprendimento cooperativo* » 140

3.2. *Fase proiettiva* » 141

3.3. *Fase di approfondimento* » 142

3.4. *Fase di riappropriazione* » 142

4. Valutazione e riprogettazione

della catechesi genitoriale » 143

4.1. *Descrittori di valutazione dei genitori* » 144

4.2. *Criteri operativi di valutazione* » 147

4.3. *Strumenti tecnici di valutazione* » 149

5. La riorganizzazione delle strutture catechistiche

diocesane e parrocchiali » 151

5.1. *Contesto istituzionale: diocesano e parrocchiale* » 151

5.2. *Contesto familiare non formale* » 157

5.3. *Contesto comunitario non istituzionale* » 158

6. Soggetti responsabili ed équipe pastorali » 161

6.1. *Ufficio diocesano per la catechesi* » 161

6.2. Il gruppo dei catechisti	pag. 162
6.3. Varie Commissioni diocesane	» 163
6.4. La collaborazione dell'Ufficio per la catechesi con l'Ufficio per la pastorale della Famiglia	» 164
6.5. Le procedure per la realizzazione degli itinerari in contesto ...	» 165
6.5.1. In ascolto dei bisogni e delle situazioni dei genitori	» 165
6.5.2. Il patto formativo	» 168
6.5.3. La valutazione della proposta	» 170
PROPOSTA DI FORMAZIONE per i catechisti	» 171

CAPITOLO 4

Nuove figure di catechisti dei genitori ..	» 173
1. Per un <i>empowerment</i> della fede nell'adulto	» 173
2. Per un <i>empowerment</i> delle competenze catechistiche dei genitori	» 175
3. Competenze trasversali	» 176
3.1. <i>Identità</i>	» 176
3.2. <i>In merito alle conoscenze catechistiche (knowledge)</i>	» 178
3.3. <i>Metodologia e capacità relazionale (skill)</i>	» 179
3.4. <i>Competenze socio-ecclesiali</i>	» 181
4. Lo stile dell'accompagnatore	» 182
4.1. <i>L'empatia</i>	» 182
4.2. <i>La simpatia</i>	» 183
4.3. <i>L'autenticità</i>	» 184
4.4. <i>L'assertività</i>	» 185
5. Dalla catechesi dei genitori ai genitori catechisti	» 187
5.1. <i>Co-working catechistico genitoriale</i>	» 187
5.2. <i>Co-working ecclesiale-parrocchiale</i>	» 188
PROPOSTA DI FORMAZIONE per i catechisti	» 190

Conclusione

Cosa significa iniziare?	» 191
Postfazione	» 195
BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE	» 197