

CATECHETICA **ed** **EDUCAZIONE**

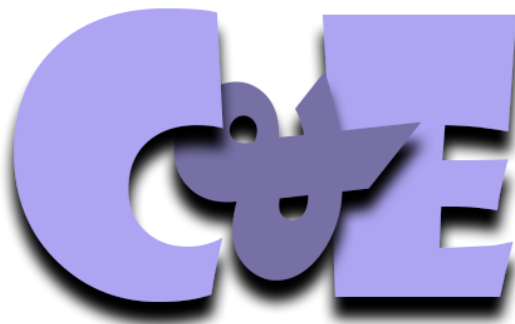
ISSN 2724-5071

Anno VIII Numero 1

La corresponsabilità delle persone con disabilità in una Chiesa sinodale

SEZIONE COMMEMORATIVA: il 70° dell'ICA
Aprile, 2023

RIVISTA «ONLINE» DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA
www.rivistadipedagogiareligiosa.it



CATECHETICA ED EDUCAZIONE

Rivista «online» dell'«Istituto di Catechetica»

**Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Pontificia Salesiana di Roma**

«Catechetica ed Educazione» è una testata telematica,
iscritta al Tribunale di Roma (registrazione n. 151/16
dicembre 2020), che persegue finalità culturali
in ambito pedagogico-catechetico

Anno VIII
Numero 1 – Aprile 2023

[www.rivistadipedagogiareligiosa.it]

CATECHETICA ED EDUCAZIONE

Istituto di Catechetica
Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Pontificia Salesiana di Roma

www.rivistadipedagogiareligiosa.it

DIREZIONE

«Catechetica ed Educazione»
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1
00139 – Roma



8 (2023) 1

► CONSIGLIO DI REDAZIONE

Ubaldo Montisci (Coordinatore)
Antony Christy Lourdunathan
Corrado Pastore
Giuseppe Ruta
Francisco José Enríquez Zulaica

► COMITATO DI REDAZIONE

Giuseppe Biancardi	Miguel López Varela
Cesare Bissoli	Elena Massimi
Cettina Cacciato	Luciano Meddi
Cristina Carnevale	Ubaldo Montisci
Gustavo Cavagnari	Rinaldo Paganelli
Sergio Cicatelli	Corrado Pastore
Salvatore Currò	Maria Paola Piccini
Antonio Dellagiulia	Roberto Rezzaghi
Cyril de Souza	Antonino Romano
Veronica Donatello	Rosangela Siboldi
Teresa Doni	Salvatore Soreca
Dariusz Grządziel	Giampaolo Usai
Albertine Ilunga Nkulu	Jerome Vallabaraj

DIRETTORE RESPONSABILE ◀
Renato Butera

GRAFICA ◀
Antony Christy Lourdunathan

WEB EDITOR ◀
Angela Maluccio



Editrice «LAS»
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1
00139 Roma

Editoriale	5
• Gilles Routhier Dix ans d'appels à la coresponsabilité du pape François.....	9
• Andrea Zampetti Camminare insieme. Il cammino sinodale con le persone con disabilità per promuovere consapevolezza, responsabilità e partecipazione.....	21
• Annalisa Caputo Dall'essere responsabili all'essere chi-amanti. Nell'universale umano, la particolare questione della disabilità intellettiva.....	29
• Anne Masters Promoting Responsibility of Persons with Disabilities within a Renewed Theological Anthropology.....	43
• Luca Badetti Living out participation. Growing in confidence and belonging.....	61
• Andrea Farina Le persone con disabilità e il concetto di responsabilità. Prospettive giuridiche.....	73
• Ubaldo Montisci La parrocchia, comunità che accoglie: attese, responsabilità e opportunità.....	81
• Federica Floris Le Residenze Sanitarie per Disabili come spazio di corresponsabilità per le persone con disabilità grave.....	97
• Veronica Amata Donatello «La Chiesa è la nostra casa». La voce delle persone con disabilità al Sinodo.....	117
SEZIONE COMMEMORATIVA: 70° dell'Istituto di Catechetica	
• Messaggio del Gran Cancelliere	129
• Messaggio del Rettore Magnifico	131

• Giuseppe Biancardi Le istituzioni accademiche di catechetica tra secondo dopoguerra e Concilio.....	133
• Maria Luisa Mazzarello <i>Viva la Vita</i> : Un progetto innovativo per l'insegnamento della religione nella scuola primaria.....	151
• Giuseppe Morante <i>Progetto Uomo</i> : Cronaca di una sperimentazione didattica negli anni '70-'80 del secolo scorso.....	163
• Flavio Pajer <i>Religione e Vangelo oggi in Italia</i> : Rilevanza di un originale testo IRC tra esemplarità e criticità.....	171
• Lucillo Maurizio <i>Cultura e Religione</i> : Un testo per l'IRC nelle Scuole Secondarie Superiori - profilo e note caratterizzanti	179
• Alcune tappe e pietre miliari dell'ICa.....	190



Editoriale

La corresponsabilità delle persone con disabilità in una Chiesa sinodale

La rivista *Catechetica ed Educazione* ha avviato una riflessione sul mondo delle persone con disabilità (PcD) che ha portato dapprima a considerare il concetto di “inclusione” (1/2021) e poi quello di “appartenenza” (1/2022). Il secondo argomento ha avuto, tra gli esiti, quello di considerare riduttiva la mentalità diffusa che vede le PcD semplicemente portatrici di diritti – che pure devono essere salvaguardati dal punto di vista giuridico – ma non riconosce loro dei doveri, cioè quell’assunzione di responsabilità che le rende autenticamente protagoniste nella trasformazione qualitativa della loro esistenza e dell’intera società.

Il cammino di avvicinamento alla celebrazione del Sinodo dei Vescovi, con il richiamo forte alla corresponsabilità di tutti gli uomini e donne di buona volontà, si offre come un’occasione da non perdere per una riflessione sull’apporto che le PcD possono dare alla Chiesa e alla società. È su queste basi che viene pensato il presente fascicolo dal titolo: *La corresponsabilità delle persone con disabilità in una Chiesa sinodale*.

È una tematica complessa che contempla diversi aspetti dal punto di vista ecclesiale, educativo e catechetico-pastorale, che sono gli ambiti di cui si occupa la rivista, con riferimento alle PcD.

Introduce il fascicolo il contributo di Gilles Routhier, *Dix ans d’appels à la coresponsabilité du pape François*. L’ecclesiologo canadese rintraccia alcuni principi teologici che fondano il pensiero sulla corresponsabilità dell’attuale Pontefice, il quale fin dal giorno dell’elezione, con la richiesta «Pregate il Signore perché mi benedica», ha voluto coinvolgere l’intero popolo di Dio nel suo ministero e ha indicato uno stile di essere Chiesa che ne rispetti l’autentica natura e possa diventare modello per la prassi delle comunità cristiane di oggi.

Nell’articolo successivo, *Camminare insieme. Il cammino sinodale con le PcD per promuovere consapevolezza, responsabilità e partecipazione*, il pedagogista sociale Andrea Zampetti, avendo come sfondo gli attuali lavori sinodali, riflette sui passi da compiere per rendere le comunità e le PcD progressivamente consapevoli dell’essere ognuno-dono-per-tutti e, di conseguenza, secondo le possibilità di ciascuno, responsabile e protagonista attivo nel quotidiano.

Seguono due contributi di taglio antropologico a partire da due punti di vista differenti: il primo, in prospettiva filosofica, *Dall’essere responsabili all’essere*

chi-amanti. Nell'universale umano, la particolare questione della disabilità intellettiva, della filosofa Annalisa Caputo, avendo come orizzonte il pensiero di P. Ricoeur, riflette sull'ambiguità del concetto di "responsabilità" e propone l'idea di "responsabilità fragile" (e di "fragilità responsabile"); la responsabilità viene vista come "risposta a una chiamata", una risposta che, a sua volta - in modo circolare - diviene appello, rendendo ogni persona (chi)amante e non solo (chi)amata. Tali riflessioni sono quindi applicate alle PcD intellettiva grave, per le quali si può parlare di "responsabilità dissimetrica".

La statunitense Anne Masters, nel suo intervento dal punto di vista teologico, *Promoting Responsibility of Persons with Disabilities within a Renewed Theological Anthropology*, afferma che la responsabilità umana è parte integrante del rispetto della dignità di ogni persona, ciascuna creata a immagine di Dio. Le PcD, però, spesso non sono considerate soggetti responsabili nella vita della comunità. Su di loro sono ancora diffuse narrazioni riduttive che riflettono stereotipi obsoleti e/o sentimentali che le ritraggono come oggetti di cura, preoccupazione o addirittura disprezzo, piuttosto che protagonisti responsabili. L'articolo attesta la capacità delle PcD di assumere oneri, pur nella consapevolezza della natura evolutiva della responsabilità.

Luca Badetti, con un *background* interdisciplinare in *disability studies*, psicologia clinica e teologia, nel suo contributo, *Living out participation. Growing in confidence and belonging*, offre una riflessione approfondita su cosa significhi realmente il termine "partecipazione". Egli propone alcune modalità attraverso le quali la partecipazione delle PcD può essere incoraggiata e sostenuta nella vita individuale e sociale e nella vita della Chiesa. I risultati possono essere raggiunti tramite lo sviluppo delle capacità di autodeterminazione, facendo parte di un gruppo di auto-difesa, rivendicando un'identità positiva di disabilità, crescendo in competenza relazionale e vivendo l'appartenenza.

Andrea Farina affronta la tematica della responsabilità dal punto di vista giuridico. Nel suo intervento, *Le persone con disabilità e il concetto di responsabilità. Prospettive giuridiche*, alla luce degli sviluppi che storicamente hanno portato all'affermarsi del modello bio-psico-sociale che considera la disabilità quale condizione di salute in un ambiente sfavorevole, il tema delle PcD viene inquadrato all'interno del rapporto diritti-dignità umana, elemento che costituisce la premessa indispensabile per la successiva riflessione sul concetto di *responsabilità* delle PcD inteso come autodeterminazione, come esercizio dei propri diritti e doveri in tutti gli ambiti di vita.

Seguono due articoli su dei luoghi emblematici per l'accoglienza e la partecipazione: la parrocchia e le Residenze Sanitarie per Disabili (RSD). Ubaldo Montisci, *La parrocchia, comunità che accoglie: attese, responsabilità e opportunità*, dopo aver richiamato il significato della parrocchia per la vita dei credenti, esamina alcune delle principali difficoltà che essa deve affrontare al momento presente e indica le condizioni che rendono possibile e visibile il suo impegno per l'accoglienza, l'inclusione e la partecipazione di chi a lei si rivolge.

Il tema della funzione sociale delle RSD è al centro del dibattito politico in Italia ed è una questione spinosa. Federica Floris, con il contributo *Le Residenze sanitarie per Disabili come spazio di corresponsabilità per le persone con disabilità grave*,

pone in stretta relazione il rapporto tra le persone e l'ambiente in cui vivono e riflette sull'influsso che può avere tale correlazione sulla Qualità di Vita (QdV) delle PcD. La convinzione di fondo è che, per ottenere un livello soddisfacente di QdV, sia necessario affiancare la PcD con un Progetto di Vita adeguato. Nella seconda parte del contributo, poi, viene riportata un'esperienza concreta di Progetto di Vita in una RSD italiana.

Chiude la rassegna l'articolo di Veronica Amata Donatello, «*La Chiesa è la nostra casa*». *La voce delle persone con disabilità al Sinodo*. La responsabile del Servizio nazionale per la pastorale delle PcD della Conferenza Episcopale Italiana presenta e commenta il documento, elaborato da PcD dei cinque continenti riunite in assemblea straordinaria, presentato al Papa come contributo specifico del mondo della disabilità ai lavori sinodali. Vengono poi passate in rassegna le più significative iniziative che coinvolgono le PcD nei lavori sinodali messe in atto nelle Diocesi italiane.

Il Sinodo si offre come opportunità significativa per coinvolgere in forma corresponsabile le PcD. È un'occasione da non sprecare. Come osserva papa Francesco, nel *Messaggio* del 3 dicembre 2022, in occasione della Giornata mondiale delle PcD, «laddove il Sinodo è stato davvero inclusivo, esso ha permesso di sfatare pregiudizi radicati. Sono infatti l'incontro e la fraternità ad abbattere i muri di incomprensione e a vincere la discriminazione; per questo auspico che ogni comunità cristiana si apra alla presenza di sorelle e fratelli con disabilità assicurando sempre a essi l'accoglienza e la piena inclusione».

Sezione Commemorativa: 70° dell'Istituto di Catechetica

Il presente fascicolo tiene conto anche della circostanza bella e significativa dei 70 anni di vita dell'Istituto di Catechetica (ICa) che ha cominciato la sua attività nell'anno accademico 1953-1954. Nei tre numeri del corrente anno, *Catechetica ed Educazione* presenterà, di volta in volta, alcuni aspetti che hanno caratterizzato la vita di un Istituto che ha offerto molto alla Chiesa, non solo italiana, e alla Congregazione salesiana.

In questo primo numero, Giuseppe Biancardi offre una panoramica storica internazionale sulle istituzioni accademiche di catechetica sorte tra il secondo dopoguerra e il Concilio Vaticano II. Tra loro si staglia l'ICa, a partire dagli anni '50, con la sua identità e con le molteplici attività accademiche e promozionali nel campo della catechesi e della pedagogia religiosa.

Si fa poi memoria dell'iter redazionale di quattro libri di testo di Religione, redatti da docenti e collaboratori dell'ICa, che hanno segnato la storia della didattica scolastica e dell'educazione religiosa in Italia. La memoria storica è stata affidata ad alcuni autorevoli testimoni e riconosciuti studiosi a livello nazionale e internazionale: così, si susseguono le riflessioni di Maria Luisa Mazzarello, *W la vita*; Giuseppe Morante, *Progetto uomo*; Flavio Pajer, *Religione e Vangelo oggi in Italia*; Maurizio Lucillo, *Cultura e religione*.

I membri dell'Istituto di Catechetica

✉ catechetica@unisal.it



L'ISTITUTO DI CATECHETICA (ICa)

propone
percorsi formativi per

ESPERTI

in metodologia della catechesi e
dell'insegnamento della religione

FORMATORI

dei catechisti e degli insegnanti di religione

DOCENTI

di catechetica e pedagogia religiosa

DIRIGENTI

degli uffici catechistici e pastorali

CATECHETICA PEDAGOGIA RELIGIOSA

CURRICULA E TITOLI

Baccalaureato, Licenza e Dottorato in Scienze dell'Educazione

Specializzazione in Catechetica

Specializzazione in Educazione e Religione

Un approccio interculturale

Un'esperienza internazionale

Un percorso interdisciplinare

ISCRIZIONI

Informazioni complete su:
www.rivistadipedagogiareligiosa.it

APERTE

Contattaci
Tel. +39/06.87290600
catechetica@unisal.it

Dix ans d'appels à la coresponsabilité du pape François

Gilles Routhier*

► RESUMÉ

Le concept de « coresponsabilité », absent des textes de Vatican II et lancé par le card. Suenens, a eu un impact fort sur l'opinion publique dans les années qui ont suivi, suscitant des réactions contrastées dans le domaine ecclésial. Malgré quelques limitations intrinsèques, le terme fait néanmoins désormais partie du vocabulaire du magistère de l'Église. L'auteur, après avoir précisé qu'il conviendrait de parler plutôt de « coresponsabilité commune et différenciée » et que le terme « synodalité », suggéré par le pape François, est à privilégier, retrace, dans la pensée du Pontife, les éléments théologiques (une vision de l'Église comme peuple, les dons de l'Esprit répandus chez tous les fidèles, une conception du ministère dans le peuple de Dieu, le *sensus fidei*) dont découlent des pratiques (écoute, discernement et dialogue) et des processus.

► MOTS-CLÉS

Coresponsabilité; L.-J. Suenens; Pape François; Peuple de Dieu; Synodalité.

***Gilles Routhier**: Professore di «Ecclesiologia e Teologia pratica» all'Università Laval (Québec) e all'Institut Catholique di Parigi.

En 1968, le cardinal Suenens publiait un livre important, un livre-manifeste sur la coresponsabilité dans l'Église.¹ Il voyait dans le principe de coresponsabilité l'idée maîtresse de Vatican II. Cependant, il déplorait le fait que, trois ans après le concile, on n'y était toujours pas parvenu. Il constatait surtout, après l'appel à la coresponsabilité entendu lors du congrès mondial sur l'apostolat des laïcs de 1967 (11-18 octobre), que le concile avait souffert d'une relative carence concernant la théologie du laïcat. Il affirmait que, moyennant certaines précisions doctrinales, « la question d'une plus ou moins grande démocratisation des méthodes au sein du gouvernement de l'Église reste posée valablement ». Il rappelait notamment, dans le contexte chargé de l'époque,² qu'au concile, l'inerrance elle-même du pape parlant *ex cathedra* avait été définie « en référence à l'infaillibilité de l'Église ». Cela l'amenait à conclure que le pape était moralement tenu d'user de moyens tels que les conciles, d'entendre les conseils des évêques et des théologiens pour l'aider à scruter la vérité et à l'énoncer correctement. Constatant que le pape décidait seul, en conscience, de certaines questions qu'il s'était réservées lors du concile, il plaidait en faveur du principe de coresponsabilité.

Ce qui était en cause n'était pas simplement la relation entre le pape et les évêques (la collégialité), mais également la relation entre le clergé et les fidèles laïcs qui devait être redéfinie à la lumière de l'enseignement du Concile.³ Celui qui, à la Commission de coordination du concile, avait été le rapporteur du schéma *De Ecclesia* et qui avait demandé que le chapitre sur la hiérarchie soit précédé d'un chapitre sur le « Peuple de Dieu », revenait à la charge, affirmant que, en vertu de leur dignité baptismale qu'ils partagent avec les ministres ordonnés, les laïcs sont appelés à prendre les responsabilités qui leur appartiennent dans l'Église.

Les idées développées dans cet ouvrage engagé allaient être reprises de manière plus militante encore dans la longue entrevue donnée le 15 mai 1969 par le cardinal Suenens aux *Informations catholiques Internationales* sur « L'unité de l'Église dans la logique de Vatican II », entrevue diffusée simultanément en plusieurs langues et dont la publication avait été bien orchestrée. Après la grande secousse provoquée par l'encyclique *Humanae Vitae*, six mois avant l'Assemblée extraordinaire du Synode des évêques convoqué par le pape Paul VI et perçu par les observateurs comme la cinquième session du concile, cette assemblée, desti-

¹ L.-J. SUENENS, *La coresponsabilité dans l'Église aujourd'hui*, Desclée de Brouwer, Paris 1968.

² Rappelons la publication de deux encycliques de Paul VI qui provoquèrent des remous et des oppositions. La première, *Sacerdotalis cælibatus*, sur le célibat des prêtres, en juin 1967 et la deuxième, *Humanae vitae* (25 juillet 1968) dont on ne retint que la question de l'interdiction des contraceptifs.

³ La deuxième partie du volume aborde successivement la coresponsabilité au niveau du Saint-Siège, la coresponsabilité au niveau des évêques, la coresponsabilité au niveau des prêtres, etc.

née à apaiser les tensions dans l'Église, devait restaurer l'autorité du pape et assurer l'unité dans une Église prise dans la tourmente et livrée aux vents de la contestation.⁴

Dans ce contexte, le concept de coresponsabilité, absent des textes conciliaires, allait avoir un grand retentissement, reçu avec enthousiasme par les uns et regardé de manière ombrageuse par les autres. Si l'ouvrage était contesté et contestable, il marquera cependant durablement l'imaginaire catholique et le terme « coresponsabilité » entra dans le vocabulaire ecclésial.

Concept certainement moins rébarbatif et, de ce fait beaucoup plus populaire que le terme « synodalité » qui a mis du temps avant de s'imposer, le terme coresponsabilité a pourtant l'inconvénient, tout en affirmant la commune mission, de ne pas faire droit à la diversité des fonctions.⁵ Au sens strict, la coresponsabilité signifie l'égalité et identique responsabilité de tous dans l'action qui est posée.⁶ On peut certainement dire que tous les fidèles, sans exception, c'est-à-dire le peuple de Dieu dans tous ses membres, est missionnaire.⁷ De même, on peut dire sans aucune réserve que c'est l'*Ecclesia*, le corps du Christ à travers la participation de tous ses membres, qui est le sujet de l'eucharistie.⁸ C'est donc la totalité des fidèles qui est sujet de l'action de l'Église entendue dans sa globalité. Toutefois, on ne peut pas dire que tous sont coresponsables de la présidence liturgique ou de la prise de décision finale relativement à une ordination. En même temps qu'il nous faut affirmer la commune responsabilité de tous les membres du corps, il faut faire droit à la responsabilité particulière de quelques-uns ou d'un seul ou aux fonctions distinctes de chacun des membres du corps. Comme l'enseigne l'apologue du corps développé par l'apôtre Paul (1Co 12), « le corps ne se compose pas d'un seul membre mais de plusieurs » (v. 14). « Si l'oreille disait : 'Comme je ne suis pas un œil, je ne fais pas partie du corps', cesserait-elle pour autant d'appartenir au corps? Si le corps entier était œil, où serait l'ouïe? » (v. 16-17) « L'œil ne peut pas dire à la main : 'Je n'ai pas besoin de toi' » (v. 21). Cet enseignement met aussi bien en lumière la nécessité de la participation de tous les membres à l'activité du corps et la distinction des fonctions qui revient à

⁴ La publication du nouvel *Ordo missae* (le Décret de la Congrégation des rites, *Institutio generalis Missalis romani* sur l'*Ordo missae*, publié le 6 avril 1969, annonçait l'entrée en vigueur du nouveau missel le 30 novembre 1969) avait ouvert un vent de contestation de ceux que l'on désignait comme traditionalistes et qui s'opposaient au renouveau conciliaire.

⁵ On verra J. GAUDEMET, *Sur la co-responsabilité*, dans « L'année canonique » 17 (1973) 533-541.

⁶ En droit, si une personne est codirectrice, coanimatrice ou corédactrice, elle a exactement les mêmes droits, pouvoirs et compétences que l'autre personne qui a le même titre.

⁷ Voir, par exemple, le n° 36 du Décret *Ad gentes* [Devoir missionnaire du Peuple de Dieu tout entier] : « Comme membres du Christ vivant, auquel ils ont été incorporés et configurés par le Baptême ainsi que par la Confirmation et l'Eucharistie, tous les fidèles sont tenus de coopérer à l'expansion et au développement de Son Corps, pour l'amener le plus vite possible à sa plénitude (Eph. 4,13). C'est pourquoi tous les fils de l'Église doivent avoir une vive conscience de leur responsabilité à l'égard du monde, nourrir en eux un esprit véritablement catholique et dépenser leurs forces pour l'œuvre de l'évangélisation ».

⁸ Voir Y. CONGAR, *L'"Ecclesia" ou communauté chrétienne, sujet intégral de l'action liturgique*, dans J.-P. JOSSUA - Y. CONGAR (Edd.), *La liturgie après Vatican II - Bilans, études, perspectives*, Cerf, Paris 1967, 277 sq.

chaque membre dans le corps. La réserve quant à l'usage indifférencié et généralisé du terme coresponsabilité est donc d'ordre théologique, bien qu'elle soit aussi d'ordre pratique. Si, par exemple, un évêque dit au directeur de son secrétariat pour l'éducation de la foi qu'il est co-responsable (égale et identique responsabilité) et qu'ensuite il refuse que cet officier de la curie signe des décrets portant sur l'enseignement religieux du diocèse, il vient de créer une frustration importante chez ce dernier. Il fait miroiter une réalité (la même responsabilité) qui est contredite dans les fonctionnements effectifs. Mieux vaut alors ne pas utiliser des termes qui promettent des choses qu'on ne peut pas tenir dans les faits.

Malgré ce fait, le terme coresponsabilité a connu une grande faveur populaire et a même été reçu par le magistère de l'Église. Ainsi, par exemple, Jean-Paul II l'utilise-t-il dans son encyclique *Redemptor hominis* (n° 5). Par la suite, en 2009, lors de l'ouverture du Congrès ecclésial du diocèse de Rome, Benoît XVI avait à son tour insisté sur la nécessité pour les fidèles de se sentir non plus comme de simples collaborateurs, mais bien comme de véritables coresponsables du clergé, au service de l'Église et de sa mission.⁹ François l'utilise à son tour abondamment. Aussi, ce concept peut certainement être utilisé dans l'Église à la condition qu'on en précise le sens qui ne saurait être l'exercice par tous de la même fonction. Au minimum, pour ne pas créer d'illusion ou d'attentes irréalistes, il faudrait parler de *coresponsabilité différenciée* ou, comme le fait *Sacrosanctum concilium*, de participation différenciée.¹⁰

À mon avis, le terme synodalité, qui propose lui aussi la participation de tous, permet de la comprendre comme participation différenciée de tous, selon son rang, à une œuvre commune comme c'est le cas dans la célébration eucharistique. Ce concept assure donc une participation ordonnée et organique, tout en prenant en compte la diversité des fonctions, ce que la coresponsabilité n'assure pas d'emblée alors que la synodalité a le mérite de faire droit à la participation de tous dans la diversité et l'originalité des dons et des services.

1. Requalifier le corps ecclésial tout entier ou le plérôme du Corps du Christ

En amont des propos et de ses propositions de François sur la synodalité, il faut revenir à l'importance et à l'attention que le pape accorde au « saint peuple fidèle de Dieu » (EG 125) qui se fonde sur la théologie du peuple de Dieu élaborée

⁹ <https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/en/speeches/2009/may/document_s/hf_ben-xvi_spe_20090526_convegno-diocesi-rm.html>.

¹⁰ Sur la coresponsabilité différenciée (it. *corresponsabilità differenziata*), voir R. REPOLE, *Sinodalità. Il contributo della teologia*, dans « Teologia » 46 (2021) 511-530 : 515. On verra SC 26 : « C'est pourquoi elles [les célébrations liturgiques] appartiennent au Corps tout entier de l'Église, elles le manifestent et elles l'affectent; mais elles atteignent chacun de ses membres, de façon diverse, selon la diversité des ordres, des fonctions, et de la participation effective ». Si on ne prend pas en compte la diversité des fonctions et, du coup du type de participation, on s'éloigne du corps qui comporte non seulement plusieurs membres, mais des membres aux fonctions variées (voir 1Co 12).

en Argentine par Juan Carlos Scannone e Lucio Gera,¹¹ ce qui conduit à une compréhension particulière de la place des pasteurs au milieu de ce peuple. Cela lui permet de renouer avec l'enseignement du concile Vatican II qui part de la catégorie inclusive de peuple (chapitre II de *Lumen gentium*), avant d'aborder son enseignement sur la hiérarchie (chapitre III) et les laïcs (chapitre IV). Pour François, la compréhension de l'Église comme peuple ne se construit pas sur l'opposition entre le peuple et la hiérarchie. Penser l'Église comme peuple revient à affirmer que l'Église n'est pas un petit groupe d'élus, une élite ou une avant-garde, mais une maison ouverte à tous, aux pauvres surtout,¹² qui sont les témoins privilégiés de cette culture commune à tous. Cette théologie du peuple pense les choses à partir de la culture, le peuple exprimant sa foi à travers toute sa vie, sa foi qui devient culture, comme le soulignent les n^{os} 124-126 d'*Evangelii gaudium*. C'est pourquoi il faut prêter attention aux expressions de la piété populaire qui sont un véritable « lieu théologique » (EG 126).¹³ C'est en vivant au milieu de ce peuple et c'est en aimant ce peuple, jusqu'à sentir l'odeur des brebis, que les évêques et les prêtres apprennent de ce peuple, des pauvres surtout.

Ainsi, avant tout discours ou toute proposition sur la synodalité, concept qui vient plus tardivement dans son pontificat,¹⁴ François remet en valeur le « saint peuple de Dieu »,¹⁵ catégorie qui avait été refoulée à la suite de l'Assemblée spéciale du synode des évêques de 1985, sous prétexte qu'elle était trop sociologique.

¹¹ Voir J.C. SCANNONE, *Papa Francesco e la teologia del popolo*, dans « La Civiltà Cattolica » 165 (2014) q. 3930, 571-590. Voir aussi E.C. BIANCHI, *Introduzione alla teologia del popolo. Profilo spirituale e teologico di Rafael Tello. Prefazione di Jorge Mario Bergoglio-Francesco*, Emi, Bologna 2015, 130-153.

¹² Sur l'écoute de la foi vécue des pauvres et des petits, on se rappellera ce passage du premier Angélus de François qui évoquait en ces termes l'instinct de la foi ou le flair spirituel d'une vieille dame : « Est venue à moi une femme âgée, humble, très humble, elle avait plus de quatre-vingts ans. Je l'ai regardée et je lui ai dit : « Grand-mère [...] vous voulez vous confesser ? ». « Oui ! », m'a-t-elle dit. « Mais si vous n'avez pas péché... ». Et elle m'a dit : « Nous avons tous péché... ! ». « Mais peut-être le Seigneur ne les pardonne pas... ». « Le Seigneur pardonne tout ! », m'a-t-elle dit : sûre d'elle. « Mais comment le savez-vous, vous, Madame ? ». « Si le Seigneur ne pardonnait pas tout, le monde n'existerait pas ». Il m'est venue l'envie de lui demander : « Dites-moi, Madame, vous avez étudié à la Grégorienne ? », parce que cela est la sagesse que donne l'Esprit Saint ; la sagesse intérieure vers la miséricorde de Dieu. » (*Angélus*, 17 mars 2013)

¹³ « Dans la piété populaire, puisqu'elle est fruit de l'Évangile inculturé, se trouve une force activement évangélisatrice que nous ne pouvons pas sous-estimer : ce serait comme méconnaître l'œuvre de l'Esprit Saint. Nous sommes plutôt appelés à l'encourager et à la fortifier pour approfondir le processus d'inculturation qui est une réalité jamais achevée. Les expressions de la piété populaire ont beaucoup à nous apprendre, et, pour qui sait les lire, elles sont un *lieu théologique* auquel nous devons prêter attention, en particulier au moment où nous pensons à la nouvelle évangélisation ».

¹⁴ Le mot n'est utilisé qu'une seule fois dans *Evangelii gaudium* (n^o 246).

¹⁵ L'expression revient fréquemment sous la plume ou sur les lèvres du pape François. En plus de l'occurrence déjà relevée dans *Evangelii gaudium*, voir notamment son allocution à l'ouverture du Sommet sur la protection des mineurs dans l'Église, le 21 février 2019 : « Le saint Peuple de Dieu nous regarde ». Voir aussi l'expression « saint Peuple fidèle de Dieu » utilisée à quelques reprises, notamment dans sa lettre à l'occasion du 160^e anniversaire de la mort du curé d'Ars.

2. Revaloriser le *sensus fidei fidelium*

C'est dans ce contexte que le pape fait intervenir différentes réalités : le *sensus fidei*, le discernement, et quelques pratiques, comme la marche ensemble et le dialogue. Cet ensemble d'éléments seront formalisés dans un projet cohérent de synodalité. Il importe cependant de voir qu'il ne s'agit pas d'une proposition théorique ou idéologique, mais que ce projet de participation se fonde sur des réalités ecclésiales structurées de manière cohérente dans une proposition pour l'Église.

Au cours de la première partie de son pontificat, son attention au « saint peuple de Dieu », ce peuple des petits et des pauvres qui expriment leur foi de manière inculturée et à travers toute leur vie, le conduira à valoriser le *sensus fidei*, le sens de la foi qui est porté par ce peuple. Ce peuple qui a un sûr instinct de la foi, a quelque chose à nous enseigner : « Pour cette raison, je désire une Église pauvre pour les pauvres. Ils ont beaucoup à nous enseigner. En plus de participer au *sensus fidei*, par leurs propres souffrances ils connaissent le Christ souffrant. Il est nécessaire que tous nous nous laissions évangéliser par eux » (EG 198).

Le *sensus fidei* ne s'exprime donc pas principalement ni simplement à travers un discours notionnel ou thématique,¹⁶ mais également à travers la piété et les autres expressions de la foi. Il est lié à l'expérience chrétienne et à une vie chrétienne bien enracinée, ce qui le préserve de toute idéologie. Comme le dira François,

le Peuple de Dieu est saint à cause de cette onction que le rend *infaillible* "in *cre-dendo*". Cela signifie que quand il croit il ne se trompe pas, même s'il ne trouve pas les paroles pour exprimer sa foi. L'Esprit le guide dans la vérité et le conduit au salut. [...] Dieu dote la totalité des fidèles d'un *instinct de la foi* – le *sensus fidei* – qui les aide à discerner ce qui vient réellement de Dieu. La présence de l'Esprit donne aux chrétiens une certaine connaturalité avec les réalités divines et une sagesse qui leur permet de les comprendre de manière intuitive, même s'ils ne disposent pas des moyens appropriés pour les exprimer avec précision (EG 119).

Si une théologie de l'Église comme peuple, au sens où nous venons d'en parler, et une théologie de l'Église qui fait une large place à la pneumatologie (les références à l'Esprit Saint sont constantes, depuis Vatican II jusqu'à *Evangelii gaudium*, lorsqu'il s'agit d'aborder la question du *sensus fidei*) est nécessaire à une théologie du *sensus fidei*, il faut y ajouter également une conception de la place des ministres dans ce peuple. Comme François l'observera dans son entrevue avec le jésuite A. Spadaro, le « *Sentire cum Ecclesia*, c'est pour moi être au milieu de ce peuple ».¹⁷ L'*infallibilitas in credendo*, ajoute-t-il, « c'est l'expérience [...] de l'Église comme peuple de Dieu, pasteurs et peuple tous ensemble ». Cette expérience, pasteurs et peuple tous ensemble, nous achemine vers la notion de synodalité et si elle peut être formellement institutionnalisée dans des assemblées et des conseils, ces formes instituées n'épuisent pas cette expérience qui les déborde. En avançant un peu, on approche les notions de synodalité formelle et

¹⁶ On verra aussi *Evangelii gaudium* n° 124.

¹⁷ https://www.vatican.va/content/francesco/fr/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130921_intervista-spadaro.html.

informelle. Fondamentalement, cette expérience est celle de la non-autonomisation des pasteurs par rapport à l'ensemble du peuple fidèle et de leur insertion dans ce peuple.

Dans l'Esprit du pape François, ce n'est donc pas simplement à travers des processus formels de consultation, non plus qu'à travers des figures institutionnelles prévues par le droit, assemblées ou conseils, que peut s'exprimer le *sensus fidei*. Il s'exprime au quotidien et de manière diffuse, quand l'Évangile trouve dans la vie une forme d'expression adéquate dans la culture. Suivant cette perspective, le *sensus fidei* opère davantage sur le plan de l'expression de la foi dans la culture d'un peuple que sur le plan du développement de la doctrine. Toujours suivant cette perspective, il opère de manière privilégiée à travers les pauvres et trouve un lieu majeur d'expression dans la religion populaire. Cela n'est du reste pas étranger à ce dont témoigne l'histoire de l'Église.¹⁸

3. Mettre en avant le discernement

Cette expérience d'apprentissage mutuel par l'écoute des uns et des autres, pasteurs et fidèles laïcs, nous rapproche de la synodalité et ouvre à une seconde réalité, le discernement. Le terme apparaissait déjà à 13 reprises dans *Evangelii gaudium*,¹⁹ mais la réalité deviendra l'élément central de son exhortation apostolique *Amoris laetitia*, posant une deuxième pierre importante dans la construction du processus synodal.

Alors que l'on attendait une parole magistérielle en mesure de clore les débats, des directives, des normes ou une législation fermée, l'exhortation apostolique représente plutôt une invitation à tous les membres de l'Église à devenir sujets d'actions et d'initiatives et à s'engager dans un processus de discernement : « Si l'on tient compte de l'innombrable diversité des situations concrètes, [...], on peut comprendre qu'on ne devait pas attendre du Synode ou de cette Exhortation une nouvelle législation générale du genre canonique, applicable à tous les cas. Il faut seulement un nouvel encouragement au discernement responsable personnel et pastoral des cas particuliers » (AL 300).²⁰ Déjà au n° 2, le pape décourage ceux qui pensent pouvoir « tout résoudre en appliquant des normes générales » et, enchaînant, il réaffirme que « tous les débats doctrinaux, moraux ou pastoraux ne doivent pas être tranchés par des interventions magistérielles » (n° 3). Non seulement il recadre les attentes, mais il délimite la fonction magistérielle en requalifiant du même coup la fonction proprement pastorale de discernement encourageant pasteurs et fidèles laïcs à discerner plutôt que d'attendre une solution

¹⁸ En plus de *l'infalibilitas in credendo* du peuple chrétien lors de la période arienne, on renvoie à la Bulle *Ineffabilis Deus* de Pie IX et à la Constitution apostolique *Munificentissimus Deus* de Pie XII. Enfin, on sait qu'un des partisans d'une nouvelle définition dogmatique, le P. Balic, s'appuyait beaucoup sur le *sensus fidelium* : voir C. BALIC, *Il senso cristiano e lo sviluppo del dogma*, dans « Gregorianum » 33 (1952) 106-134.

¹⁹ Il y parle, en particulier de « discernement évangélique » et de « discernement pastoral », ce qui qualifie le processus.

²⁰ Voir aussi le n° 304 où il rappelle l'enseignement de Thomas d'Aquin à ce sujet.

universelle venant de la parole unique du pape.²¹ Aussi les invite-t-il non seulement à faire la promotion du mariage chrétien, mais aussi à engager un « ‘discernement pastoral des situations de beaucoup de gens qui ne vivent plus dans cette situation’ pour ‘entrer en dialogue pastoral avec ces personnes afin de mettre en évidence les éléments de leur vie qui peuvent conduire à une plus grande ouverture à l’Évangile du mariage dans sa plénitude’ » (AL 293).

Cette valorisation de la capacité des fidèles laïcs à discerner en raison du *sensus fidei fidelium* reviendra constamment dans *Amoris laetitia*. Il n’y a pas, à ses yeux, une Église enseignante et une Église enseignée (*Ecclesia docens* et *Ecclesia discens*). Dans la figure de l’Église qu’il construit, il n’isole pas un sujet (les pasteurs ou les fidèles laïcs) qui serait autonome, séparé du tout, mais il est toujours soucieux de présenter la coopération entre les divers sujets, en particulier en articulant l’action des pasteurs et celle des laïcs. Il relève d’abord la difficulté qu’ont les pasteurs à faire confiance aux fidèles, à leur jugement et à leur discernement : « Il nous coûte aussi de laisser de la place à la conscience des fidèles qui souvent répondent de leur mieux à l’Évangile avec leurs limites et peuvent exercer leur propre discernement dans des situations où tous les schémas sont battus en brèche. Nous sommes appelés à former les consciences, mais non à prétendre nous substituer à elles » (AL 37). Il met en garde contre la tendance à l’autonomisation des pasteurs en même temps qu’il articule la coopération entre les pasteurs et les fidèles laïcs.

À plusieurs reprises, s’appuyant sur l’enseignement de *Gaudium et spes*, François revient sur le respect de la conscience des fidèles et sur la capacité de discernement des couples.²² Certes, l’appel à l’autorité de la conscience engage la formation de la conscience qui présuppose la coopération entre pasteurs et fidèles dans le processus de discernement qui est engagé : « Évidemment, il faut encourager la maturation d’une conscience éclairée, formée et accompagnée par le discernement responsable et sérieux du Pasteur, et proposer une confiance toujours plus grande dans la grâce (AL 303). On est en présence d’une conspiration (*conspiratio*) entre laïcs et pasteurs, ce qui est également dans le droit fil de l’ecclésiologie de Vatican II. Les prêtres ont la mission « d’accompagner les personnes intéressées sur la voie du discernement selon l’enseignement de l’Église »).

²¹ On verra également le n° 79 (« Face aux situations difficiles et aux familles blessées, il faut toujours rappeler un principe général : ‘Les pasteurs doivent savoir que, par amour de la vérité, ils ont l’obligation de bien discerner les diverses situations’ [*Familiaris consortio*, n° 84] ») et 249 (« les évêques sont appelés à exercer un discernement pastoral adapté à leur bien spirituel ») et 298 (« Les divorcés engagés dans une nouvelle union, par exemple, peuvent se retrouver dans des situations très différentes, qui ne doivent pas être cataloguées ou enfermées dans des affirmations trop rigides sans laisser de place à un discernement personnel et pastoral approprié »).

²² « Ce que le Concile Vatican II a exprimé avec clarté est encore valable : ‘D’un commun accord et d’un commun effort, [les époux] se formeront un jugement droit : ils prendront en considération à la fois et leur bien et celui des enfants déjà nés ou à naître; ils discerneront les conditions aussi bien matérielles que spirituelles de leur époque et de leur situation ; ils tiendront compte enfin du bien de la communauté familiale, des besoins de la société temporelle et de l’Église elle-même. Ce jugement, ce sont en dernier ressort les époux eux-mêmes qui doivent l’arrêter devant Dieu’ » (AL 222).

et les orientations de l'évêque » (AL 300).²³ Cette coopération est rappelée au n° 297 d'AL : il revient au conjoint divorcé et réengagé de mener un discernement et de « suggérer », « de sa propre initiative », la « manière propre », « en accord avec le discernement du Pasteur », la manière suivant laquelle il entend participer à la vie de l'Église.

4. Des pratiques d'échange, de dialogue, de collaboration et de coopération

Finalement, le pape François remet en valeur les pratiques d'échange, de dialogue, de collaboration et de coopération déjà valorisée par le concile Vatican II.²⁴ Je ne m'attarderai pas à analyser la signification des 56 occurrences du terme dialogue dans l'exhortation apostolique *Evangelii gaudium* qui consacre toute une section au dialogue. Notons simplement que le dialogue apparaît comme une modalité de l'annonce de l'Évangile et de la vie en Église. Pas de vie synodale et pas de discernement si on ne remet pas en valeur la pratique du dialogue à travers lequel on apprend les uns des autres, pas de vie ecclésiale sans participation de tous

Conclusion

Un regard rétrospectif sur les dix années du pontificat de François me conduit à conclure que son intention fondamentale et sa ligne directrice est de remettre en valeur le peuple de Dieu et de favoriser la participation de tous les membres de ce saint peuple, dans leur diversité, à la vie de ce peuple. On ne saisit qu'un aspect de sa pensée si l'on isole de ce projet global un élément, le discernement, par exemple, ou le *sensus fidei*, ou encore son opposition au cléricisme ou sa valorisation de la participation des laïcs. Il faut comprendre ces éléments particuliers dans une vision d'ensemble : la participation différenciée de tous les membres de ce peuple à la vie de l'Église. Certes, la catégorie de « coresponsabilité », que le pape utilise à l'occasion, peut rendre cette idée, mais il me semble, comme j'ai voulu le montrer, qu'elle n'est pas la plus précise pour le faire. J'ai préféré parler de responsabilité commune et différenciée. Commune, car tous participent aux trois *munera* du Christ : annoncer l'Évangile, rendre un culte à Dieu et au gouvernement évangélique de l'Église et du monde. Tous sont appelés à le faire, mais de manière différenciée, c'est-à-dire que chaque membre du corps a un rôle important à jouer, rôle original qui revient à lui seul. Aussi, l'Église, peuple de Dieu, doit valoriser l'initiative et la participation de tous et, de ce fait, elle ne peut pas reposer sur la seule activité des clercs. Le pape François ne cesse

²³ Au même numéro, il précisera cette démarche engageant pasteur et laïc : « Il s'agit d'un itinéraire d'accompagnement et de discernement qui « oriente ces fidèles à la prise de conscience de leur situation devant Dieu. Le colloque avec le prêtre, dans le for interne, concourt à la formation d'un jugement correct sur ce qui entrave la possibilité d'une participation plus entière à la vie de l'Église et sur les étapes à accomplir pour la favoriser et la faire grandir. » Voir aussi le n° 303 : « il faut encourager la maturation d'une conscience éclairée, formée et accompagnée par le discernement responsable et sérieux du Pasteur ».

²⁴ Sur le dialogue, on verra G. ROUTHIER, *Le dialogue comme concept interprétatif du concile Vatican II. Événement, expérience et enseignement*, dans « Science et Esprit » 68 (2016) 2/3, 225-241.

de fustiger le cléricalisme, comme il l'a fait dans une lettre remarquable au cardinal Ouellet et comme il ne cesse de le faire, encore récemment, dans une longue entrevue à la télévision italienne, le 2 février 2022, le qualifiant de « perversion de l'Église ». ²⁵ Le cléricalisme représente cette maladie ecclésiale qui consiste à isoler le ministre ordonné et à faire de celui qui préside la célébration *in persona (nomine) Christi et in persona Ecclesiae* ²⁶ le sujet de la célébration au lieu d'adopter la perspective conciliaire suivant laquelle c'est l'Église qui est le sujet intégral de l'action eucharistique. Dans le cas, oubliant que l'eucharistie « appartient » (*ad universum Corpus Ecclesiae pertinet*) au Corps tout entier de l'Église, les célébrations sont réduites à des « actions privées » qui appartiennent à celui qui a le pouvoir de « fabriquer » le corps du Christ, comme on disait au Moyen Age, au bénéfice des fidèles qui n'en sont plus les sujets actifs.

En somme, il veut mettre en avant le peuple de Dieu comme sujet intégral, non seulement de l'eucharistie, comme l'avait fait le concile Vatican II, mais comme sujet intégral de toute la vie de l'Église. Aussi, graduellement, au cours du pontificat, la figure synodale de l'Église s'est imposée, figure-guide qui permet de penser l'Église comme un peuple où tous marchent ensemble, dans le respect des diversités qu'il ne s'agit pas de gommer. Le pape ne propose pas un égalitarisme abstrait, mais une marche ensemble dans la diversité des fonctions et des statuts, comme le proposait le concile Vatican II.

²⁵ On verra d'abord sa lettre au cardinal Ouellet du 19 mars 2016, <https://www.vatican.va/content/francesco/fr/letters/2016/documents/papa-francesco_20160319_pont-comm-america-latina.html>. Il y revient plus abondamment dans sa lettre au peuple de Dieu en 2018, <https://www.vatican.va/content/francesco/fr/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didio.html>. Il reprend la question lors de son voyage dans l'océan Indien, début septembre 2019 lors de sa rencontre avec ses confrères jésuites, critiquant sévèrement le cléricalisme. (Ces propos sont publiés le 26 septembre 2019 par la revue *La Civiltà Cattolica*). Selon le pape, le cléricalisme est une « véritable perversion » dans l'Église, où le pasteur se met « toujours devant » les fidèles et « punit d'excommunication » ceux qui s'écartent. Le cléricalisme « condamne, sépare, frustre, méprise le peuple de Dieu »; « le cléricalisme ne prend pas en compte le peuple de Dieu », la « souveraineté du saint peuple de Dieu ».

²⁶ Voir B.-D. MARLIANGEAS, *Clés pour une théologie du ministère. In persona Christi - In persona Ecclesiae*, Beauchesne, Paris 1972.

I dieci anni di inviti alla coresponsabilità di Papa Francesco

► SOMMARIO

Il concetto di di coresponsabilità, assente nei testi del Vaticano II e lanciato dal card. Suenens, ha avuto negli anni a seguire un forte impatto nell'opinione pubblica, suscitando reazioni contrastanti in ambito ecclesiale. Nonostante alcuni limiti intrinseci, il termine è comunque entrato a far parte del vocabolario del magistero della Chiesa. L'autore, dopo aver precisato che sarebbe opportuno parlare piuttosto di « coresponsabilità comune e differenziata » e che è da preferire il termine « sinodalità », rintraccia, nel pensiero del Pontefice, gli elementi teologici (una visione di Chiesa come popolo, il dono dello Spirito effuso su tutti i fedeli, una concezione del ministero nel popolo di Dio, il *sensus fidei*) da cui derivano pratiche (ascolto, discernimento e dialogo) e processi.

► PAROLE CHIAVE

Corresponsabilità; L.-J. Suenens; Papa Francesco; Popolo di Dio; Sinodalità.

✉ Gilles.Routhier@ftsr.ulaval.ca

COLLANA CER

Catechetica, Educazione e Religione



- L'Omelia come rito comunicazionale.
- L'incontro con Gesù di Nazaret. Orizzonte educativo dell'esperienza cristiana.
- Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione.
- Studiare Catechetica Oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana.
- Modernità e cambio epocale. Prospettive culturali e teologiche contemporanee.
- Nessuno escluso! I riferimenti alle persone con disabilità nel magistero e nella catechesi ecclesiale.
- Catechisti oggi in Italia. Indagine *Mixed Mode* a 50 anni dal "Documento di Base".
- Storia della catechesi. 1. Età antica.
- Storia della catechesi. 2. Dire Dio nel Medioevo.
- Storia della catechesi. 3. Dal "tempo delle riforme" all'età degli imperialismi (1450-1870)
- Storia della catechesi. 4. Il movimento catechistico.



Editrice «LAS»

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1. 00139 Roma

Camminare insieme. Il cammino sinodale con le persone con disabilità per promuovere consapevolezza, responsabilità e partecipazione

Andrea Zampetti*

► SOMMARIO

In questo articolo vogliamo affrontare la riflessione sulla responsabilità della persona con disabilità (PcD) all'interno dei processi partecipativi della comunità di appartenenza. In particolare la riflessione parte dal percorso sinodale in atto in questo tempo, riflettendo sul coinvolgimento nel cammino comune delle persone fragili, vulnerabili o marginali. L'assunto di base è che non è sufficiente una partecipazione consultiva fondata solo sull'ascolto, ma bisogna realizzare un processo inclusivo volto alla promozione della corresponsabilità della PcD all'interno della propria comunità. Questo cambiamento non è facile quando lo sguardo reciproco nella relazione con le PcD è uno sguardo rivolto ai bisogni e alle carenze piuttosto che alle risorse e alle competenze. Per poter intraprendere un processo generativo occorre ripartire dal riconoscimento dell'altro e delle sue risorse intrinseche modificando la comunità per renderla aperta e inclusiva in modo che il cammino che si vuole intraprendere sia un cammino condiviso con tutti, nessuno escluso.

► PAROLE CHIAVE

Consapevolezza; Generatività; Partecipazione; Pluralità; Responsabilità; Sinodo.

***Andrea Zampetti:** Professore Stabilizzato in «Pedagogia sociale» presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (Roma).

È sapere condiviso che la Chiesa di per sé rappresenti una comunità che si convoca per vivere insieme la propria fede; l'etimologia stessa della parola, infatti, riporta al concetto di assemblea, adunanza. Per quale motivo, verrebbe da chiedersi, è necessario richiamare l'attenzione della comunità/Chiesa affinché avvii un sinodo, cioè un percorso condiviso (letteralmente "camminare insieme") se già si vive questa comunanza e questa condivisione?

1. La bellezza (e l'importanza) di camminare insieme

La comunità spesso si dimentica del proprio significato intrinseco disgregandosi nelle individualità, nelle subculture e nelle disuguaglianze: si perde il senso del tessuto relazionale che soggiace alla vita della collettività, che le dà il senso profondo di comunità, per trasformarsi in una somma di parti separate, non necessariamente in relazione di reciprocità e inter-dipendenza.

La tensione verso la propria libertà spinge le persone (i singoli, i soggetti) della comunità a ricercare una presunta aspirazione personale, un proprio spazio di espressione egoistica con l'unica preoccupazione nei confronti della collettività: si spera che ciò che non si desidera che succeda non avvenga nel proprio spazio personale (la cosiddetta sindrome NIMBY).¹

Sempre più spesso le comunità moderne frantumate si aggregano solo nel momento in cui sentono minacciato il proprio "cortile" (*back yard*) ampliandone i confini oltre quelli dell'orizzonte ristretto del proprio egocentrismo verso quelli di una comunità più ampia: chi percepisce il problema? chi lo sta vivendo? chi lo sta subendo?

Nelle metodologie di sviluppo comunitario,² si insiste sempre sul fatto che vale molto di più l'attivazione di una comunità a partire dalle competenze e dalle risorse piuttosto che dai bisogni e dai problemi: nel primo caso, infatti, si promuove la partecipazione di soggetti che sanno, sanno fare, apprendono, hanno delle competenze e le mettono a disposizione per il raggiungimento di un obiettivo; nel secondo caso, si costruisce comunità attraverso l'aggregazione di utenti, perché sono visti e si percepiscono come "animali bisognosi", per dirla con Illich,³

¹ NIMBY: Not In My Back Yard.

² A tal proposito, si veda E.R. MARTINI - A. TORTI, *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma 2003.

³ «Ricorrere ai bisogni per definire la condizione umana è ormai diventato un assioma: l'essere umano viene così percepito come animale bisognoso. Conseguenza ultima della metamorfosi delle culture in economie, dei beni in valori, è lo sradicamento del sé individuale. Sembra quindi naturale definire la persona a partire da deficienze astratte anziché per la peculiarità del contesto. Questa percezione dell'essere umano come soggetto bisognoso si pone in radicale rottura con ogni tradizione conosciuta. Lo stesso vale per la definizione corrente di 'eguaglianza', ricavata in base a questa 'miserabile' ottica. Entro tale prospettiva il concetto di eguaglianza rimane ancorato alla certezza dell'identità dei bisogni di base della gente. Noi non siamo affatto eguali a causa dell'intrinseca dignità e qualità di ogni persona, ma in virtù della legittimazione a rivendicare il riconoscimento di una carenza. Il discorso centrato sui bisogni caratterizza anche la nostra alienazione reciproca. Viviamo tra stranieri i quali non ci sono meno estranei per il fatto che ci sentiamo l'un l'altro responsabili del finanziamento del sistema di assistenza. I bisogni,

assumendo una posizione passiva nei confronti del cambiamento che dovrà essere gestito da altri oppure difensiva/protettiva perché percepito come minaccia esterna. Le comunità che si aggregano per difendersi rivolgono lo sguardo verso il loro interno e, per proteggersi dall'esterno, si chiudono diventando impermeabili e quindi escludenti.

Ora, se si vuole costruire o ricostruire una comunità, occorre attivare il senso di appartenenza e di radicamento delle persone all'interno di essa per promuoverne la responsabilità in modo che si distribuisca la *leadership* e la promozione del cambiamento tra i suoi membri. Senso di appartenenza e responsabilità sono, infatti, direttamente proporzionali e fondano il senso di comunità attraverso la costruzione di legami, affetti, percezioni e convinzioni. La collettività assume nuovamente significato in un sistema di relazioni che danno potere alla comunità: potere di costruire un cambiamento e di raggiungere degli obiettivi condivisi, influenzando la propria vita, le istituzioni e il cambiamento stesso.

La Chiesa (l'assemblea) si convoca per avviare un sinodo per passare da una posizione statica (l'assemblea come riunione di persone) a una dinamica (il sinodo come comunità che si mette in cammino), per passare, per dirla con Prochaska e Di Clemente,⁴ dalla contemplazione all'azione, cioè da una fase in cui ancora non si è avviato un processo di cambiamento perché non c'è intenzionalità e motivazione a una fase di presa di coscienza e desiderio di raggiungimento di un obiettivo attraverso un moto proattivo che sappia promuovere partecipazione e pluralismo: una Chiesa sinodale è una Chiesa che sa incontrarsi e ascoltarsi per scegliere la strada da percorrere. Il sinodo diventa, in questo senso, un'opportunità per riscoprire la bellezza di camminare insieme nell'incontro delle diversità e nel confronto tra pari, oltre le gerarchie proprie di un sistema fondato su una *leadership* verticale. Proprio per questo motivo, per camminare insieme, bisogna riorganizzare la *governance*, tenendo conto del contributo di ciascuno a partire dal riconoscimento del valore intrinseco di cui ogni soggetto è portatore: non fingendo di creare uno spazio per l'ascolto consultativo ma consentendo a tutti di divenire parte attiva del processo per co-costruirne lo sviluppo.

Si tratta di camminare insieme per condividere il percorso e non perché qualcuno accompagni qualcun altro: si cammina allo stesso passo.

2. Insieme a chi?

Le buone intenzioni che fondano l'avvio del sinodo si scontrano, in alcuni casi, con le difficoltà di realizzarlo adeguatamente per un *analfabetismo* della comunità che non sa essere e non sa sentirsi tale a causa della disgregazione e dell'individualismo proprio del nostro tempo: non sappiamo più partecipare, faticiamo ad attivarci per un obiettivo comune, siamo disponibili ad aiutare, a essere aiutati ma meno capaci di metterci in un equilibrio relazionale che riconosca un pari valore a ciascun membro del gruppo. Ecco, infatti, che in questi mesi

tradotti in rivendicazioni, mediano la nostra responsabilità per l'altro, ma è proprio questo che ci esime dalla responsabilità verso di lui»: I. ILLICH, *Nello specchio del passato. Le radici storiche dei moderni concetti di pace, economia, sviluppo, linguaggio, salute, educazione*, Boroli, Milano 2005, 40.

⁴ Cf. J.O. PROCHASKA - C.C. DI CLEMENTE - J.C. NORCROSS, *In search of how people change. Applications to addictive behaviors*, in «American Psychology» 47 (1992) 9, 1102-1114.

di lavoro sinodale molte comunità si sono messe in ascolto reciproco con una parte più proattiva (soggetto) e una parte più passiva (oggetto/utente) avviando le prove generali di un nuovo modello partecipativo a volte ancora molto acerbo. È successo, infatti, che una parte della Chiesa più centrale si è “chinata” ad ascoltare le persone più ai margini piuttosto che mettersi in cammino anche con loro: il centro ha invitato le periferie a prendere parte faticando a dare loro spazio per non sentirsi trascinate e per essere al passo con gli altri.

L’atto del chinarsi, per quanto ci riporti all’apprezzabile movimento di chi si abbassa di fronte all’altro, porta in sé un ulteriore significato proprio di chi è, o si percepisce, in una posizione di superiorità (o perlomeno più alta) rispetto all’altro. In un approccio sinodale al percorso comunitario non ci si deve chinare ad ascoltare ma bisogna intraprendere un percorso insieme. Questo significa che, prima di mettersi in cammino, è necessario compiere un processo che consenta a tutti e a ciascuno di essere parte attiva nel percorso, permettendo a chi è più lento o più marginale di camminare insieme e al passo degli altri.

Penso ad alcune comunità che hanno cercato di capire come coinvolgere le persone in situazione di fragilità, le persone più emarginate, coloro «che spesso restano in silenzio o inascoltati»,⁵ seguendo un modello fondato sull’ascolto proprio di chi si pone in una relazione non dialogante, dove all’ascolto segue una proposta di possibile soluzione dei bisogni oppure si termina la relazione perché l’approccio è consultivo o, al più, concertativo (quando il confronto è volto alla definizione di una decisione presa altrove e alla costruzione del consenso). Camminare insieme è ben diverso da consultare l’altro: è un processo da intraprendere insieme fatto di fatica e sudore, di decisioni condivise, di successi e di errori vissuti insieme.

Per promuovere un cammino partecipativo è necessario condividere il potere e la responsabilità della relazione in un approccio dialogico e problematizzante⁶ piuttosto che seguire un modello depositario che deresponsabilizza chi fatica a prendere parte al processo o resta sulla soglia perché sente l’impermeabilità della comunità. Non si può dare per scontato che chi è sempre stato abituato a vivere ai margini sia in grado di iniziare un percorso condiviso, ne percepisca il valore o ne senta il bisogno. Nel momento in cui, partendo dall’incontro e dall’ascolto, si avvia una relazione con l’altro bisognerà saperla far durare nel tempo condividendo la responsabilità del cammino che si farà insieme: quando una persona che, per i più disparati motivi, vive o ha vissuto l’esclusione da una comunità viene nuovamente o finalmente coinvolta, le viene concesso tempo, ci si siede accanto a lei come a un ospite gradito, accolto e ascoltato,⁷ si affida alla cura di chi l’accoglie e apre la propria quotidianità di disperazione, di solitudine, di marginalità alla speranza di un incontro che possa costruire un cambiamento

⁵ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (=CEI), *I cantieri di Betania. Prospettive per il secondo anno del Cammino sinodale*, <<https://camminosinodale.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/2022/07/CantieriDiBetania.pdf>>, 7 (consultato 11.03.2023).

⁶ Si vedano le riflessioni su questo tema di Paulo Freire, in particolare P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

⁷ CEI, *I cantieri di Betania*, 11.

duraturo.⁸ Fiducia e cura sono elementi che fondano la dimensione generativa della persona e della comunità.⁹ Chi non sa prendere parte a un percorso comunitario, infatti, faticherà a entrare e avrà bisogno di tempo e accompagnamento. Solo attraverso una responsabilizzazione di tutti e uno sforzo collettivo (e condiviso) si può fare in modo che il nuovo ingresso sia duraturo, altrimenti si rischia di cadere nella strumentalizzazione della persona, coinvolta soltanto per il proprio tornaconto (dobbiamo camminare insieme) e non perché la si vuole veramente includere nella comunità (vogliamo camminare insieme?). In questo senso l'altro, la persona marginale, diventa un bene di consumo che viene usato e poi gettato: diventa, ancora una volta, uno "scarto".¹⁰ Occorre prudenza, quindi, nel coinvolgimento di chi è sempre rimasto oltre i confini di una collettività per non rischiare di attivare un percorso di inclusione strumentale agli obiettivi di chi di quella comunità è già parte attiva che non tenga conto degli obiettivi e delle aspettative dell'altro, rendendolo *oggetto* piuttosto che *soggetto* nel processo avviato.

3. Una questione di sguardo

Quando si entra in relazione con l'altro, molto dipende da come si guarda e da come si è guardati. Cosa vede il nostro interlocutore quando ci guarda? Che cosa coglie di noi, del nostro sguardo, della nostra postura? Attraverso quale sguardo ci sta vedendo? Quale giudizio e pregiudizio animano il suo guardare? E quali il nostro? Lo sguardo dell'altro ci modifica e modifica la relazione che ci lega a lui. Quanto accade a noi accade anche all'altro ed ecco che con il nostro sguardo lo modifichiamo, lo trasformiamo.¹¹

Il nostro sguardo si fonda, tra le altre cose, sulla nostra visione antropologica, sulla nostra responsabilità politica-sociale-educativa, sui nostri riferimenti valoriali, sul nostro modello culturale, sul nostro pregiudizio perché da questi è determinato e indirizzato. Per questo dobbiamo chiederci con quale sguardo stiamo guardando l'altro, soprattutto quando pensiamo alla relazione con la persona altra da noi, diversa da noi perché marginale, vulnerabile, fragile, in difficoltà, esclusa.

Il modo in cui ci mettiamo in relazione con l'altro, la nostra postura, e il modo in cui leggiamo la relazione con lui, lo sguardo, determinano e definiscono il modo in cui interagiremo e sono determinati dalla postura e dello sguardo dell'altro. Se il nostro sguardo vede una persona non competente, priva o povera di risorse, bisognosa di aiuto, incapace di autodeterminarsi provocherà una de-

⁸ Cf. V. ORLANDO - A. ZAMPETTI, *Progettazione educativa. Competenza progettuale dell'educatore professionale*, LAS, Roma 2018, 58-59.

⁹ Cf. M. MAGATTI - C. GIACCARDI, *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Feltrinelli, Milano 2014, 94.

¹⁰ Cf. FRANCESCO, *Evangelii gaudium*, 24.11.2013, n. 53, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 12, 1019 - 1137: 1042.

¹¹ Cf. C. PALMIERI - G. PRADA, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008, 114-116.

responsabilizzazione nell'altro. Se invece vedrà le risorse, le competenze, la capacità di rispondere ai bisogni emergenti attiverà la partecipazione e la conseguente responsabilizzazione della persona.

Proviamo ora a spostare la nostra riflessione da una dimensione più ampia a una declinazione rispetto al coinvolgimento e alla responsabilità della persona con disabilità nella costruzione e realizzazione di un percorso condiviso (camminare insieme).

Lo sguardo su/verso la persona *con disabilità* è uno sguardo, già nella sua struttura lessicale, *pre-visto*¹² che già dalla sua definizione, per quanto si cerchi di renderla più corretta possibile, esplicita una marcata attenzione alla carenza nelle abilità. Al contempo, nella costruzione di una relazione con la persona con disabilità, è consuetudine generale una propensione di cura per l'altro piuttosto che di condivisione del percorso (un "chinarsi" piuttosto che un "camminare insieme"). Come fare, quindi, per uscire da questa *impasse*? Nell'approccio comunitario l'attenzione deve passare dal valore dei problemi come aggregatore e motivatore per la realizzazione di un cambiamento al valore delle risorse come motore per la costruzione di una comunità che sappia durare oltre le dinamiche emergenti. Se, da una parte, l'adesione a un percorso di sviluppo comunitario fondato sulla percezione condivisa di un bisogno crea una forte adesione al gruppo e un'elevata motivazione a partecipare al processo di cambiamento, dall'altra genera una comunità di utenti che cercano una risposta ai propri problemi. Passando a un approccio che valorizza le risorse sarà più difficile costruire il processo partecipativo ma, nel momento in cui ciascuno si sente soggetto competente (perché può mettere a disposizione le proprie risorse/abilità) e con il potere di influenzare il cambiamento, si realizza un percorso di sviluppo comunitario duraturo e sostenibile.¹³

Questo significa che dovremmo passare da una logica che vede la PcD come utente/titolare di diritti a una persona che è anche soggetto responsabile/titolare di doveri e può radicarsi nella comunità prendendosi delle responsabilità. Quando si può iniziare a parlare di doveri? Se i diritti non sono garantiti come si può chiedere di assumersi delle responsabilità? Siamo una società aperta e inclusiva o chiediamo doveri a chi resta al margine? La piena titolarità dei doveri può compiersi solo nel momento in cui è garantita l'esigibilità dei diritti. Fino ad allora non ci sono le condizioni minime che riconoscano pari dignità a tutte le persone. La società/comunità si deve trasformare per garantire a tutti un pieno *status* socio-politico attraverso la costruzione/realizzazione di materialità e relazionalità inclusive che consentano a ciascuno la stessa possibilità di accesso alle opportunità e ai processi decisionali: la diversità e la disabilità, infatti, non sono motivo di accesso o meno alle opportunità e ai processi decisionali per motivazioni intrinseche della persona quanto piuttosto a causa degli effetti emergenti dal contesto culturale, ambientale, tecnologico, ecc. Il valore sociale scaturisce da una sua diversa attribuzione in relazione alle diverse specificità degli individui e

¹² D. BRUZZONE, *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2016, 43.

¹³ Cf. MARTINI - TORTI, *Fare lavoro di comunità*, 39-41.

dei gruppi creando diseguaglianze ed emarginazione. Anche quando si sarà costruita una società inclusiva sarà necessario accompagnare chi è rimasto ai margini in un percorso graduale di (ri)appropriazione del proprio *status* perché possa diventare parte attiva nella comunità senza dare per scontato che l'inclusività progettata e realizzata sia sufficiente ad agire anche il processo inclusivo.¹⁴

4. Per concludere: partecipazione è generatività

La persona passa da una condizione di inconsapevolezza in cui è oggetto e utente a una nuova dimensione conviviale in cui partecipa attivamente alla creazione della vita sociale, diviene non solo responsabile ma anche consapevole: proprio questa consapevolezza (con-sapere, quasi a significare complicità) mette la persona in relazione con il resto della comunità con cui condivide la conoscenza, di sé e dell'altro, rendendola parte attiva del processo di crescita e cambiamento. Non più ai margini o fuori ma dentro insieme agli altri in uno scambio produttivo determinato dal riconoscimento reciproco delle diversità. È proprio nel confronto con l'alterità percepita come distinta ed estranea che ci si può emancipare dall'istanza della pretesa, in cui si agisce un gioco di potere che intende imporre all'altro un comportamento atteso, quasi a manipolarne la libertà.¹⁵ Se invece si attiva uno scambio produttivo si pongono le basi per la realizzazione di un processo generativo in cui le responsabilità compartecipano nella realizzazione di una società rinnovata.¹⁶ Abbiamo quindi bisogno di comunità che sappiano essere aperte (*inconcluse* e quindi inclusive)¹⁷ affinché non impongano a chi vuole accedervi un adattamento assimilativo ma piuttosto sappiano trasformarsi, perché, costruite insieme, sono capaci di generare responsabilità, consapevolezza e partecipazione. Abbiamo bisogno di ridurre le diseguaglianze valorizzando, attraverso la promozione della pluralità, le differenze in modo che tutti e ciascuno possano prendere parte al cammino condiviso mettendo a disposizione le proprie risorse e il proprio contributo: è un percorso in divenire da costruire giorno per giorno perché a partecipare si impara partecipando.

¹⁴ Cf. A. FERRANTE - M.B. GAMBACORTI PASSERINI - C. PALMIERI (Edd.) *L'educazione ai margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerrini Scientifica, Milano 2020, 139-150.

¹⁵ S. COLAZZO - A. MANFREDA, *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*, Armando, Roma 2019, 169-170.

¹⁶ *Ibidem*, 115.

¹⁷ *Ibidem*, 183.

Walking together. The synodal journey with persons with disability towards promoting awareness, responsibility and participation

► ABSTRACT

In this article we wish to approach the reflection on responsibility of the persons with disability (PwD) within the participatory processes of the community to which they belong. In particular, the reflection starts from the synodal journey underway presently, reflecting on the involvement of the fragile, vulnerable or marginal people in the journey together. The basic assumption is that a consultative participation based only on listening is not enough but an inclusive process must be created aiming at promoting the co-responsibility of the PwD within their own community. This change would not be easy if the mutual outlook within the relationship with PwD remains a gaze directed towards the needs and shortcomings rather than towards their resources and skills. In order to undertake a generative process, it is necessary to start afresh from the recognition of the other and their intrinsic resources by modifying the community in order to make it open and inclusive, in order that the journey to be undertaken be a shared journey with everyone, with no one excluded.

► KEYWORDS

Awareness; Generativity; Participation; Plurality; Responsibility; Synod.

✉ zampetti@unisal.it

**Dall'essere responsabili all'essere chi-amanti.
Nell'universale umano, la particolare questione
della disabilità intellettiva**

Annalisa Caputo*

► **SOMMARIO**

Dopo un'introduzione generale, in cui si mostra l'ambiguità del concetto filosofico di responsabilità, ci si sofferma su alcuni testi di Paul Ricœur, per mettere al centro l'idea di una "responsabilità fragile" (e una "fragilità responsabile"). In particolare, si rilegge la responsabilità come *risposta a una chiamata*, risposta che, a sua volta - circolarmente -, si fa appello, rendendoci tutti (chi)amanti e non solo (chi)amati. Nell'ultimo paragrafo, si applica questa cornice antropologica generale alla situazione complessa della disabilità intellettiva grave.

► **PAROLE CHIAVE**

Disabilità intellettiva; Fragilità; Responsabilità; Paul Ricœur.

***Annalisa Caputo:** Professore Associato presso il Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Il tema è vasto e complesso: in questo breve spazio potremo solo indicare qualche questione e tracciare qualche proposta. Iniziamo con delle delimitazioni:

- La prospettiva che seguiremo è quella filosofico-antropologica; escluderemo, quindi, gli altri saperi, anche se ovviamente sarebbe interessante farli interagire interdisciplinarmente;
- I costrutti “disabilità” e “disabilità intellettiva” andrebbero decostruiti e contestualizzati, tenendo conto innanzitutto del fatto che siamo davanti a “persone”, tutte diverse tra loro e che, a seconda dell’ambiente e delle circostanze, possono sviluppare abilità (e non solo disabilità) differenti. Ma utilizziamo l’espressione in senso generale e generico,¹ per indicare quei disturbi del neurosviluppo che comportano *deficit* delle funzioni cognitive (razionalizzazione, astrazione, giudizio critico, uso appropriato del linguaggio, ecc.), socio-relazionali e adattive (limitazioni all’autonomia quotidiana, alla partecipazione sociale in diversi ambienti, all’assunzione efficace di responsabilità, alla gestione del tempo e del denaro, ecc.), *deficit* che esordiscono durante l’età dello sviluppo e in genere sono permanenti, ma la cui gravità può essere diversa e può variare nel tempo;
- La questione della responsabilità in filosofia è attualmente molto dibattuta, per cui sarà necessario innanzitutto fare chiarezza su che cosa possiamo intendere con questo concetto, e, solo in un secondo momento, domandarsi se l’idea di responsabilità possa o non possa essere applicata anche a persone con disabilità intellettiva.

Poste queste premesse (limitanti), articoleremo l’articolo in quattro punti. Nel primo mostreremo la problematicità del concetto di responsabilità all’interno delle interpretazioni filosofiche, interpretazioni che oscillano tra una visione “forte” (che non riesce a dare conto della fragilità umana) e una “debole” (che rischia di eliminare l’idea stessa di un soggetto a cui imputare le azioni). Nel secondo paragrafo inizieremo a presentare alcune sottolineature sul tema fatte dal pensatore che farà da guida, ovvero Paul Ricœur, autore di saggi quali: *Il concetto di responsabilità, Fragilità e responsabilità, Autonomia e vulnerabilità*. Assumendo la necessità di mettere al centro la prospettiva di una “responsabilità fragile” (e una “fragilità responsabile”), nel terzo paragrafo presenteremo il cuore della nostra proposta, partendo dal testo ricœuriano *Percorsi del riconoscimento*, ma rileggendolo a partire dal tema della responsabilità, qui intesa come *risposta a una chiamata*, risposta che, a sua volta – circolarmente –, si fa appello, rendendoci (chi)amanti e non solo (chi)amati. Solo nell’ultimo paragrafo, utilizzando alcune

¹ Seguiamo in maniera basilare il DSM (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali): AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5th ed., 2013, <<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>>.

suggerimenti del saggio ricœuriano *La differenza tra normale e patologico come fonte di rispetto*, proveremo ad applicare ciò che è stato scoperto nei passaggi precedenti alla situazione complessa della disabilità intellettiva grave.

1. La problematicità del concetto di responsabilità

Tra gli studiosi che nel Novecento hanno affrontato la questione della responsabilità e tra quelli che ancora oggi la approfondiscono, emergono due linee di tendenza.²

La prima è quella che si pone in continuità con l'idea di *soggetto responsabile* scoperta nella Modernità: *respondere*, latino = rispondere. E, anzitutto, *rispondo di me stessa, di me stesso*. La mia vita (ciò che sono, faccio, scelgo) non dipende dal Fato, dalla Moira; non è una trama già inevitabilmente tracciata, come riteneva l'antropologia greca (e anche un certo falso "destinalismo" cristiano, che storicamente c'è stato, e che ha scambiato la Provvidenza con una mano che ha già scritto le nostre storie). Ciascuno di noi – ci ha ricordato l'umanesimo rinascimentale – è *faber fortunae suae*, artefice della propria sorte. In questo senso, ciascuno è chiamato a prendere in mano la propria vita e a gestirla autonomamente. In controluce già capiamo che – se questa fosse la responsabilità – la maggior parte delle persone con disabilità intellettiva non sarebbe e non potrebbe essere responsabile (o lo sarebbe solo in misura molto limitata). La *cosa è interessante* non solo perché il nostro *focus* riguarda queste persone, ma, potremmo dire, anche *per la stessa filosofia*. Cioè, anche se non ci interessasse eticamente, socialmente, pastoralmente la questione della disabilità, anche se fossimo semplicemente filosofi rinchiusi in una torre d'avorio, *questa domanda sarebbe interessante: che rapporto c'è tra intellettività e responsabilità?* Perché una disabilità in campo intellettuale implica una disabilità rispetto alla capacità/possibilità di assunzione di responsabilità?

La risposta è quasi autoevidente: perché il concetto di responsabilità, per come generalmente lo intendiamo, è legato a quello di razionalità. Infatti, il soggetto moderno sorge e si pone come soggetto razionale (*cogito, ergo sum*) e proprio per questo autonomo (*sapere aude!* "Abbi il coraggio di servirti della tua intelligenza") e proprio per questo responsabile. C'è un'equazione sottile sottesa a questa antropologia: sei uomo se sei capace di servirti della tua ragione, di mettere a frutto la tua intelligenza e le tue abilità. Viceversa non "sei" (*ergo non es*), "non sei umano". E la nostra società, nel suo fondo, è radicalmente ancora moderna, dominata com'è dall'efficientismo tecnico-scientifico e dalla convinzione che un individuo tanto più "vale" quanto più sa farsi "valere". In questo senso, oggi, l'equazione *soggetto = ragione = volontarietà = efficienza = responsabilità* è "tanto" vincolante, da risultare scontata: "tanto" da portare facilmente autori come Derek Parfit³ e Peter Singer⁴ (per fare solo due nomi) a dire che una persona che ha

² Nuovamente dobbiamo sottolineare come la ricostruzione, per motivi di sinteticità, sia inevitabilmente riduttiva. Nella sterminata bibliografia ricordiamo almeno M. VERGANI, *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina, Milano 2015; C. BAGNOLI, *Teoria della responsabilità*, il Mulino, Bologna 2019.

³ D. PARFIT, *Ragioni e persone*, Il Saggiatore, Milano 1989.

⁴ P. SINGER, *Etica pratica*, Liguori, Napoli 1989. Per una critica a entrambi, si vedano, fra gli altri, R. SPAEMANN, *Persone. Sulla differenza tra qualcosa e qualcuno*, Laterza, Roma-Bari 2005; M.

perso le capacità di intendere e volere, o si trova in stato comatoso, o è malata di Alzheimer, ma anche un neonato, un ragazzo o una ragazza con la sindrome di Down e in generale un soggetto con una disabilità intellettiva grave... non è nemmeno una *persona* in senso proprio, ma solo un appartenente alla specie animale "homo".

In contrasto con questo tratto di tendenza moderno-illuminista, si pone la seconda linea interpretativa. Se la prima strada (pro)pone un soggetto razionalmente forte (e un concetto forte di responsabilità), una serie di pensatori, già alla fine dell'Ottocento e poi nel corso del Novecento, (non certo perché spinti da una particolare attenzione alle persone con disabilità, ma mossi da motivazioni critico-teoriche), hanno iniziato a decostruire la soggettività moderna e a mostrarne la vulnerabilità. Si parla, come è noto, di "maestri del sospetto" (Marx, Nietzsche, Freud) o di "pensiero debole" (da Heidegger a Vattimo). Non ci interessa certo entrare nei meandri di queste posizioni, ma è importante ricordare che esiste, appunto, questa "seconda strada", che da molti è stata chiamata "post-moderna", proprio perché tende a capovolgere la definizione/descrizione classica dell'umano. In questo caso, al centro si metterà quello che la Modernità ha di fatto occultato: il corpo (e non solo l'intelletto); le fragilità (e non solo la forza); l'irrazionalità (e non solo la ragione); le dipendenze (e non solo le autonomie); i limiti e le irresponsabilità (e non solo le capacità di responsabilità).

Non sono mancati, certo, tentativi di mediare tra queste due tendenze, tentativi di salvare la responsabilità, ripensandola in chiave non esclusivamente soggetto-centrica. Uno dei nomi più importanti, in questo contesto, è quello di Hans Jonas (1903-1993), filosofo di origine ebraica, tedesco naturalizzato statunitense, che ha scritto un libro molto noto dal titolo: *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979).⁵ Jonas fa leva non tanto e non solo sulla "ragione", ma su alcuni sentimenti fondamentali, come la paura e la speranza. Ciò che ci dovrebbe spingere a diventare responsabili, per esempio, di questo nostro mondo così fragile (pensiamo a tutti i problemi ecologici attuali) non è tanto un ragionamento fatto a tavolino, ma la paura di quello che potrebbe succedere, lo sgomento davanti alla consapevolezza che il nostro agire è in grado, oggi, di distruggere l'essere del mondo. Il concetto di responsabilità classico va allora modificato e ampliato per comprendere la natura (nella sua vulnerabilità) e le generazioni future. L'imperativo di Jonas è quindi: «Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la sopravvivenza della vita umana sulla terra».

Interessante. E, però, forse, non sufficiente. Perché resta la domanda: *quale soggetto è capace di farsi carico di questo tipo di responsabilità?* Paradossalmente qui l'idea "forte" della modernità rischia addirittura di amplificarsi: non solo devo essere responsabile di me, delle conseguenze immediate delle mie azioni, ma addirittura devo essere responsabile degli effetti di lunga durata delle mie scelte. E chi mai è in grado di calcolare tutte le conseguenze delle sue azioni prima di agire?

CHIODI, *Modelli teorici in bioetica*, FrancoAngeli, Milano 2005, 57ss.; A. CAPUTO, *Se questo è un uomo... debole*, in S. PALESE (Ed.), *Allargare gli spazi della razionalità*, Ecumenica, Bari 2012, 141-171.

⁵ Tr. it. Einaudi, Torino 1990.

Entra in gioco, qui il pensatore su cui vogliamo soffermarci maggiormente, ovvero Paul Ricœur.

2. Una responsabilità fragile

Le considerazioni seguenti prendono spunto da alcuni saggi ricœuriani, dal titolo: *Fragilità e responsabilità* (1992),⁶ *Il concetto di responsabilità* (1994),⁷ *Autonomia e vulnerabilità* (1995).⁸

Riteniamo interessante la posizione del pensatore francese, perché si colloca a cavallo tra moderno e post-moderno, *cogito* esaltato e *cogito* umiliato, soggetto esaltato o annientato. Questo vale anche in relazione alla questione-responsabilità. Prendiamo, ad esempio, *Il concetto di responsabilità*. Qui, anzitutto, Ricœur ricostruisce la prospettiva storico-filosofico-etimologica del termine e mostra come si sia passati da una dimensione più legale-giuridica (cosa significa essere responsabili dei propri atti, in particolare quando la nostra azione causa danni a qualcuno?) a una dimensione etica più ampia, in cui non si tratta tanto o solo di collegare un'azione a un colpevole – magari per ottenere un risarcimento rispetto a un danno subito – ma si tratta di riconoscere l'imputabilità di ogni azione a un soggetto. In questo, Ricœur pare rimanere all'interno della prospettiva moderna. D'altro canto, però, nello stesso saggio, il filosofo avvia una riflessione su quella che è diventata la responsabilità nella nostra società globalizzata e collettivizzata. Oggi, infatti, ascrivere qualcosa a qualcuno diventa sempre più difficile. Potremmo chiederci, al di là di Ricœur: chi è colpevole del surriscaldamento del pianeta? Chi è colpevole della povertà nel terzo mondo? Non esiste “un” soggetto imputabile, ma molte concause. E questo fa sì che molte situazioni vengano interpretate in maniera fatalistica e non attribuite *come responsabilità* ad agenti identificati. Oppure, al contrario, ci si accanisce nella ricerca di un colpevole e si cerca all'infinito, di causa in causa, un soggetto da accusare, qualcuno che ci possa risarcire, anche se magari quest'autore/attore non è di fatto identificabile.

Da qui il problema concettuale: la nozione di responsabilità che Ricœur chiama giuridica (ma che noi potremmo chiamare anche “moderna”) dipendeva dall'imputazione di una azione a un agente; ma questa nozione oggi è sentita come troppo limitata e limitante. Però, se rovesciamo la prospettiva – e diciamo che è impossibile individuare “un” soggetto imputabile – annulliamo la nozione di responsabilità. Se tutti siamo genericamente responsabili, nessuno è personalmente responsabile. Ma possiamo permetterci questo, di fronte al male dilagante?

Il paradosso è acuito da quello che dicevamo a proposito delle riflessioni di Jonas, secondo il quale dobbiamo considerarci responsabili anche delle conseguenze future delle azioni e delle generazioni a venire (tema oggi molto caldo). Intuizione stimolante, ma che, come anticipavamo, rende ancora più vago il con-

⁶ Tr. it. in «Il Tetto» (1992) 171, 338-352.

⁷ Tr. it. in RICŒUR, *Il giusto*, SEI, Torino 1998, 31-56.

⁸ Tr. it. in ID., *Il giusto*, vol. 2, Effatà, Torino 2007, 94-114.

petto di responsabilità: come posso essere certo di calcolare bene gli effetti (magari lontanissimi) del mio agire? Impossibile. Ancora una volta, illudermi di poter essere responsabile di tutto mi rende di fatto responsabile di nulla.

Un passo in avanti pare farlo la proposta di Emmanuel Lévinas: non si tratta tanto o solo di legare la responsabilità a delle “cose” (che ho fatto o che farò), ma a delle persone; non sono innanzitutto responsabile di un “danno”, ma degli “altri”. È la vulnerabilità dell’altro a suscitare la mia responsabilità. Una cosa simile viene detta da Ricœur in *Fragilité et responsabilité*. Oggetto della responsabilità è proprio la fragilità (mia e altrui): ciò che è “peribile”, “perituro” per limiti naturali o per violenza storica.

Ma anche questo passo/passaggio non è sufficiente. Potremmo infatti continuare a chiederci: sono responsabile di tutti? Chi sono questi “tutti”? I vicini, i lontani, i parenti, chi verrà tra millenni? Resta la questione “jonasiana”: fino a che punto si estende la responsabilità nel futuro? Ricœur condivide l’idea che dovremmo sempre agire in modo da cercare di garantire l’esistenza futura degli esseri umani e del pianeta, ma continua a sottolineare i paradossi che il concetto di responsabilità – anche quando viene rivisto dai pensatori del Novecento – porta con sé.

Si tratta, allora, forse, anzitutto di rovesciare il rapporto responsabilità/fragilità, partendo dalla consapevolezza che la nostra responsabilità è fragile. Non siamo capaci di essere responsabili di tutto e sempre. Il nostro agire è finito, limitato; mentre le conseguenze delle nostre azioni sfociano in un futuro indefinito e gli effetti collettivi delle nostre azioni generano effetti impensati e impensabili.

La nostra responsabilità non è illimitata, eppure non possiamo rinunciare all’idea di pensarci responsabili. Ecco perché, nei saggi citati, Ricœur, per risemantizzare il termine responsabilità, tenta di passare dal livello giuridico/morale a quello antropologico. *La responsabilità è imputabilità premorale, ontologica*. Prima ancora di ragionare sul livello delle “colpe” e degli “effetti” è importante considerare il livello della *identità personale*. Se sono un essere umano, allora vivo nella logica della “risposta”. Inevitabilmente. È questo il punto di ripartenza per la considerazione del concetto di responsabilità. Tutti siamo responsabili, ma la nostra responsabilità è limitata e fragile, come la nostra umanità. Questo non ci abilita alla negligenza, ma ci costringe a ripensare diversamente le dinamiche della cura (del Sé, degli altri, delle istituzioni)⁹ e del mutuo sostegno.

Ora, tale intuizione, anche al di là della “lettera” di questi saggi ricœuriani ci consente di fare un passo in avanti. Lo compiamo mettendo in cortocircuito queste acquisizioni con l’approdo dell’ultimo libro di Ricœur, *Percorsi del riconoscimento* (2004).¹⁰ Articoleremo, poi, un ultimo passaggio, applicando il tutto al tema della disabilità intellettuale.

⁹ Cf. ID., *Sé come un altro*, D. Iannotta (Ed.), Jaca Book, Milano 1993.

¹⁰ Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2005.

3. Dal rispondere-di all'essere-risposta: la dinamica dei (chi)amati

Abbiamo compreso che non possiamo risignificare il concetto di responsabilità se non si risignifichiamo il concetto di soggettività. Che non possiamo accettare né un concetto forte, che renderebbe il Soggetto quasi un dio (assoluto fattore di sé stesso, centro di imputazione e origine di tutti i suoi atti e delle loro conseguenze), né un concetto debolista, che annullerebbe il proprio dell'essere umano. Esisto perché *rispondo-a*. Ricœur non intende rinunciare a questo elemento fondamentale, ma proprio per questo ci costringe a porre nuovamente e ancora più radicalmente la domanda: *a cosa rispondo, a chi rispondo?*

Prima ancora di rispondere di "cose", rispondo "a" altre persone. Già Lévinas lo aveva intuito: il tema della responsabilità si può comprendere solo mettendo il Sé in relazione all'Altro. L'altro mi costituisce responsabile.¹¹ Un saggio dal titolo interessante si chiede: *Sono forse il custode di me stesso?*¹² – parafrasando la nota frase di Caino. La risposta sottintesa alla versione biblica della domanda era: "Sì, sei custode di tuo fratello". La risposta sottintesa a questa paradossale domanda (relativa alla responsabilità verso sé stessi) è, a nostro avviso, "Sì, sei custode di te stesso, ma non sei il 'primo' custode di te stesso". Io imparo a diventare custode di me stesso/a e degli altri. Imparo la cura. Imparo la responsabilità. Non siamo mai "primi" nell'essere, nella cura e nella responsabilità. Siamo sempre secondi.

Non c'è costruzione di identità se l'io non viene chiamato e riconosciuto come tale, se non viene guardato, amato, custodito, curato nella sua unicità. E, in quanto chiamati/riconosciuti/curati, diventiamo capaci di rispondere, di riconoscere e diventare responsabili.

Possono sembrare concetti astratti; invece stiamo parlando di qualcosa di talmente evidente da essere scontato. Pensiamo ai bambini, quando nascono. Non sono capaci di responsabilità, ma il loro corpo già *risponde-a*: ai bisogni, agli stimoli, alle presenze prossime, al mondo circostante. Non sono capaci di prendersi cura degli altri, ma il loro essere è già luogo di cura accolta, di dono ricevuto.

Il circolo della responsabilità – potremmo dire applicando al nostro concetto quello che Ricœur dice del circolo del dono – non va quindi da noi agli altri, ma dagli altri a noi: parte da quei "primi" altri che per noi sono stati i genitori, gli insegnanti, gli educatori, gli amici. Rispetto a loro siamo secondi, siamo risposta. Siamo responsabilità seconda.

Questo vale per ogni essere umano. Prima rispondo-a e solo secondariamente posso rispondere-di. C'è sempre un appello che mi precede. Io non sono mai "primo" responsabile, auto-costituito responsabile, assoluto responsabile. C'è sempre un amore, una cura che, chiamandoci (alla vita, alla storia, alla crescita), ci ha preceduto.

Ci potremmo chiedere, allora, come sia possibile che nasca (o che sia nata, originariamente) la responsabilità, se è vero che noi siamo sempre e solo risposta

¹¹ Cf. E. LÉVINAS, *Totalità e Infinito*, Jaca Book, Milano 1996.

¹² P. COSTA, *Sono forse il custode di me stesso? La responsabilità di sé come responsabilità originaria*, in «Lo sguardo» 8 (2012) 1, 119-134.

e mai Appello primo. Qui la risposta di Ricœur si biforca in due direzioni. Una maggiormente teologica, là dove Dio viene ripensato come il (Chi)amante e la nostra risposta come ascolto/obbedienza amante.¹³ Ma Ricœur resta “filosofo”, e di questa risposta biblica restano solo accenni e balbettii nei suoi scritti.

La sua proposta filosofica resta descrittivo-fenomenologica. Ovvero, al di là di quello che la fede può darci e dirci, resta un “dato” che vale per ogni essere umano. *Un fatto*. Che all’origine ci sia altro, ci siano altri... è il dato. Che io non mi sia fatto da me... è il dato. Che sono perché mi riconosco come amato, come *chiamato all’essere*... è il dato. Che l’essere umano non sia un soggetto autocentrato e auto-fondato, ma una provenienza, il risultato di una sovrabbondante discendenza d’amore, il dono di una trasmissione di vita (data dai genitori, segnata nell’albero genealogico, radicata della storia degli avi...) è il dato. Che siamo innanzitutto figli, è il dato.

Questa è la nostra prima e indiscutibile forma di identità. Possiamo non essere padri, non essere madri, non essere fratelli o sorelle. Ma mai nessuno potrà toglierci la nostra “filiazione”, il nostro essere «inestimabili oggetti di trasmissione».¹⁴ L’essere dell’uomo non è innanzitutto un io penso, io percepisco, io agisco, io ho diritti e doveri. Ma è un essere-trasmesso. Il mio essere è il dono di una trasmissione di desideri. Sono un dono, senza prezzo: al di là di ogni prezzo e ogni valore: inestimabile.¹⁵

Posto questo scenario antropologico, possiamo tornare al nostro tema specifico e chiederci: perché tutto questo è importante anche per la questione della disabilità intellettiva?

Proviamo a rispondere intrecciando *Percorsi del riconoscimento* con qualche spunto preso da un altro saggio ricœuriano: *La differenza tra normale e patologico come fonte di rispetto* (1997).¹⁶

4. I soggetti con disabilità intellettiva, chi-amati e chi-amanti

Tutto quello che abbiamo detto vale per ogni persona, abile o disabile che sia. La filiazione, la dinamica di risposta/appello, l’essere-curati/curare, il ricevere/donare sono strutture fondamentali dell’essere di un bambino normale, ma

¹³ Cf. A. LACOCQUE - P. RICŒUR, *Come pensa la Bibbia. Studi esegetici ed ermeneutici*, Paideia, Brescia 2002.

¹⁴ Cf. P. LEGENDRE, *L’inestimable objet de la transmission. Étude sur le principe généalogique en Occident*, Fayard, Paris 1985, testo di cui Ricœur si dichiara debitore in queste pagine di *Percorsi del riconoscimento*, 217ss.

¹⁵ Qui il riferimento di Ricœur è a M. HÉNAFF, *Le prix de la vérité. Le don, l’argent, la philosophie*, Le Seuil, Paris 2002, cit. in *Percorsi del riconoscimento*, 262ss. Questo ovviamente, potremmo dire, vale anche i per figli adottati. Ricœur ricorda come i Romani avessero una particolare cerimonia di “adozione” dei propri figli naturali, quasi a sottolineare che, in ogni caso, la maternità e la paternità non si giocano tanto o solo nella generazione fisica. In realtà «ogni nascita accettata è un’adozione, dal momento che [...] il padre, la madre [...] ha accettato o scelto di tenere ‘quel’ feto diventato ‘suo’ figlio e di farlo nascere»: *Percorsi del riconoscimento*, 218.

¹⁶ Tr. it. in *Il giusto*, vol. 2, 226-237. Si tratta della rielaborazione di una conferenza tenuta da Ricœur nel 1997 presso l’associazione *l’Arca*, relazione poi ripresa nel 1998 durante il IX colloquio scientifico della *Fondazione J. Bost* (Bergerac), anche per questo vi si trovano molti riferimenti soprattutto alla disabilità intellettiva.

anche di un bambino che apparentemente non ha nessuna capacità e valore. Saranno gli occhi di qualcuno in grado di amarlo, che lo renderanno figlio, persona, inestimabile (degnò di stima). E sarà la nostra cura, la nostra attenzione che lo renderà (auspicabilmente) responsabile, che lo renderà capace di piccoli gesti di cura e responsabilità.

Certo, qui, più che in altri casi, sottolinea Ricœur, sarà necessario «compensare il *deficit* [...], con una stima doppia e sfaldata, che potremmo chiamare stima di sostituzione e di supplemento».¹⁷ Spesso, purtroppo, i ragazzi e le ragazze con disabilità intellettiva non si “stimano” capaci di fare (anche solo piccole) cose. Non si “sentono” in grado di assumersi (anche solo piccole) responsabilità. Non si auto-percepiscono come possibili *soggetti di cura* e non solo oggetti di cura. E spesso, purtroppo, questo dipende proprio dalle famiglie e dagli educatori, che per primi non li reputano “capaci”. Invece, secondo Ricœur, là dove più forte è il rischio di disistima, il senso di «inferiorità e deprezzamento», là dove è più difficile “sentirsi” in grado di fare qualcosa (e quindi capaci anche di cura e responsabilità) più forte dovrebbe essere l’investimento sulla stima. Perché solo questo consentirà alla persona con disabilità non di diventare “normale” nel senso della norma sociale, ma di diventare come tutti gli altri nel senso della possibilità di «riuscita, benessere, soddisfazione, felicità», per usare i termini con cui Ricœur indica l’ideale esistenziale per ogni individuo.

E, certo, questo resta un punto delicato. Perché Ricœur, alle caratteristiche strutturali e fondamentali dell’essere umano, aggiunge anche – come abbiamo visto – la caratteristica della capacità di cura, di responsabilità, di dono di sé. Sono caratteristiche da leggere non solo in senso passivo, ma anche in senso attivo: ognuno di noi è chiamato a essere anche *soggetto di* responsabilità e donazione e non solo oggetto periferico e passivo di un agire che altri pongono in atto.

E, questo, indubbiamente è possibile in numerosi casi di soggetti con disabilità, anche intellettiva. Tanti di loro sono capaci di stupirci con le loro *diverse abilità*, ovvero con quelle che Ricœur chiama «modalità altre di essere al mondo». Sono ormai tanti i lavori in cui si mostra come tutto questo sia possibile e arricchente, anche a livello pastorale.¹⁸

In questo contributo, però, abbiamo scelto un taglio più “teorico” e quindi non possiamo fermarci qui. Non sarà per noi sufficiente dire che Francesca (che ha la sindrome di Down) è responsabile perché ha imparato a rifare il letto da sola, o perché prega per la sua mamma, o perché guida l’assemblea durante la Liturgia eucaristica domenicale, suggerendo a tutti la gestualizzazione di alcuni canti. Non sarà per noi sufficiente dire che Onofrio è responsabile perché, con tutti i suoi limiti, va a prendere Luca (che ha più problemi di lui) e lo accompagna in Parrocchia, seguendolo e aiutandolo nell’integrazione; o perché ormai cresciuto è diventato aiuto catechista. E potremmo fare tantissimi esempi di persone

¹⁷ *Ibidem*, 237.

¹⁸ Ci piace rimandare ad A. CAPUTO (Ed.) *Anche noi senza la domenica non vogliamo vivere! Catechesi sul Vangelo della domenica, Anno B*, CVS, Roma 2010; A. CAPUTO - J.P. LIEGGI, *Il tesoro di Abdul e gli amici di Emmaus. Una proposta educativa pensata per gruppi con ragazzi diversamente abili*, CVS, Roma 2011; IDD., *Dal dolore è fiorita la vita. Un percorso con Giuseppe il sognatore, con particolare attenzione all’inclusione di persone con disabilità*, CVS, Roma 2017; A. CAPUTO, *Periferie in cattedra. Il nuovo umanesimo raccontato da giovani diversamente abili*, CVS, Roma 2015.

(con lievi o medi o anche gravi disabilità intellettive), che, accolte e sostenute, oggi sono capaci di responsabilità che tanti di noi non si assumono, nei confronti dei loro fratelli più piccoli.

È importante e bellissimo, ma non è sufficiente ricordare tutto questo, perché, a livello teorico, la questione della *disabilità intellettiva molto grave* ci pone una sfida più radicale. Infatti, se la nostra risposta si fermasse qui, allora saremmo costretti a concludere che «una vita priva di esercitare una soglia minima di capacità» (o, potremmo dire, una soglia minima di responsabilità) «non può dirsi pienamente umana e umanamente dignitosa [...], non può essere considerata umana». ¹⁹ E correremmo allora il rischio cui va incontro la cosiddetta *teoria delle capacità*: per inseguire la difesa dei diritti di alcuni soggetti portatori di disabilità intellettive (che in fondo hanno alcune capacità evidenti: pensiamo a quanti di loro oggi lavorano, studiano, hanno successi nello sport, ecc.), dimenticheremmo che la maggior parte delle persone con disabilità intellettiva hanno moltissime incapacità e/o capacità non evidenti.

E allora? Queste persone non sono responsabili? Non sono persone? Torniamo al dilemma iniziale che abbiamo posto con la definizione (moderna) troppo forte di soggettività e responsabilità.

Qui torna a essere interessante la lettura di Ricœur perché, come dice il titolo del saggio scelto per questo paragrafo finale, ci costringe a pensare che ogni forma di “malattia” e di “disabilità” può essere “fonte di rispetto” e addirittura “dono”. Dono che dà. Attivo e non solo passivo. Appellante e non solo appellato. Chi-amante e non solo chi-amato.

Ma com'è possibile sostenere questo in casi di acuta disabilità intellettiva, là dove tutto sembra solo incapacità/impossibilità di risposta (responsabilità)?

Senza alcun romanticismo, in questo caso, sottolinea Ricœur, c'è e ci sarà sempre una dissimmetria radicale. Questi soggetti saranno sempre in dissimmetria rispetto agli altri; e questo renderà sempre, per certi versi, dissimmetrica la relazione di cura con loro. Saranno sempre inevitabilmente gli altri (i familiari, gli educatori, i medici, la comunità) a decidere per loro, a condurre la loro esistenza per loro, a gestire le piccole e grandi cose della vita al posto loro.

E, però, ... una dissimmetria totale non caratterizza, in fondo, tutte le fasi più radicali della nostra vita (quelle che, per usare un'altra espressione ricœuriana, sono vicine al Fondamentale):²⁰ la nascita, la malattia, l'agonia? In queste esperienze fondamentali ognuno di noi ha sperimentato e sperimenterà la dissimmetria della dipendenza e, contemporaneamente, ognuno di noi ha sperimentato e sperimenterà che proprio qui emerge il desiderio (e, speriamo, il coraggio) di esistere, di continuare a essere... persone. Persone, nonostante la sofferenza. Persone, nonostante la dissimmetria della dipendenza. Perché è nei momenti di dissimmetria più totale che capiamo (forse) che o siamo umani sempre –

¹⁹ M. NUSSBAUM, *Le nuove frontiere della giustizia*, il Mulino, Bologna 2007, 198. Su questo e in generale per una ricostruzione più ampia del saggio ricœuriano su *La differenza tra normale e patologico come fonte di rispetto*, rimandiamo ancora ad A. CAPUTO, *Ritardo mentale e filosofia. Dalla decostruzione dell'animal rationale alla questione dell'essere (umano?) privo di intelligenza cognitiva*, in «Logoi.ph – Journal of Philosophy» 10 (2018) 4, 141-156.

²⁰ Cf. P. RICŒUR, *Vivo fino alla morte. Seguito da Frammenti*, Effatà, Torino 2008.

nell'attività e nella passività, nello stare bene e nella malattia, nella pienezza delle risorse e nel dolore dell'incapacità – oppure non lo siamo mai. Perché la passività, la malattia, la disabilità, l'incapacità, la mortalità non sono *altro* rispetto al nostro essere umani. Ma sono l'altro *dentro* il nostro essere umani. E, allora, anche un essere umano dissimmetrico è essere umano. Anche quando sono (o quando saranno) altri a decidere per noi, anche allora ci auguriamo di essere riconosciuti come persone. Persone, nonostante il nostro essere, lì, solo "recipienti" irresponsabili/incapaci e non agenti responsabili/capaci.

...Solo recipienti irresponsabili/incapaci? Qui il colpo di coda finale del saggio di Ricœur si collega in profondità alla conclusione di *Percorsi del riconoscimento*, a cui accennavamo prima.

Forse anche allora non siamo solo oggetti periferici di un eventuale dono di cura e responsabilità da parte di altri. Forse, anche nei casi estremi, l'essere umano può mettere in moto un appello, che chiama a una risposta: e dunque può (in qualche maniera) essere considerato responsabile. In che senso?

Anzitutto è necessaria una constatazione. Il dono, il dare non è un gesto legato semplicemente alla dimensione della decisione e della scelta razionale. La mia esistenza (speriamo!) è dono (dovrebbe essere dono) per il fatto stesso che io esisto. In ogni cosa che vivo e che sono. Ma lo stesso vale per la responsabilità, se rileggiamo questo concetto come abbiamo tentato di fare con Ricœur finora. Non sono responsabile perché con la mia dimensione intellettuale, concettualizzante, argomentante a tavolino scelgo di fare qualcosa e la faccio e mi assumo il peso delle conseguenze di ciò che faccio. Questo è solo un aspetto della responsabilità. Solo un modo di viverla. E nemmeno quello migliore, abbiamo visto. Invece, alla radice della responsabilità, come abbiamo visto, c'è una dinamica dissimmetrica. La mia responsabilità è innanzitutto risposta a un appello che non viene da me, e – secondariamente – è il mio continuare a mettere in moto questo circolo della chiamata/risposta, che continuerà dopo di me. Potremmo definire questo – parafrasando Ricœur – *il circolo dissimmetrico della responsabilità*. Dissimmetrico, sempre. Perché quello che io posso dare ai miei genitori non è quello che hanno dato e danno a me. Ma a livello radicale resta che loro hanno fatto un dono (tanti doni) a me. E questo appello mi ha chiamato a rispondere. E ora io sono in grado (non sempre, purtroppo) di donarmi a mia volta: a loro, agli altri, con responsabilità. C'è mutualità nel dono, nella cura responsabile che ci siamo scambiati (e ci scambiamo) io e i miei genitori. Ma c'è dissimmetria, differenza incolmabile. Non sarò mai io a generarli, per esempio.

Ma torniamo all'esempio-tipo dell'infanzia, dell'infante. Non è forse vero che il dono che il neonato rappresenta per i genitori è grande quanto il dono dell'esistenza che i genitori hanno fatto al neonato? I genitori danno la vita, ma quel bambino/bambina diventa "vita", nuova vita per i genitori. Tant'è che dà loro diversa identità. Non sono più un uomo e una donna, ma diventano un padre e una madre. C'è un dono mutuale, ma dissimmetrico tra i genitori e i figli.

Questo vale anche per i bambini e le bambine con disabilità intellettuale. Certo, la scoperta di attendere un figlio/figlia con disabilità non è mai immediatamente felice. Il percorso è sempre la rielaborazione di un lutto rispetto alle proprie aspettative. Ma le famiglie che, poi, questo percorso lo fanno, l'hanno fatto,

esprimono esattamente questo: “vogliamo solo dirti, grazie di esistere!”.²¹ Forse questi bambini non diranno mai “grazie”, ma i genitori li ringraziano perché quelle esistenze, riconosciute come “senza prezzo”, preziose, amabili, sono stata riconosciute e (ac)colte come doni. Quei feti non eliminati, non abbandonati, ma scelti come figli, hanno messo in moto una domanda senza parole. E, senza volerlo, saperlo, capirlo... hanno suscitato una risposta. Se essere responsabili è accogliere una chiamata e farsi a propria volta chi-amanti, allora anche quel bambino, quella bambina, questo adulto/adulta con disabilità intellettive gravi è chi-amante. Sempre.

Forse siamo noi – animali razionali e sin troppo raziocinanti, persone presunte/presuntuosamente normodotate e neuro-tipiche, intellettuali/intellettivi, filosofi, teologi, esperti di pastorale concettuale per intellettuali/intellettivi come noi – che non siamo (quasi mai) in grado di ascoltare questo appello. Ed entrare nella logica spaesante e meravigliosa di questa dissimmetrica responsività.

La disabilità intellettiva *donne à penser*. Indica un senso che ci precede e ci interroga. Nel cuore dell'essere. Lungi dall'esprimere un non-senso, una vita indegna di essere vissuta, la vita di un essere con una disabilità intellettiva grave, nella vicinanza al Fondamentale, diventa possibile origine di interrogazione radicale di senso: il senso del mistero della vita e della morte, della fragilità e della possibilità, dell'essere e del nulla.²²

La malattia – scrive Ricœur [e noi potremmo aggiungere “la disabilità, anche intellettiva”, *nds*] – è qualcosa d'altro di un difetto, una mancanza, in breve una quantità negativa. È un'altra maniera d'essere-nel-mondo. Il questo senso, il paziente [e, possiamo aggiungere, chi ha una disabilità intellettiva, *nds*] possiede una dignità, oggetto di rispetto. Nascosto sotto le tenebre [...] rimane il *valore* [corsivo nostro, *nds*] della malattia e quello del malato. È *il messaggio* [corsivo nostro, *nds*] propriamente etico, che vorrei liberare.²³

Il valore di questo messaggio, di questo appello, viene indicato da Ricœur immediatamente dopo: «È importante che l'individuo ritenuto ben portante *discerna*» [corsivo nostro, *nds*] nell'individuo portatore di disabilità «le risorse di convivialità, di simpatia, di vivere e di soffrire insieme, legate espressamente all'essere malati»,²⁴ all'aver una disabilità. E qual è il fine ultimo di questo *discernimento* (*phronesis*)? Non solo quello del miglioramento della con-vivenza, del miglioramento delle istituzioni (statali e potremmo aggiungere ecclesiali), ma è profondamente e originariamente discernimento sul sé, su me. Discernere le risorse della persona con disabilità... «sì che i ben portanti [cioè noi considerati

²¹ Cf. M. CHIODI (Ed.), *E vogliamo solo dirti grazie di esistere. Testimonianze di genitori*, CVS, Roma 2004.

²² P. RICŒUR, *La souffrance n'est pas la douleur*, in C. MARIN - N. ZACCAÏ-REYNERS (Edd.), *Souffrance et douleur. Autour de P. Ricœur*, Presses Universitaires de France, Paris 2013, 29 ss: «La souffrance donne à penser, [...] la souffrance interroge, [...] la souffrance appelle».

²³ P. RICŒUR, *La differenza fra il normale e il patologico come fonte di rispetto*, in ID., *Il giusto*, vol. 2, 226-237: 237.

²⁴ *Ibidem*.

normali, nds] accolgano questa proposta di *sensu* [corsivo nostro, *nds]* della malattia e che questa li aiuti a sopportare la loro propria precarietà, la loro propria vulnerabilità, la loro propria mortalità».25

È la conclusione del saggio ricœuriano: l'indicazione di *un sensu* della malattia, della disabilità: che non dipende da noi. Un *sensu* che fa parte del *bios*, del sociale, dell'esistenziale umano.

I soggetti che vivono fortemente queste incapacità e questi limiti ci rimandano a questo *sensu*. E quindi questo è il loro valore: un valore per noi, oltre che per loro.²⁶ Questa è la domanda/appello che ci rivolgono.

Noi possiamo rimuovere questa "proposta di *sensu*", possiamo non rispondere loro, eliminandoli dal nostro orizzonte d'essere e di pensiero. Oppure possiamo inserirci nel circolo di questa responsività, possiamo sentirci chi-amati dal loro sguardo e possiamo accogliere – in una paradossale, dissimmetrica mutualità – l'appello, il dono che essi fanno a noi: il dono di ricordarci la *nostra* fragilità.

... La disabilità intellettuale è chi-amante.

From being responsible to being 'the loved-one'.

Within the human universal, the particular question of intellectual disability

► ABSTRACT

After a general introduction, which shows the ambiguity of the philosophical concept of responsibility, the paper dwells on some texts by Paul Ricœur, to emphasize the idea of a "fragile responsibility" (and a "responsible fragility"). In particular, responsibility is reread as response/answer to a call, that, in turn, circularly, appeals, making us all lovers and not only loved. In the last paragraph, this general anthropological framework applies to the complex situation of severe intellectual disability.

► KEYWORDS

Fragility; Intellectual disability; Paul Ricœur; Responsibility.

✉ annalisa.caputo@uniba.it

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Si veda su questo A. SOLOMON, *Lontano dall'albero*, Mondadori, Milano 2013: l'autore, raccogliendo storie di genitori con bambini fortemente disabili, fa notare come pur non potendo badare a sé stessi, essi sono «umani, e spesso anche amati». E proprio perché l'amore nei loro confronti è per principio un dono che sa di non poter essere ricambiato, proprio per questo l'amore di questi genitori ci insegna che cosa significhi amare senza ragione. Dal punto di vista pastorale ci sembra invece molto efficace S. HAUERWAS, *Presenza nella sofferenza*, CVS, Roma 2014, che mostra quanto possano essere fondamentali nella logica della testimonianza, queste famiglie all'interno delle comunità ecclesiali.

cer

catechetica, educazione e religione

Istituto di Catechetica
Università Pontificia Salesiana

Catechisti oggi in Italia

Indagine *Mixed Mode* a 50 anni dal "Documento Base"



LAS-ROMA

NOVITÀ ICA



Istituto di Catechetica - UPS
edizione San Paolo, 2023

Promoting Responsibility of Persons with Disabilities within a Renewed Theological Anthropology

Anne Masters*

► ABSTRACT

The persons with disability (PwD) are typically not considered responsible participants in the life of the community: for too long they have been hidden within reductive narratives reflecting outdated and/or sentimental stereotypes that portray PwD as objects of care, concern, or even disregard, rather than agents of responsibility. The article takes note of “promoting” responsibility of PwD and affirm the capacity for responsibility of PwD, while also being mindful of responsibility’s developmental nature. Human responsibility is integral to respect for the dignity of every person, each created in the image of God that is foundational to Catholic social doctrine. This and its communal accountability will be the basis for suggesting an expanded narrative of the human person before God, that also considers why it has been elusive for PwD.

► KEYWORDS

Co-responsibility; Persons with Disability; Theological Anthropology; Synodality.

***Anne Masters:** Ph.D., FAAIDD Archdiocese of Newark NJ (USA).

This article is part of the larger focus of this journal on the co-responsibility of persons with disability (PwD)¹ in a synodal Church, because synodality depends on such collaboration by all women and men of good will. Very positively, this journal special edition declares PwD as co-responsible partners rather than posing it as a question.

The title of this article notes “promoting” responsibility of PwD and affirm the capacity for responsibility of PwD, while also being mindful of responsibility’s developmental nature. Human responsibility is integral to respect for the dignity of every person, each created in the image of God that is foundational to Catholic social doctrine. This and its communal accountability will be the basis for suggesting a renewed narrative of the human person before God, that also considers why it has been elusive for PwD.

1. Human Dignity - Human Responsibility

Human dignity, freedom, rights, and responsibilities are integrally linked and mutually informing, and therefore central to this conversation. Respect for human dignity in Catholic social doctrine is required because each person is created in the image of God. This is its foundational principle.² This provides rights to each person, freedom from coercion in matters of faith, and also for access to the things of a fully human life: food, clothing, a home, medical care, education, privacy, respect, love, friendships and other diverse relationships, intimacy, practicing one’s faith, gainful employment, participating in family, social and political life, exercising ones’ rights and responsibilities within community life, making decisions in one’s life, and even making mistakes.³ Yes, even making mistakes, because that is part of the learning process. Fear of making a bad decision undermines learning to make better ones.

The human responsibility to make informed decisions based on one’s conscience is the flip side of human rights. However, the Council Fathers of Vatican II noted that it is difficult for someone to truly follow their conscience if they lack access to these basic things that support human flourishing.⁴ Contrary to the staunch individualism of neoliberal society, Catholic social doctrine recognizes

¹ Persons with disabilities reflects the diversity within experiences of disability that “people” does not.

² Cf. SECOND VATICAN COUNCIL, Declaration on Religious Freedom *Dignitatis Humanae*, nn. 1-2, in W.M. ABBOTT (Ed.), *The Documents of Vatican II. Introductions and Commentaries by Catholic Bishops and Experts, Responses by Protestant and Orthodox Scholars*, Crossroad Publishing Company, New York 1966 [Reprint, 1989], 675-696.

³ Cf. *Ibidem*, nn. 1-8. Cf. SECOND VATICAN COUNCIL, Pastoral Constitution on the Church in the Modern World *Gaudium et Spes* (=GS), nn. 12, 23-28, 40, in A. FLANNERY (Ed.), *The Basic Sixteen Documents. A Completely Revised Translation in Inclusive Language*, Costello Publishing Company - Dominican Publications, Northport, New York - Dublin, Ireland 1996, 163-282.

⁴ Cf. GS, n. 31.

that human beings are interdependent and social by nature, and «if [human beings] do not enter into relationships with others they can neither live nor develop their gifts».⁵ Therefore, every person *needs* to participate in community life, to develop one's potential, whatever that may be. The Church, collectively and individually, is obligated to support this

and... look upon his or her neighbor (without any exception) as another self, bearing in mind especially their neighbor's life and the means needed for a dignified way of life. ... Any offences against human life ... integrity ... and dignity ... are criminal: they poison civilization; and they debase the perpetrators more than the victims and militate against the honor of the creator.⁶

These are stern words and this responsibility should not be taken lightly. Pope Benedict XVI reinforces such communal responsibility throughout *Caritas in Veritate* to support integral human development that is concerned with every person and the whole person. Human flourishing, however, is not an end in itself. It is the object of a person's vocation, which better enables them to responsibly live in the world, reflecting God's love into it, by their presence as well as actions. Substantiating this «involves a free assumption of responsibility in solidarity on the part of everyone».⁷ The free assumption of responsibility Benedict notes here has another very important insight often missed. Though professional services are important, human development does not flourish through interacting with people paid to be in their lives, but through voluntary relationships with friends.⁸

It is clear that making decisions, exercising responsibility, and having an informed conscience are interconnected, and is the responsibility of the community to support through access to the things of a fully human life and teaching principles to develop an informed conscience. The interplay of responsibility and freedom is described in the *Catechism*,

Freedom is exercised in relationship between human beings. Every human person, created in the image of God, has the natural right to be recognized as a free and responsible being. All owe to each other this duty of respect. The *right to the exercise of freedom*, especially in moral and religious matters, is an inalienable requirement of the dignity of the human person. This right must be recognized and protected by the civil authority within the limits of the common good and public order.⁹

It also clarifies limitations to responsibility spoken of by the Council fathers, that a person is responsible for their actions only to the extent that they are

⁵ GS, n. 12. PONTIFICAL COUNCIL FOR JUSTICE AND PEACE, *Compendium of Social Doctrine of the Church*, LEV, Washington, DC - Vatican City 2005/2004, nn. 34-37.

⁶ GS, n. 27.

⁷ BENEDICT XVI, *Caritas in Veritate (Charity in Truth)* (=CV), Kindle ed., United States Conference of Catholic Bishops - LEV, Washington, DC - Vatican City 2011, n. 11.

⁸ Cf. H.S. REINDERS, *Receiving the Gift of Friendship*, Wm. B. Eerdmans Publishing, Grand Rapids 2008. This is the central message of this seminal work on the intersection of theology and disability.

⁹ *Catechism of the Catholic Church* (=CCC), Second ed., United States Catholic Conference, Washington, DC 2000/1997/1994, 1738; *emphasis added*. It cites *Dignitatis Humanae*.

done voluntarily and responsibility is mitigated if done out of «ignorance, inadvertence, [...] or other social factors...».¹⁰ These exceptions to responsibility will be an important part of this conversation, not to undermine the responsibility of PwD, but to explore the implied culpability of the community that does not fulfill its responsibility regarding this. In *Centesimus Annus* Pope John Paul II addresses responsibility, using some variation of the word 31 times. What I found particularly interesting is that he refers to communal responsibility significantly more often than personal responsibility, 23 to 8. This refers to the Church organizationally, collectively, as well as its individual members, are responsible for promoting the respect for the dignity of every person and working against injustice.¹¹

Fundamentally, respect for the innate dignity of every person includes positive expectations of growth and capacity. While that varies widely amongst people, everyone can learn and change when appropriately supported with reasonably high expectations. Neither ability, inability, nor disability diminishes human dignity.¹² Lacking such support or expectations, however, most PwD become used to being defined by what they cannot do, rather than what they *can* do. As a result of this and continually being marginalized with restricted access to experiences considered essential aspects of a fully human life, PwD can become socialized to believe nothing else is possible. Such experiences wound people emotionally and typically lead to a legacy of deep and lasting low expectations.¹³ And, it reveals a lack of positive growth expectations that inhibits human development.

There is an interesting comparison to consider in Pope John Paul II's charge against socialism. He said: «The denial of God deprives the person of their foundation and consequently leads to a reorganization of the social order without reference to the person's dignity and responsibility».¹⁴ Is it possible this statement posed as a question in reverse could challenge the practices of Western society? *Is a social order without reference to the person's dignity and responsibility founded on denial of God, particularly regarding marginalized persons, in this case PwD?* Here is the critical entry point for the question of community culpability regarding responsibility of PwD.

Pope Francis compares the experiences of PwD being othered well in *Fratelli Tutti* to that of "hidden exiles":¹⁵

Many persons with disabilities "feel that they exist without belonging and without participating" [...]. Our concern should be not only to care for them but to ensure their "active participation in the civil and ecclesial community [...]" that

¹⁰ CCC, 1734-1735.

¹¹ Cf. JOHN PAUL II, *Centesimus Annus*, May 1 1991, LEV, Rome 1991, nn. 3, 13, 28, 31, 36, 42, 44, 46, 48, 51-53.

¹² Cf. GS, n. 29.

¹³ Cf. W. WOLFENSBERGER, *A Brief Overview of Social Role Valorization*, in «Mental Retardation» 38 (2000) 2, 105-123: 105-107.110-111.

¹⁴ JOHN PAUL II, *Centesimus Annus*, n. 13.

¹⁵ Cf. FRANCIS, *Fratelli Tutti* on Fraternity and Social Friendship (=FT), October 3 2020, LEV, Vatican City 2020, n. 97.

will gradually contribute to the formation of consciences capable of acknowledging each individual as a unique and unrepeatable person".¹⁶

He recognizes the attitudes and practices that marginalize PwD, even in the Church, and calls for concerted efforts to support their meaningful participation in it and society. It is noteworthy that this is not only because each person is created in the image of God, but also because it will demonstrate the capacity of PwD, which will change people's expectations of them. This is an important part of the process for change. Francis is clearly connecting the importance of identity and perceptions to foster not only human flourishing of marginalized persons, but also a more authentic ecclesiology, because how each person is perceived informs people's interactions with and actions regarding them. This framework is consistent with a constructive response proposed by social role valorization to the marginalization of PwD.¹⁷ It will be briefly characterized when discussing developmental nature of responsibility.

Belonging is a basic human need, which can only develop within community spaces with other people. To promote the felt experience of this will require an enlarged view of one's neighbor to include the entire human family, while still respecting and appreciating its diversity that is also a source of vitality and richness. Characterized by empathy, it is concerned with all that contributes to human flourishing for all people,¹⁸ because we are, after all, one human family living together on planet earth, our home. This has been a central message throughout Francis' papacy, however, *Laudato Si'* and *Fratelli Tutti* together could be considered his thesis for a theological anthropology, and his call for synodality that for ecclesiology. It is fitting the first two came first because interpersonal and organizational behaviors are informed by mindsets and perceptions of people, which will then influence structures and practices of ecclesiology that is defined by synodality. Such is the purpose of this chapter, to provide insights for a renewed theological anthropology that reflects the diversity of the human family, while also respecting its unity without obscuring the differences. Relatedly, Francis says that creativity and interdependence thrive to the benefit of the common good when the dignity of every person, in their uniqueness and differences, is respected as co-responsible partners.¹⁹ This is also central to being a synodal

¹⁶ FT, n. 98.

¹⁷ Cf. A. MASTERS, *Who Do You Say That I Am? Overcoming the Marginalization of Persons with Intellectual and Developmental Disabilities in the US Catholic Church*, Ph.D. Faculty of Theology and Religion, Vrije Universiteit 2020, <<https://research.vu.nl/en/publications/who-do-you-say-that-i-am-overcoming-the-marginalization-of-person>>; W. WOLFENBERGER, *Social Role Valorization: A Proposed New Term for the Principle of Normalization*, in «Mental Retardation» 21 (1983) 234-239. Reprinted in «Mental Retardation» 49 (2011) 6, 435-440; W. WOLFENBERGER, *A Brief Overview of Social Role Valorization*, in «Mental Retardation» 38 (2000) 2, 104-123.

¹⁸ Cf. C. GANGEMI, *Ways of Knowing God, Becoming Friends in Time. A Timeless Conversation between Disability, Theology, Edith Stein and Professor John Swinton*, in «Journal of Disability & Religion» 24 (2020) 3, 332-347: 339.

¹⁹ Cf. FT, nn. 22, 35, 77, 86, 95-100.

Church – one that is infused with a spirituality for synodality which informs attitudes and practices.²⁰

Such a narrative infused with a spirituality for synodality could promote an environment for PwD to flourish as co-responsible partners in the Church.²¹ Sister Veronica Donatello was hopeful that the collaborative engagement as a synodal Church during the conference “‘Us’ NOT ‘Them’” could initiate a rubric for a “new grammar of being Church”. This is an exciting prospect indeed, but one that will require intentionality and an openness to the promptings of the Spirit. In light of this, it will be helpful to first reconsider the manifestations of the Spirit as proposed by Paul in his metaphor of the Church as the body of Christ.

2. Who are ‘We’? – One Body in Christ: Theological Anthropology and Ecclesiology

Paul provides a rich metaphor of the Church as the body of Christ in 1Cor 12 that provides a scriptural landscape for this project, to reconsider the identity and dynamics of body of Christ. Are there insights to be gained for the renewed identity of this project. Who is the “we” as the body of Christ? And how is this “we” as the body of Christ to live its mission? These are integrally linked and will be very helpful to consider. There is a tendency to focus on a finite list of seven *gifts* of the Spirit for individuals to share with the Church that prepares them for the twelve fruits, which fuel and signify a deeper life in the Spirit.²² The concern is this also presents the activities of the Spirit as something which occur within people in “possession of the Spirit”,²³ inadvertently emphasizing the individual person as agent, and problematically valorizes independence and disavows the interdependent nature of the body. This then marginalizes individuals who are more visibly vulnerable and dependent.

Brian Brock, a Christian theologian who writes at the intersection of disability, theology, and ethics and is the father of a teenage boy with autism, challenges this typical reading of 1Cor 12. He makes a compelling case that Paul was focused on the entirety of the body of Christ, in which many manifestations of the Spirit occur within the interpersonal relational activities that becomes the body of Christ.²⁴ In other words, the activities of the Spirit occurs within the interpersonal spaces of its members, rather than within individual persons. Brock rightly chastises self-referential questions that focus on one’s own gifts because

²⁰ Cf. FRANCIS, *Laudato Si’ on Care for Our Common Home*, Melville House Publishing-LEV, Brooklyn 2015, nn. 65–66; FT, nn. 6, 8, 22, 34–35.

²¹ Cf. A. MASTERS, *A Spirituality for Synodality–Hope for Persons with Disabilities?*, in «Spiritus» 23 (2023) 1, 78–100. I suggest if a spirituality for synodality takes root, then PwD should be expected to be respected as integral members of the body of Christ. The title ends with a question mark, because experience has taught us that proclamations of belief does not necessarily translate into the expected practices.

²² Cf. CCC, nn. 1830–1832, 1298, 1299, 1303.

²³ Cf. J.A. FITZMYER, *Pauline Theology*, in R.E. BROWN – J.A. FITZMYER – R.M. MURPHY (Eds.), *The New Jerome Biblical Commentary*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 1968, 1382–1416.

²⁴ Cf. B. BROCK, *Wondrously Wounded: Theology, Disability, and the Body of Christ*, Baylor University Press, Waco, Texas 2019, 262–267.

they are contrary to God's way and undermine openness to the activity of the Spirit. The better question, he says is, «how, here and now, do I embrace the giving of the Spirit?».²⁵ Brock also argues the emphasis on individual gifts marginalizes those who are more precariously vulnerable and dependent. Further, when PwD are considered valuable for their gifts to the Church, he says their "gifts" are typically defined by their disability, and restricted to predefined spaces, often as objects of service for others, and/or patronized with minimal expectations.²⁶

Three particular areas of interest surfaced while studying Brock's work that can contribute to this project: manifestations of the Spirit vs. individual gifts, diversity in unity vs. uniformity, and identifying the weak members. Paul introduces the metaphor of the Church as the body of Christ to provide a theological anthropology that reflects the diversity of the human family.

Manifestations of the Spirit vs. Gifts: Scripture scholar Gordon Fee says Paul is focused on the Spirit and the body as a whole to emphasize the plethora of ways God's activity is made known through the embodiments of the one Spirit, for the benefit of the common good, rather than to provide a finite list of gifts (1Cor 12,4-11).²⁷ The different kinds of gifts, service and work, are all from the same Spirit, the same Lord, the same God, and gifts are not individual achievements, but are considered gifts because they benefited the community at large.²⁸ The shared experience in the Spirit is the starting point, and what differentiates the Church from a typical and hierarchically ordered political body (12-14). Through this they become one body, which consists of many interdependent members, who do not lose their uniqueness, yet the old labels have lost their distinctions of status.²⁹ Though Paul was referring to culture and class references, the message is equally valid today.

The possibilities for the embodiment of God's Spirit in the Church are limitless when members come together as an interdependent communion, and alternatively limited by exclusive and marginalizing practices.³⁰ Paul's metaphor of the body of Christ for the Church, based on the workings of the human body, portrays an interdependent communion of members animated by the manifestations of the Spirit. Tending to the common good lifts up the body, and all are enhanced, whereas focusing on individual giftedness points away from Christ and restricts the actions of the Spirit.³¹ Its interdependence, we shall see, depends on the diversity of its members.

"Diversity in Unity" Rather than Uniformity: Valuing diversity is critical for the functional unity of the body of Christ, rather than erasing differences for uniformity (15-20). Fee says Paul was specifically chastising the Corinthian

²⁵ *Ibidem*, 268.

²⁶ Cf. *Ibidem*, 254-255, 275-278.

²⁷ Cf. G.D. FEE, *The First Epistle to the Corinthians*, Revised Edition ed., Wm. B. Eerdmans Publishing, Grand Rapids, MI 2014/1987, 647-665.

²⁸ Cf. *Ibidem*, 631-636, 645-654, 667.

²⁹ Cf. *Ibidem*, 665-673.

³⁰ Cf. BROCK, *Wondrously Wounded*, 255.

³¹ Cf. FEE, *The First Epistle to the Corinthians*, 647-665, 651 fn 85.

Church for marginalizing those who were not able to speak in tongues or prophecy, because all become one body in the Spirit.³² As this shared experience in the one Spirit is the foundation for membership in the body of Christ, being created in the image of God is the foundation for human dignity of all persons.

Importantly, diversity isn't an end in itself, but required for the functionality of the one body that God has designed; a body of all eyes or all ears could not function. However, Paul is actually concerned more with prioritizing of people, rather than gifts. He is specifically challenging the wealthy members of the Church, who's arrogance has decided that some members are not necessary.³³ This is indicated by the problem he addresses right before, their divisive practices when gathering as a Church at the Lord's Table (11,17-34). Remember that the Church in Corinth was a mixture of Gentile and Jewish Christians, and Christian Judaism was not an officially recognized religion. So, gatherings for Eucharist were in homes of wealthy residents, and prone to influences from Roman culture.³⁴

Who Are the Weak? Although there is general acceptance of Paul's metaphor as an interdependent communion of members, Fee provides important consideration for Paul's meaning of the "weak" members (21-26), which he insists is pure analogy, and not an allegory that refers to marginalized groups. All people are equally valued despite appearances. The body of Christ is a metaphor, to drive home there should be no divisions, reinforcing the analogy that refers to people rather than gifts.³⁵ The inner organs are weaker, requiring the protection of the skeleton and other parts of the body, but they are no less important or capable. In the political fable that inspired Paul, the ears, eyes, and limbs of a human body conspire against the *apparently* freeloading stomach, only to discover too late its important function!³⁶

Subject and Verb in the New Grammar of the Body of Christ: To summarize, Paul tells them that love is the most excellent way (12,27-13,1). As such this provides context for the manifestations of the Spirit, which are not gifts in themselves. They are the foundation of all and necessary for the building up of the body that is defined by such compassionate openness of all its members to each other, sharing in the joy and suffering of any member (24-26).³⁷ Therefore, there should be no marginalized members within the body of Christ, consistent with expectations within practices of synodality.³⁸

³² Cf. *Ibidem*, 665-673.

³³ Cf. *Ibidem*, 663-678.

³⁴ For a more detailed discussion read J. MURPHY-O'CONNOR, *St. Paul's Corinth: Texts and Archaeology*, Third Revised and Expanded Edition ed., Liturgical Press, Collegeville, MN 2002, 6-8, 78-81, 177, 185.

³⁵ Cf. FEE, *The First Epistle to the Corinthians*, 675-682.

³⁶ Cf. IDEM, *Paul, the Stoics, and the Body of Christ*, online ed., Cambridge University Press, Cambridge, UK 2006, <<https://eds.s.ebscohost.com/eds/folder?vid=20&sid=cc99c20f-0cf1-4cfb-9a16-e34948e586f5%40redis>>.

³⁷ Cf. IDEM, *The First Epistle to the Corinthians*, 688-692, 679-682.

³⁸ Cf. COMMISSION INTERNATIONAL THEOLOGICAL, *Synodality in the Life of the Church*, March 2 2018, Rome: Vatican, n. 108.

In fact synodality requires the full diversity of the body of Christ to be engaged, «differences become the ‘material’ by which we live as a whole community and one body».³⁹ This echoes Paul’s admonishments to the Church in Corinth and has hopes that an outcome will be the ability to actually do this and share this capability beyond its own boundaries, enabling us «to learn together how to strengthen our mutual and global bonds, not *in spite* of our differences but *in and through* these differences».⁴⁰

The new subject is manifestations, rather than gifts, and the new verb is the ongoing activities of the Spirit *between* rather than *within* members. Tom Reynolds, a jazz musician, theologian, and father of a man with autism, provides a provocative metaphor of jazz for the manifestations of the Spirit in the body of Christ. As the Spirit manifests itself within the interpersonal spaces *between* members of the body, like musicians in a jazz band, they are each different, but important. In the interplay of notes on a sheet of paper, in the call and response amongst and between the musicians, jazz happens, bringing forth something new!⁴¹ Jazz provides a metaphor for the creative and lifegiving essence of the embodiments of the Spirit that does whatever it wills.⁴² Such leads to uncountable ways of participating and living as the body of Christ!

3. Naming and Belonging

The same dynamics that devalue groups of people that causes them to be marginalized in Paul’s day are the same as today. Language and imaging have a circular relationship with mindsets. Mindsets inform language and imaging used to talk about and represent people, and these then reinforce and perpetuate mindsets, expanding their reach, for good or ill. Despite the foundational principles that affirm the innate dignity of every person because each is created in the image of God and all this entails, without specifically naming the full diversity of the human family within an articulated theological anthropology, general ecclesial documents are received as applying to people of the normative culture, requiring separate documents to be promulgated to name their application to marginalized groups.⁴³ This is why *Fratelli Tutti* is important. Francis speaks about PwD in a general encyclical on the concerns of all humanity. To be named

³⁹ COMMISSION ON SPIRITUALITY, *Toward a Spirituality for Synodality*, June 18 2022, <https://www.synodresources.org/resource_post/249643/>, 16-17.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Cf. T.E. REYNOLDS, *Improvising Together: Christian Solidarity and Hospitality as Jazz Performance*, in «Journal of Ecumenical Studies» 43 (2008) 1, 45-66: 39-43, 47-50.

⁴² Cf. FEE, *The First Epistle to the Corinthians*, 654-673.

⁴³ Regarding PwD in the US Catholic Church key documents are: USCCB, *Pastoral Statement of the U.S. Catholic Bishops on People with Disabilities*, USCCB, Washington, DC 1978, <https://ncpd.org/resources_and_toolkits/pastoral-statement-us-catholic-bishops-persons-disabilities>; IDEM, *Guidelines for Celebration of the Sacraments with Persons with Disabilities*, U.S. Catholic Conference, Washington, DC June 16 1995; IDEM, *Welcome and Justice for Persons with Disabilities: A Framework of Access and Inclusion*, USCCB, Washington, DC 1998; IDEM, *Guidelines for Celebration of the Sacraments with Persons with Disabilities Revised Edition*, USCCB, Washington, DC June 2017.

is to be seen, and Francis is naming persons with disabilities, their innate dignity, wounds, and capacity.

Mary Doak succinctly identifies the problem and purpose for this project:

If a truly human life is one lived in communities enriched by and supportive of the diversity that is integral to humanity, then this ongoing work in theological anthropology has much to contribute to overcoming the tribal divisions and the growing individualism that distort not only society but also the church.⁴⁴

Doak understands the importance of a theology of the human person that reflects the *corporeal*, *contextual*, and *communal* aspects of human experience within specific locations of place and history. Otherwise, tribal divisions and marginalization will continue based on a narrow understanding of the human person before God that is heavily influenced by cultural norms and which historically privilege the experiences of white, Euro-American, socially entitled men.⁴⁵

The tribalism Doak refers to prioritizes who is valued in a society and who is not. It supports internal group cohesion by defining who is an outsider, which contributes to the process of building community and culture, and guides resource sharing and protective practices. This explains the experience of PwD as “hidden exiles” Pope Francis describes, and is also consistent with my research to understand the persistent marginalization of PwD in the US Catholic Church. Despite positive affirmations to the innate dignity of PwD, they are often obscured within a collective narrative I named the shadow narrative, because they are hidden within its shadow, eclipsing the light of the Gospel, while seeming to animate it. The two most common threads see PwD as forever children or objects of charity, eliciting Christ-like attitudes and actions in others.⁴⁶ The threads of the *shadow narrative* are a subset of narratives that have supported this process from the early days of human society. These narratives express empathic feelings for members of one’s own group, offspring, clan and others or conversely, denies empathic feelings for outsiders, those not in one’s tribe, and therefore who one cannot afford to feel empathy for. Psychologists tell us that these processes of empathy are unconscious and have been part of human evolution.⁴⁷ In other words, it is wired into us as a species for survival, which makes it particularly resistant to change.

⁴⁴ M. DOAK, *Sex, Race, and Culture: Constructing Theological Anthropology for the Twenty-First Century*, in «Theological Studies» 80 (2019) 3, 508-529: 509.

⁴⁵ Cf. *Ibidem*.

⁴⁶ Cf. A. MASTERS, *Considering a Case for Rights and Charity*, in «International Journal for the Study of the Christian Church» 22 (2022) 1, 58-74: 62-69. I discuss the shadow narrative, its genesis and the problematic developments in the practice of charity in more detail here.

⁴⁷ Cf. J. ZAKI, *Empathy: A Motivated Account*, in «Psychological Bulletin» 140 (2014) 6, 1608-1634: 1608-1614. Research has demonstrated its unconscious nature by biological indicators in brain scans during subjects’ empathic activities. Studies also indicate that specific empathic inclinations respond over time to changing needs of a group based on shifting dynamics of society. Further, contrary to previous understanding, someone’s capacity for empathy is not fixed and can be developed. This information has led to helpful research to support autistic individuals to develop empathic capacity, which contradicts previous expectations.

Empathy is the key to breaking through the tribal borders that separate, marginalise, insulate, and oppress. Authentic practice of empathy, feeling with people, is particularly important for this project to overcome the devaluation of PwD that leads to their marginalization and fosters connection between people.⁴⁸ Sympathy on the other hand, separates people, feeling 'for' rather than 'with', and judges the other person.⁴⁹ In *Caritas in Veritate* Pope Benedict XVI stresses the importance of a truth in charity that views the person in their fullness, as well as charity in truth, which sees with the eyes of love. This is a great example of empathy. Such charity in truth can support human development.⁵⁰

Having explored the importance of clearly naming who is included in a theological anthropology, next I will propose ideas in which experiences of disability is named and not stigmatized that reflects the breadth of embodied, contextual living, and support expectations of the responsibility of PwD rooted in human dignity.

4. A Theological Anthropology Inclusive of Disability

Drawing on the work of many theologians from marginalized groups, Doak says that contextual considerations of a person's embodied, lived experience is essential: «[Persons] are formed in their understandings of themselves, their lives, and their religion by their cultural-linguistic frameworks».⁵¹ Therefore, a coherent theological anthropology needs to reflect the human family in its full contextual, communal, and embodied diversity. This will also provide a foundation in which PwD recognize themselves and are recognized by others.

In "Including All Bodies in the Body of God," Deborah Creamer helps theology reflect the diverse experiences of embodiment. She says that limits are a common aspect of humanity and therefore should not be negativized. Limitation and limitedness carries negative associations, but alternatively "limits" and "limitness", Creamer says, «problematizes our notion of normal while also encouraging us to think about the particularity of bodies and how these particularities might affect theological reflection».⁵² This also notes that the spectrum of difference is characteristic of the human family. Doak similarly says that embodiment cannot escape limits of any kind, so an authentic theological anthropology must address the issues raised by ableism which marginalizes PwD.⁵³

Limits and contextual implications are also part of the understanding of disability experiences developed by the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF). Disability results from interactions among different factors: a diagnosed health condition, its symptoms, activity limits and expectations, and contextual factors from the environment and the person, all of

⁴⁸ Cf. GANGEMI, *Ways of Knowing God*, 339.

⁴⁹ Cf. B. BROWN, *Dare to Lead: Brave Work. Tough Conversations. Whole Hearts*, Kindle ed., Random House 2018, 136-153.

⁵⁰ Cf. CV, nn. 17, 30.

⁵¹ DOAK, *Sex, Race, and Culture*, 523.

⁵² D. CREAMER, *Including All Bodies in the Body of God*, in «Journal of Religion, Disability & Health» 9 (2006) 4, 55-69: 64.

⁵³ Cf. DOAK, *Sex, Race, and Culture*, 523.

which impact the person's ability to participate in community and life activities. Such activities include going to worship, school, and work, to name only a few examples. Environmental contextual factors include the physical environment such as room layout and entrance access, attitudes, and ways of doing things. Personal contextual factors refer to a person's capacities, interests, motivations, and resources.⁵⁴

The ICF model presumes disability is part of a continuum of health, disability, and functioning. Therefore, disability is considered something that is present "more or less" instead of "yes or no".⁵⁵ Justin Glyn, SJ, a priest, canon lawyer, and theologian who is blind, differentiates between his impairment – optic nerve damage – and his disability, which results from the interactions between his impairment and both social and physical environments.⁵⁶ The important point here is the role of contextual factors in experiences of disability, which can be changed and thus decrease them, or unhelpfully, increase them. Contextual factors that increase access to such participation, decrease experiences of disability, and are supports or supportive strategies. It is important to clarify that supports are not needs, they provide access to needs. Some examples of supports are ramps, stairs, braille, printed text, audio, pictures, symbols, words, differentiated instruction, supported decision-making to name a few.

As this discussion unfolds, it is becoming clear that even the understanding of "normal" is not static. Disability scholar Thomas Shakespeare cautiously notes the implications of the Human Genome Project that challenges a specific understanding of "normal", while not homogenizing experiences of impairment and disability.⁵⁷ However, it seems safe to say, as others have, that difference is a unifying characteristic of the human family.⁵⁸

The Shadow Side of 'We': While recognizing what is shared is important for developing relatability and concern for each other, it is important also to hold onto diverse identities within a community, particularly for individuals from marginalized groups. There is a tendency to emphasize the shared human condition of vulnerability to foster a sense of connection between persons with and without disabilities. However, this is problematic for at least two reasons. The first is grounded in the thin understanding of vulnerability as «capable of being physically or or emotionally wounded, open to attack or damage».⁵⁹ In other words, vulnerability emphasizes weakness, which is devalued within societies that valorize concepts such as independence, wealth, knowledge, and strength.

⁵⁴ Cf. WORLD HEALTH ORGANIZATION, AND THE WORLD BANK, *World Report on Disability*, WHO, Geneva, Switzerland 2011, 3-5.

⁵⁵ Cf. *Ibidem*, 5.

⁵⁶ Cf. J. GLYN, *'Us' Not 'Them': Disability and Catholic Theology and Social Teaching*, Kindle ed., Australian Catholic Bishops Conference, Alexandria, NSW 2019, 125.

⁵⁷ Cf. T. SHAKESPEARE, *Disability Rights and Wrongs Revisited*, 2nd ed., Kindle ed., Routledge, New York 2014, 87.

⁵⁸ Cf. J. SWINTON, *From Inclusion to Belonging: A Practical Theology of Community, Disability and Humanness*, in «Journal of Religion, Disability & Health» 16 (2012) 2, 172-190: 179.

⁵⁹ *Vulnerable*, in Merriam-Webster.com Dictionary, <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/vulnerability>>.

The process of devaluing and marginalizing characteristics, and thus the individuals and groups of peoples who have them, is explained by the “cult of normalcy”, a term coined by Tom Reynolds. In his book *Vulnerable Communion*, Reynolds explains the process of marginalization which is very much informed by forces of tribalism discussed above.⁶⁰ In Western society, characteristics associated with disability are not only devalued, but avoided by many, resulting in the avoidance of PwD that explains their experiences of being hidden exiles.⁶¹ Trying to force acceptance of vulnerability onto people will not advance the appreciation of them as persons of interest and integral members of the body of Christ. This is borne out by research into problems with diversity, equity, and inclusion training. In particular, blaming and shaming members of the normative culture is shown to reinforce tribalistic resistance, rather than diminish it.⁶²

Second, and perhaps more importantly, this does not recognize the increased vulnerability of marginalized persons because of contextual factors defined by the cult of normalcy. This increased vulnerability is more correctly referred to as precarity.⁶³ Conflating vulnerability with precarity denies the impact on people’s lives from such devaluation and marginalization. Further, emphasizing commonality without also recognizing distinctions only promotes a false sense of unity that obscures differences, typically leaving sources of precarity intact.⁶⁴ Recalling the discussion of 1Cor 12, it denies the ontological necessity of diversity in the body of Christ.

There is a further reason for caution, to pause and assess one’s own motivations. Is the motivation based on one of the threads of the shadow narrative? In *I Believe in You*, Luca Badetti cautions for the need to explore one’s own marginalized self, one’s own ‘shadow side’ before accompanying people who have been marginalized. Doing so increases self-awareness and should mitigate against unconscious instrumental use.⁶⁵

Incorporating limits and embodied particularities into a common understanding of the human person can do much to overcome marginalizing perceptions of PwD. But one more point must be clarified before a constructive account of responsibility of PwD can gain traction. While all human beings, nay all embodied creatures, are vulnerable, this is not the basis for respect for human dignity. Respect for the dignity of every person is required because every person is created in the image of God. While there is secular support internationally that affirms respecting human dignity, there are some who discount the humanity of people with profound physical and/or intellectual disabilities and disagree that

⁶⁰ Cf. T. REYNOLDS, *Vulnerable Communion: A Theology of Disability and Hospitality*, Brazos Press, Grand Rapids, MI 2008, particularly 46-70.

⁶¹ Cf. ZAKI, *Empathy*, 1608-1612.

⁶² Cf. C. CHAVEZ – J.Y. WEISINGER, *Beyond Diversity Training: A Social Infusion for Cultural Inclusion*, in «Human resource management» 47 (2008) 2, 331-350: 331-335.

⁶³ Cf. J.F. KEENAN, *The World at Risk: Vulnerability, Precarity, and Connectedness*, in «Theological studies» 81 (2020) 1, 132-149.

⁶⁴ Cf. J.F. DOVIDIO et alii, *Included but Invisible? Subtle Bias, Common Identity, and the Darker Side of “We”*, in «Social Issues and Policy Review» 10 (2016) 1, 6-46.

⁶⁵ Cf. L. BADETTI, *I Believe in You*, Revised ed. Hyde Park, New City Press, New York 2021, 102.

all human life is of equal value.⁶⁶ This leaves PwD at risk to subjective valuations by others. As Francis persuasively argues in *Fratelli Tutti*, faith communities have the potential and responsibility, to work for the real participation of PwD. In short, faith communities can embody what they profess and become leaven for society.

5. Responsibility of PwD in a Synodal Church

Promoting the responsibility of PwD begins with every person being part of a shared narrative in which persons with and without disabilities recognize themselves and each other. Supporting meaningful and engaged participation enhances individual and communal flourishing. Supporting human development should begin at birth and continue throughout life in different ways. However, growth is always possible even with a late start, if framed within positive expectations, caring relationships, and taking advantage of evidence based practices. Learning from the social sciences was an important instinct of the Second Vatican Council. While fully exploring this will be the subject of another article, I would feel remiss without at least pointing to helpful sources.

As more is learned about the capacity of individuals with disabilities to develop and learn, respect for human dignity takes on new requirements to support what I would call its “growing end,” similar to the “growing end” of tradition. The growing end of human dignity has progressed from basic physical care (recall the inhuman institutionalization as recently as the 1970’s) to include security and emotional needs such as intimacy, relationships, and trust, which in turn focuses upon education, respect, employment, and growth expectations that develop potentiality and transcendence through exercising rights, contributing to community, feeling connected to something beyond oneself, making decisions in one’s life, and even taking risks and making mistakes. Keeping up with the growing end of human dignity requires reassessing practices. What were once leading-edge evidence-based practices can quickly become outdated and hamper flourishing, rather than promote it.

Recall that Pope Francis stressed changing people’s expectations of PwD would come through direct experiences with PwD, demonstrating their diverse abilities and capacity for growth. This is consistent with the principles of social role valorization by Wolf Wolfensberger I noted earlier. It emphasizes the importance of social engagement through valued social roles, which help someone develop other roles, expanding their identity and relationships. Importantly, it is not a complex system, but rather preferences doing things in ordinary ways within natural relationships as much as possible. Begin with seeing the person before you, have positive expectations of capacity and development when appropriately supported with reasonably high expectations, which is a developmental

⁶⁶ Cf. P. SINGER, *Speciesism and Moral Status*, in «Metaphilosophy» 40 (2009) 3/4, 567-581.

framework.⁶⁷ In fact, Wolfensberger's influence is discernible in the *US Pastoral Statement* in numerous places.⁶⁸

All skills require practice to develop and refine. Exercising responsibility in one's life is a skill that includes learning what is right and wrong and the ability to make decisions cognizant of this. Therefore, being responsible and making decisions are both skills to be learned and developed. This includes opportunities to learn from bad decisions, preferably within a supportive environment that respects this. The more opportunities someone has, the better equipped they will become, even if they will require some level of support throughout their life. Robert Perske, a contemporary of Wolfensberger, challenged the «clever ways of building the avoidance of risk into the lives» of PwD that stunted their personal development, and indeed, which he said was a «dehumanizing indignity in safety».⁶⁹ In fact, overprotection and lack of appropriate opportunities to stretch one's abilities stifle human flourishing and put PwD at higher risk of violence and poverty. Children and teens with IDD are four times as likely to be bullied; teens and adults with IDD are four times as likely to experience physical and sexual violence; PwD are three times as likely to live in poverty and employed one third as much as people without disabilities.⁷⁰

The work of Wolfensberger and Perske made a significant impact on human service systems, contributing much to what is now part of person-centered planning that seeks to increase the quality of life of PwD by promoting engaged participation in community life in ordinary ways. Principles of their work are incorporated into practices such as inclusive post-secondary education for students with intellectual disability, supported employment, supported decision-making, contextual planning to increase quality of life, and LifeCourse planning.⁷¹

⁶⁷ Cf. W. WOLFENSBERGER, *The Origin and Nature of Our Institutional Models*, Human Policy Press, Syracuse, NY 1975, 23-33; W. WOLFENSBERGER et alii, *The Principle of Normalization in Human Services*, National Institute on Mental Retardation, Toronto 1972. Wolfensberger was a contributing author on this subject for the President's Commission on Mental Retardation, W. WOLFENSBERGER - R. KUGEL (Eds.), *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*, The President's Committee on Mental Retardation, Washington, DC 1969; WOLFENSBERGER, *Social Role Valorization*.

⁶⁸ Cf. USCCB, *US Pastoral Statement*, 1989, nn. 2, 3, 5, 6, 8-11, 13, 14-17, 24, 26.

⁶⁹ R. PERSKE, *The Dignity of Risk and the Mentally Retarded*, in «Mental Retardation» 10 (1972) 1 24-27. Reprinted <http://robertperske.com/wp-content/uploads/2019/12/The_Dignity_of_Risk.pdf>, 1-6: 5-6.

⁷⁰ Cf. J.J. BLAKE et alii, *National Prevalence Rates of Bully Victimization among Students with Disabilities in the United States*, in «School Psychology Quarterly» 27 (2012) 4, 210-222: 210; J.R. PETERSILIA, *Crime Victims with Developmental Disabilities: A Review Essay*, in «Criminal Justice and Behavior» 28 (2001) 6, 655-694; J. WINSOR et alii, *StateData: The National Report on Employment Services and Outcomes through 2017*, Institute for Community Inclusion (UCEDD) University of Massachusetts Boston, Boston, MA 2019, <https://www.statedata.info/sites/statedata.info/files/files/bluebook2019_Final.pdf>.

⁷¹ Cf. THINK COLLEGE NATIONAL COORDINATING CENTER, *Think College*, Institute for Community Inclusion, UMass, Boston 2017/2021, <<https://thinkcollege.net/>> ("Think College" is a national initiative dedicated to developing, expanding, and improving research and practice in inclusive higher education for students with intellectual disability. It is based at the Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts Boston); B. GAVENTA et alii, *Putting Faith to*

Closing

In the body of Christ, there should be positive expectations of capacity paired with patience for different paces. Remember, the body is responsible for supporting the flourishing of each member, including the capacity to make moral decisions and exercise responsibility in their life. Not paying attention to the capacity of PwD to learn and grow is like pouring the new wine of the growing end of human dignity into the old wineskin of the charity and medical models of disability (*Mt* 9,17). Without ability to expand or support growth, the wineskin bursts. It is a matter of justice as people of faith and incumbent upon the Church to support the growing participation and capacity of PwD in the experiences of a fully human life noted above.⁷² To not do so abdicates the Church's communal responsibility as argued above. Stated another way, when the Church engages with PwD in any way based on stereotypic expectations defined by low expectations and diagnostic labels, it denies their dignity; it denies the full implications of their being created in the image of God; it denies their vocation to flourish and reflect the image of God into the world as responsible partners within the body of Christ.

Overcoming the felt experience of "hidden exile", that Pope Francis describes requires a renewed theological anthropology that includes *all* people and recognizes limits and contextual realities of embodied existence. A synodal church rightly affirms it is through our differences we become whole and drawn into communion that presumes real concern for each other.⁷³ Promoting empathy, the capacity to relate to the emotions and experiences of PwD is critical, because the shadow narrative obscures PwD as *other* in its cast. Someone may not know what it is like to be Autistic, have Down Syndrome, or be blind. But everyone knows what it feels like to feel totally out of place, be known for what you can't do, to be appreciated, to be valued, loved, and needed. This is also an important implication of understanding who *we* are as the body of Christ. *We* are all part of one human family defined by diversity, of which disability is one dimension.

The *new grammar* of being Church is well served by the metaphor of jazz for the interpersonal manifestations of the Spirit. It inspires a spirituality *for* synodality in which being open to the promptings of the Spirit is an ontological aspect of the "life 'beyond' of the Spirit", moving the Church beyond itself, in a

Work: The Call and Opportunity for Faith Communities to Transform the Lives of People with Disabilities and Their Communities, Vanderbilt Kennedy Center: UCEDD, Kentucky, LA 2014; K.A. SHOGREN et alii, *Supported Decision Making: A Synthesis of the Literature across Intellectual Disability, Mental Health, and Aging*, in «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities» 52 (2017) 2, 144-157; K.A. SHOGREN et alii, *Development of the Supported Decision Making Inventory System*, in «Intellectual and Developmental Disabilities» 55 (2017) 6, 432-439; K.A. SHOGREN - R. LUCKASSON - R.L. SCHALOCK, *The Responsibility to Build Contexts That Enhance Human Functioning and Promote Valued Outcomes for People with Intellectual Disability: Strengthening System Responsiveness*, in «Intellectual and Developmental Disabilities» 56 (2018) 4, 287-300; *Nexus, Charting the LifeCourse*, <<https://www.lifecoursetools.com/>>.

⁷² Cf. GS, nn. 11-32.

⁷³ Cf. COMMISSION ON SPIRITUALITY, *Spirituality for Synodality*, 16-17.

dynamic and mutually unfolding of communion, participation, and mission.⁷⁴ In such a body, each member shares in responsibility for the whole and is valued as an integral member.

Promuovere la responsabilità delle persone con disabilità in un'antropologia teologica rinnovata

► SOMMARIO

Le persone con disabilità (PcD) non sono in genere considerate soggetti responsabili nella vita della comunità: per troppo tempo sono state nascoste all'interno di narrazioni riduttive che riflettono stereotipi obsoleti e/o sentimentali che ritraggono le PcD come oggetti di cura, preoccupazione o addirittura disprezzo, piuttosto che protagonisti con responsabilità. L'articolo rileva la responsabilità "progredita" delle PcD e afferma la loro capacità di assumerne il carico, pur nella consapevolezza della natura evolutiva della responsabilità. La responsabilità umana è parte integrante del rispetto della dignità di ogni persona, ciascuna creata in quell'immagine di Dio che è fondamentale per la dottrina sociale cattolica. Questo e la sua responsabilità comunitaria saranno la base per suggerire una narrazione ampliata della persona umana davanti a Dio, che consideri anche perché è risultata meno definita per la PcD.

► PAROLE CHIAVE

Antropologia teologica; Corresponsabilità; Persona con Disabilità; Sinodalità.

✉ anne.masters@rcan.org

⁷⁴ Cf. *Ibidem*, 13-15.

www.rivistadipedagogiareligiosa.it



Catechetica ed Educazione



- 1 (2016) 1: Ricadute catechetiche del Convegno di Firenze
1 (2016) 2: Progetto educativo e IRC
- 2 (2017) 1: Stare in mezzo: pendolarità urbana e risposte pastorali
2 (2017) 2: Cittadinanza, religione e IRC
- 3 (2018) 1: I giovani, spettatori o protagonisti al prossimo Sinodo?
3 (2018) 2: Giovani generazioni, religione-IRC e crescita umana
- 4 (2019) 1: La catechesi in Italia oggi
4 (2019) 2: IRC e prospettive culturali e teologiche contemporanee
- 5 (2020) 1: Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà
5 (2020) 2: La scuola e l'IRC in Italia:
Bilanci e prospettive alla fine di un decennio
- 6 (2021) 1: «Nessuno escluso!»
Lavorare con le persone con disabilità in prospettiva inclusiva
6 (2021) 2: Il volto della Catechesi nel nuovo Direttorio
6 (2021) 3: Identità cristiana, ragione pedagogica e IRC
- 7 (2022) 1: From Inclusion to Belonging:
Inclusione, appartenenza e protagonismo ecclesiale
delle persone con disabilità
7 (2022) 2: “Dire Dio” ai margini della vita e in un tempo di incertezze
7 (2022) 3: IdR “allo specchio”. Identità, formazione e professionalità ‘riflessiva’
- 8 (2023) 1: La corresponsabilità delle persone con disabilità in una Chiesa sinodale

Living out participation. Growing in confidence and belonging

Luca Badetti*

► **ABSTRACT**

The Social Doctrine of the Catholic Church hinges on the principle of participation, inviting every member of the faith community to participate in the social processes and in favour of total social wellbeing. Persons with disabilities (PwD) cannot be exceptions to this invitation to participate, especially within the synodal process promoted in the recent times. This article proposes some ways through which the participation of PwD can be encouraged and supported in individual and social life and in the life of the church. This is done focusing on the development of self-determination skills, being in self-advocacy groups, claiming a positive disability identity, growing in competence relationally, and living out the sense of belonging.

► **KEYWORDS**

Advocacy; Empowerment; Identity; Persons with Disability; Self-determination; Social Doctrine of the Catholic Church; Synodality.

***Luca Badetti:** Professore al John Felice Rome Center (Roma) della Loyola University (Chicago).

Participation is a main principle of Catholic social teaching. The *Compendium of the Social Doctrine of the Church* points to how participation is expressed by activities through which a citizen, individually or in association with others, contributes to different aspects of their community, across social life areas. The compendium also mentions how necessary encouraging participation of those that are most disadvantaged is and how «since persons with disabilities are subjects with all their rights, they are to be helped to participate in every dimension of family and social life at every level accessible to them and according to their possibilities».¹

Participation-wise, the Synod of Bishops calls for the participation of all the baptized in a Synodal process that invites them to discern – together – how synodality can increasingly be lived out in the Church.² In this process of fostering synodality, which may be understood as an experience of being together on a journey, special care is called for towards groups that may risk being excluded, including people with disabilities.³

Considering the importance of participation and taking into account the synodal call just mentioned, I shall focus on two different layers the call is composed of: 1) Recognition of the risk of exclusion faced by people with disabilities 2) The actual participation of people with disabilities. The article will particularly focus on people with intellectual disabilities.

First of all, the synodal call includes an understanding that people with disabilities, together with other groups, risk exclusion. I shall point out how people with disabilities have often faced histories of marginalization, rejection, and oppression. An understanding of the past can, amongst other things, inform action-based planning for the future so that progress is made.

Secondly, the call encourages the participation of people with disabilities in the synodal process, which can extensively be seen as a call for their participation in the life of the church. The focus of the article will precisely be on participation of persons with disabilities in the church, which can be applied to the synodal process but is not limited to it. I will not seek to give an exhaustive exploration of participation but will rather provide points for reflection and action on

¹ PONTIFICAL COUNCIL OF JUSTICE AND PEACE, *Compendium of the social doctrine of the Church*, LEV, Vatican City 2004, n. 148.

² SECRETARY GENERAL OF THE SYNOD OF BISHOP, *Vademecum for the Synod on Synodality*, 2021, <https://www.synod.va/content/dam/synod/common/vademecum/en_vade.pdf>.

³A note on language: This article uses the term “disability”. The *Synod Vademecum* uses the term “handicapped” (2021, section 2.1, par. 3), a word that, as Andrews et al. point out, is «outdated and has largely been replaced by the term ‘disability.’ Whether person-first or identity first language is used, the term disability is widely used and universally accepted (i.e., World Health Organization International Classification of Functioning, Disability, and Health; National Institute on Disability and Rehabilitation Research; National Council on Disability)», E.E. ANDREWS et alii, #SaytheWord: A disability culture commentary on the erasure of “disability”, in «Rehabilitation Psychology» 64 (2019) 2, 111-118: 113.

ways in which participation, which can call forth confidence and responsibility both in the individual and in the church, can be lived out at different levels.

1. A history of oppression

Throughout history, people with disabilities have been one of the most marginalized and oppressed groups across different life domains and social milieus. In families, schools, workplaces, churches and other sites where cultures are created, people with disabilities have often been on the sidelines.

Although past interpretations of disability as a punishment from God or as the result of negative karma seem mostly (but not completely) a memory of the past, ramifications of it are still present today. Disability, in fact, is often treated with pity, contempt, or neglect, as if it is a reality that is “sad and bad.”

A brief look at history shows how much people with disabilities have been victims of violence and rejection. One can think of the children with perceived imperfections that were victims of infanticide in ancient Roman and Greek society, or the people with impairments that were publicly ridiculed and treated as objects of amusement at village fairs during the Middle Ages. In the 17th century people with disabilities were confined, together with other people deemed “strange,” in old leprosy houses. People with disabilities have also faced segregation through more recent forms of institutionalization. Many other examples from history tell of what people with disabilities have been victims of through the years. Oppression and stigma have often accompanied disability to this day.

Disability marginalization happens in various ways. Ableism, in both its more visible and more hidden or subtle forms, is very much widespread. Kwon and Archer write how «structural inequality in the form of ableism remains a fundamental force impeding the inclusion of people with disabilities»,⁴ pointing to ableism as conceptualized by disability studies scholar and activist Fiona Kumari Campbell, which defines it as «a set of assumptions (conscious or unconscious) and practices that promote the differential or unequal treatment of people because of actual or presumed disabilities».⁵

If many social structures are built giving privileged to the needs, experiences, and vision of people without disabilities, it is of no surprise that disability remains for a big part of the population something that is othered, as if it is an alien or exotic reality that pertains to “the other.” The process of “othering” sometimes happens in a subtle way. People with disabilities, for example, are frequently approached as the ones needing help, as passive recipients of people’s care, rather than active agents that can give and contribute to the communities they are part of. Every human being needs supports and every human being as something to give to the other, whether they have a disability or not. Although specific impairments do call for specific supports and aid, which is something that should not be denied or brushed away, this does not mean that the person

⁴ C. KWON – M. ARCHER, *Conceptualizing the marginalization experiences of people with disabilities in organizations using an ableism lens*, in «Human Resource Development Review» 21 (2022) 3, 324-351: 325.

⁵ F.K. CAMPBELL, (2009). *Contours of ableism. The production of disability and abledness*, Palgrave Macmillan, London 2009, 4.

in need of supports is only “in need” and is not able to support others! Narratives around disabilities have too often been monothematic, rather than rich and multi-layered?

2. Encouraging participation

Contrasting marginalization and encouraging participation, the synodal call⁶ asks for special care towards specific groups of people that may risk exclusion, including people with disabilities. The precise meaning of “special” care, however, needs to be clarified as something empowering rather than pitiful. “Special” care, in fact, should be a stance that makes an extra effort in recognizing the agency of people with disabilities rather than treat them as passive recipients of others’ good intentions.

Connecting church pastoral reflection and action with disability rights and advocacy movements, what are ways in which people with disabilities’ participation can be encouraged and supported not only in society on a general level but also in the church specifically? Although there are at least as many ways as there are people, this article will reflect on: developing self-determination skills, being part of a self-advocacy group, developing a positive disability identity, growing in competence together with others, and fostering community belonging.

3. Towards greater empowerment and self-determination

Disability rights movements have done a lot in helping to change policy as well as understandings and perceptions surrounding disability. For example, the Union of the Physically Impaired Against Segregation formed by Paul Hunt in 1972 in the United Kingdom, which helped give rise to the social model of disability that frames disablement as something that the social and structural context does to people with impairments,⁷ and the 1972 Center for Independent Living being established in Berkeley (California), also thanks to disability activist Ed Roberts, are just a couple of examples how disability activism and advocacy have helped change mental and socio-cultural structures regarding disability.

If in the past a lot of decisions that impacted people with disabilities were done by people without disabilities, the “nothing about us without us” motto that is connected to disability activism and that is included in the title of James I. Charlton’s seminal work emphasizes the importance of active participation in issues that impact one’s life.⁸

The development of thinking and practice around self-determination and empowerment is a sign that people with disabilities being protagonists of their lives and participants of society, as obvious as it should be, is not a side issue but

⁶ Cf. SECRETARY GENERAL OF THE SYNOD OF BISHOP, *Vademecum for the Synod on Synodality*.

⁷ Cf. M. OLIVER, *Understanding disability: From theory to practice*, Macmillan, Basingstoke (England) 1996.

⁸ Cf. J. CHARLTON, *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*, University of California Press, Berkeley, CA 1998.

is of fundamental importance. Self-determined behavior is connected to the person acting autonomously.⁹ This does not mean that a person has no need of support, but it implies that there isn't so much external influence that the person's choice-making abilities are oppressed. Finlay, Walton and Antaki,¹⁰ in their study of residential services for people with intellectual disabilities, discuss of empowerment as promoting both choice and control.

Analyzing both self-determination and empowerment in their relational and social contexts, and therefore without over-focusing on individual agency as separate from the external realities individuals inhabit, Sprague and Hayes emphasize how «self-determination is the expression of a self that occurs within the context of empowering interpersonal and social structural relationships».¹¹

A person with Down syndrome who I shared community life with and who is very connected to her Catholic faith was a lector at the local Catholic parish she was part of. She expressed with enthusiasm how much being a lector at church mattered to her, but was also able to pull back from it when she didn't seem as interested in that role anymore. The staff that supported her in day-to-day life could help her process whether she wanted to continue being a lector or not, and why, and they were helpful in accompanying her to church so that she could participate at Mass that way, but it was up to her to ultimately make the decision as to whether she wanted to continue in the role or not. In church congregations, people with disabilities can be encouraged to make their own decisions in how they want to participate and contribute to the community.

Theologically, the notion of self-determination is not foreign to Catholic tradition. It is quite connected to the notion of conscience. Encouraging people to listen to and follow their conscience, while also forming it, is a fundamental teaching of the Catholic Church.¹² People are invited to listen to their unique conscience and, alongside others, live their lives following their unique path, making decisions by listening to their inner voice. Discerning the voice of conscience and developing self-determination skills is an intersection at which the church and non-religious realities can reflect together on ways in which people can be helped in growing confidently in their own choice-making.

4. Being part of a self-advocacy group

Being part of a self-advocacy group is one way of living out participation in the disability community and in society, and contributing to them both. Self-advocacy can be understood as speaking up (verbally or not) about the needs, rights, and preferences that one has. Self-advocacy can be closely connected to

⁹ Cf. M.L. WEHMEYER – N. BOLDING, *Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments*, in «Journal of Intellectual Disability Research» 45 (2001) 5, 371-383.

¹⁰ Cf. W.M.L. FINLAY – C. WALTON – C. ANTAKI, *Promoting choice and control in residential services for people with learning disabilities*, in «Disability & Society» 23 (2008) 4, 349-360.

¹¹ J. SPRAGUE – J. HAYES, *Self-determination and empowerment. A feminist standpoint analysis of talk about disability*, in «American Journal of Community Psychology» 28 (2000) 5, 671-695: 689-690.

¹² Cf. *Catechism of the Catholic Church*, LEV, Vatican City 21997, nn. 1776-1789.

wider group advocacy, in which the needs, rights, and preferences of a specific group are advocated for.

Gilmartin and Slevin explored the lived experiences of persons with intellectual disabilities belonging to a self-advocacy group. They found that group membership enhanced and promoted the personal development of participants, with individual and collective empowerment occurring for participants. In sharing about the experience of being in an advocacy group, one participant expressed how, «I think it's a good thing to speak up for yourself rather than people talking up for you»,¹³ and another how, «It has done a lot for us unless you speak up nobody will know what you are thinking».¹⁴

In their analysis of the effects of self-advocacy group membership on people with intellectual disabilities' social identity, Anderson and Bigby point to how self-advocacy is also an important way of furthering social inclusion.¹⁵

Mejias, Gill, and Shpigelman conducted interviews with members of a young women with disabilities empowerment support group.¹⁶ The participants had various disabilities, including mobility, intellectual, and visual. The researchers found that the women encountered various types of oppression, including environmental barriers, denigration of their bodies, and policies promoting exclusion. Besides internalization, such forms of oppression also prevented the women from developing a positive self-concept and a strong sense of belonging toward people around them. For many of the women the external negative messages contributed to negative self-perceptions. Participating in the group, however, helped increase the women's disability pride and self-confidence.

Self-confidence is the belief in one's abilities to accomplish a task or a goal.¹⁷ In regards to confidence increase as connected to self-advocacy group involvement, Fenn and Scior conducted a review of studies that examined both the psychological and the social impact of being a self-advocacy group member with intellectual disability.¹⁸ They found that increased confidence and empowerment were frequently reported outcomes. Confidence increase was particularly connected to aspects related to empowerment, like sharing perspectives and speaking to others.

Becoming an advocate for self and for others and learning what one can advocate for can help a person not only realize that they are protagonists of their own lives, but that they can also participate in the lives of others and making positive changes in them.

¹³ A. GILMARTIN – E. SLEVIN, *Being a member of a self-advocacy group. Experiences of intellectually disabled people*, in «British Journal of Learning Disabilities» 38 (2010) 3, 152-159: 156.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cf. S. ANDERSON – C. BIGBY, *Self-advocacy as a means to positive identities for people with intellectual disability: "We just help them, be them really"*, in «Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities» 30 (2017) 1, 109-120.

¹⁶ Cf. N.J. MEJIAS – C.J. GILL – C.N. SHPIGELMAN, *Influence of a support group for young women with disabilities on sense of belonging*, in «Journal of Counseling Psychology» 61 (2014) 2, 208-220.

¹⁷ Cf. P. POTTER – A. PERRY, *Fundamentals of nursing*, Mosby, Inc., St. Louis, MO 2001.

¹⁸ Cf. K. FENN – K. SCIOR, *The psychological and social impact of self-advocacy group membership on people with intellectual disabilities. A literature review*, in «Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities» 32 (2019) 6, 1349-1358.

I remember going to a disability advocacy conference together with people with and without intellectual disabilities in the United States. During the conference, there were different sessions in which people with disabilities could learn important advocacy issues and the ways of advocacy, while also expand their community network around issues of relevance to their lives. As support persons, we were there to help as needed and learn about important themes ourselves. People without disabilities can be allies and supporters of people with disabilities, journeying by their side and caring about the issues that make an impact in their lives.

Within the church, for example during the synodal process, ensuring that there are spaces in which people with disabilities can speak out (verbally or not) about their needs, wishes, and also about the contributions they'd like to share with the wider community, can make it clearer that they are welcomed and needed. At a wider disability advocacy level, too, when discussions and conversations around life issues happen, it is not up to family, friends, congregation members, and staff to take over the sharing. The letter should stem as much as possible from the direct experience of people with disabilities, and people close to them are to focus on that experience, supporting and helping as needed.

5. Developing a positive disability identity

Participation is connected to someone's contribution to their community, and of course to their individual life. Participation, however, is not just about doing, but also about being. Participation also includes the question of identity, of *who* is the person that participates. To address how a person views themselves and their identity, and how that influences their way of participating and contributing, can help provide a richer understanding of participation.

Disability has often been thought of in disempowering and negative terms. In more recent times, however, there has been a growth in awareness of how claiming a positive disability identity can be a meaningful and enriching journey. Gill specifically highlights four key phases that appear to be salient in the identity process: the first phase has to do with personal integration into society, the second one with personal integration with the disability community, the third one with internal integration of sameness and differences and forming group culture, and the last one with integrating how one feels with how one appears.¹⁹

Forber-Pratt and Zape analyzed disability identity development of ADA-generation college students with disabilities.²⁰ Through interview transcripts and observation notes synthesis, they developed as individuals with disabilities psychosocial identity development model, which is composed of four developmen-

¹⁹ Cf. C. GILL, *Four types of integration in disability identity development*, in «Journal of Vocational Rehabilitation» 9 (1997) 1, 39-46.

²⁰ Cf. A.J. FORBER-PRATT – M.P. ZAPE, *Disability Identity Development Model: Voices from the ADA-Generation*, in «Disability and Health Journal» 10 (2017) 2, 350-355. ADA being the acronym for the Americans with Disabilities Act, a major US civil rights law that affirms various protections for people with disabilities and that was signed into law in 1990.

tal statuses: acceptance, relationship, adoption, and engagement. Disability acceptance may occur on an individual scale, but also on the part of relatives, friends, and supporters. The relationship status is centered on the relational network with other people with disabilities that one creates. The adoption status is connected to the level in which individuals adopt disability culture values. The engagement status relates to becoming a role model for others and giving back to the disability community. Individuals, the authors point out, might be in more statuses at once and could have strong disability identity development without resonating with all statuses.

One element that comes up in both models presented is the concept of culture. After all, culture(s) influence and affect individuals from the beginning of their lives. For example, a person can identify and be influenced by national culture, religious culture, family culture, and political culture at once. They may also identify with disability culture.

Institute on Disability Culture co-founder Steven E. Brown wrote that,

People with disabilities have forged a group identity. We share a common history of oppression and a common bond of resilience. We generate art, music, literature, and other expressions of our lives and our culture, infused from our experience of disability. Most importantly, we are proud of ourselves as people with disabilities. We claim our disabilities with pride as part of our identity. We are who we are: we are people with disabilities.²¹

Disability culture may be described as «a set of artifacts, beliefs, [and] expressions created by disabled people ourselves to describe our own life experiences».²²

Freire believed that there is a dual consciousness in people that are oppressed, that there is both an authentic being and an oppressor within them. In regards to the oppressor within, it is the process of internalization that causes the person who is oppressed to believe how they are seen by the oppressor, creating myths (or false images) that lead to a stance of dependence towards the oppressor's paternalism.²³

Developing a positive disability identity and letting go of external and internalized negative disability messaging, while also connecting to disability culture and its community rather than trying to fit in ableist narratives, can be transformative ways of growing in confident participation within the familial, educational, professional, spiritual, political and socio-cultural milieus that one inhabits.

Within the church, narratives around disability have often been disempowering. Nancy Eiseland writes that,

the persistent thread within the Christian tradition has been that disability denotes an unusual relationship with God and that the person with disabilities is

²¹ S.E. BROWN, *Movie stars and sensuous scars: Essays on the journey from disability shame to disability pride*, iUniverse, Lincoln, NE 2003, 80-81.

²² IDEM, *What is disability culture?*, in «Disability Studies Quarterly» 22 (2002) 2, 34-50: 50.

²³ Cf. P. FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York 2001.

either divinely blessed or damned ... neither represents the ordinary lives and lived realities of most people with disabilities.²⁴

Elsewhere I have analyzed at more length pastoral history and practice pertaining to church and disability, but one element I would like to point to in this conversation is the example of sacramental access by people who have intellectual disabilities.²⁵ In the past, it was not uncommon for them to be denied eucharistic reception at Mass, as they were considered not able to understand or be aware of the difference between ordinary bread and wine and the eucharistic body and blood of Christ. What did this say about disability identity? Was there a strong paternalism and ableist attitude that basically “decided for” people with disabilities and treated them as not “worthy” as other human beings? In more recent times, sacramental access is (often) approached in a much more inclusive and accessible way. People with disabilities are also invited to be more involved in the various realms of the pastoral action of the church and of its faith life, even if the principles encouraged by ecclesial documents are not always energetically received and lived out in practical life.²⁶

6. Growing competence relationally

Each individual, whether with a disability or not, can positively contribute to society and to the church. Even if the feeling of positively contributing to others can help a person feel more confident in their capacities and skills, understanding their contribution and the competence it springs from solely on individual terms can be problematic.

McKenzie points to how an element of positively contributing, not merely understood as productivity, is learning how to live together. In this sense, a positive contribution to a community is not only an individual achievement, but a collective endeavor.²⁷ For example, if a person has an impairment, their competence in offering a specific contribution may not only be found within their individuality but also in the contexts that they inhabit, and whether these are enabling or disabling. In the interactive approach to competence McKenzie highlights, competence is the fruit of social interaction. Challenging static notions of impairment, she proposes a shift towards the notion of (poss)ability through which competence is not only located in the individual, but also in the extent to which a community is competent to deal with diversity and include all its members.

To support a person with an intellectual disability, develop their gifts and capacities, the role of community is very important. Gifts are for relationship, and

²⁴ N.L. EIESLAND, *The disabled God: Toward a liberatory theology of disability*, Abingdon Press, Nashville, TN 1994, 70-71.

²⁵ Cf. L. BADETTI, *Approaching disability: Pastoral history and practice analyzed through the models of the Church*, in «Concilium» 56 (2020) 5, 48-57.

²⁶ Cf. V. DONATELLO, *L'inclusione nei percorsi di educazione alla fede. Le indicazioni del Magistero ecclesiale*, in «Catechetica ed Educazione» 6 (2021) 1, 63-80.

²⁷ Cf. J.A. MCKENZIE, *Models of intellectual disability: Towards a perspective of (poss)ability*, in «Journal of Intellectual Disability Research» 57 (2013) 4, 370-379.

being able to call forth those gifts, support them in the process of development, and receive those gifts is as important as giving the gifts. Within the church, (poss)ability is a reminder of the ability the church community composed of people with and without disabilities has in creating new things and developing competence together, growing as a people and in confidence in one another.

7. Fostering belonging

In 2016, people with and without disabilities gathered in Rome to imagine together what a more inclusive and accessible church could be like. From this Living Fully conference, a charter was created to encourage a way forward, calling for a culture of belonging for all as something that should be ordinary.²⁸

In advocating for Christian communities as welcoming places where people with disabilities are valued and understood, a reality from which faith-based practice and teachings can be formed, Living Fully 2016 called for a theological reflection and praxis that is grounded in the participation and belonging of people with disabilities in their church communities.

Belonging deepens a very human aspect of inclusion. Belonging tells the person that they are valued and that they are missed if they are not present in community. This person-centered approach can help a person participate confidently in their community, with the sense that they are needed and wanted there, and that their contribution is important. In a similar way, people with disabilities can provide places of belonging for those in the church that do not identify as disabled. In a spirit of mutuality, belonging can be created by each person in a community, with or without disabilities, for others.

Conclusion

As participation is a major principle of Catholic social teaching, and people with disabilities are encouraged to participate in the synodal process, this article proposed some ways through which the participation of persons with disabilities can be encouraged and supported in individual and social life and in the life of the church. It did so by focusing on the development of self-determination skills, being in a self-advocacy group, claiming a positive disability identity, growing in competence relationally, and living out belonging.

²⁸ STATEMENT FROM LIVING FULLY 2016, *Disability, culture and faith: A celebration*, in «Cultures and faith» 24 (2016) 3, 208-219.

Vivere la partecipazione. Crescere in fiducia e appartenenza

► SOMMARIO

L'insegnamento sociale cattolico si impernia sul principio della partecipazione, invitando ogni membro della comunità di fede a partecipare ai processi sociali a favore del benessere sociale totale. Le persone con disabilità (PcD) non possono fare eccezione a questo invito a partecipare, soprattutto all'interno del processo sinodale promosso negli ultimi tempi. Questo articolo propone alcuni modi attraverso i quali la partecipazione delle PcD può essere incoraggiata e sostenuta nella vita individuale e sociale e nella vita della Chiesa. Questo viene fatto concentrandosi sullo sviluppo delle capacità di autodeterminazione, facendo parte di gruppi di autodifesa, rivendicando un'identità di disabilità positiva, crescendo in competenza relazionale e vivendo il senso di appartenenza.

► PAROLE CHIAVE

Advocacy; Autodeterminazione; Dottrina Sociale Cattolica; Empowerment; Identità; Persone con disabilità; Sinodalità.

✉ lbadetti@luc.edu



SEZIONE CER: STORIA DELLA CATECHESI

Le persone con disabilità e il concetto di responsabilità. Prospettive giuridiche

Andrea Farina*

► SOMMARIO

Il concetto di “disabilità” ha visto negli anni il passaggio da una visione che la considerava legata a una menomazione (causata a sua volta da una malattia) a una prospettiva derivante da un modello bio-psico-sociale che la considera come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. Alla luce di tale mutamento, il presente contributo intende indagare in modo sintetico il concetto di responsabilità delle persone con disabilità (PcD) che si esplica nell’esercizio dei propri diritti e doveri in tutti gli ambiti di vita.

► PAROLE CHIAVE

Dignità umana; Diritti fondamentali; Diritti umani; Disabilità; Uguaglianza; Inclusione; Persona; Responsabilità.

***Andrea Farina:** Professore Stabilizzato di «Legislazione minorile e Teoria generale del Diritto» presso la Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana (Roma).

Il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità (PcD) è stato lungo e complesso e si è evoluto nel corso del tempo. In particolare, è nel XX secolo che l'implementazione normativa ha orientato un percorso volto al progressivo riconoscimento dei diritti e di tutele in favore delle PcD in ambito sociale, di istruzione e attività lavorativa.¹

È nel contesto del legame tra diritti e dignità umana che dev'essere inquadrato ogni discorso sulla persona a partire dal dopoguerra e non fa eccezione quello sulle PcD. Dal dopoguerra in poi, infatti, i diritti umani rappresentano un tema centrale. E ciò non a caso. Nessun potere politico sarebbe legittimo, e sarebbe legittimato a governare, infatti, nelle attuali società occidentali, se non fosse centrato sul rispetto dei diritti umani.²

Il legame tra diritti e dignità umana è, almeno per le società occidentali, un punto fermo fondato sul postulato che tutti gli uomini siano egualmente degni e si debbano reciproco rispetto per la comune umanità. Non a caso i più importanti documenti normativi del secondo dopoguerra parlano di «dignità intrinseca»,³ di una «dignità inviolabile»,⁴ di una «pari dignità sociale»,⁵ di un diritto di ogni persona al «riconoscimento della sua dignità». La dignità umana «è diventata oggi una formula autenticamente globalizzata di fondazione e di giustificazione della tutela dei diritti fondamentali».⁷

Sulla base dell'assunto, oramai pacifico, che le PcD hanno «*pari dignità*»,⁸ alle quali è riconosciuta la garanzia dei «*diritti inviolabili*»⁹ il presente contributo intende indagare, in modo estremante sintetico, il concetto di responsabilità delle PcD che si esplica nell'esercizio dei propri diritti e doveri in tutti gli ambiti di vita:

¹ Cf. A. TAMBORRINO, *Tutela giuridica delle persone con disabilità. Diritti e libertà fondamentali delle persone diversamente abili*, Key, Milano 2019, 11.

² Cf. A. FACCHI, *Breve storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna 2007, 30.

³ *Dichiarazione dei diritti dell'uomo*, Preambolo, art.1.

⁴ *Costituzione Tedesca*, art.1 Legge Fondamentale.

⁵ *Costituzione Italiana*, art. 3, comma 1.

⁶ *Convenzione Americana sui Diritti Umani*, art. 11, par. 1.

⁷ G. REPETTO, *La dignità umana e la sua dimensione sociale nel diritto costituzionale europeo*, in «Diritto Pubblico» (2016) 1, 247-316: 247.

⁸ Cf. *Costituzione Italiana*, art. 3, comma 1: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

⁹ *Costituzione Italiana*, art. 2: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale».

La PcD *non* è mero spettatore della vita altrui, *non* è ospite del territorio ove dimora, *non* è straniera in casa propria; la persona con disabilità è accrescitrice del benessere della collettività, è autrice di progresso sociale e culturale; la persona con disabilità è azione partecipativa che genera eguaglianza.¹⁰

Così inteso, il concetto di responsabilità è strettamente legato al più ampio tema dell'inclusione che, per motivi di sintesi, in questo breve scritto verrà dato per presupposto.¹¹

Il presente contributo si svolge in due punti. Con il primo si intende descrivere l'evoluzione normativa a tutela e promozione delle PcD attraverso una chiave di lettura che ha visto il progressivo passaggio del concetto di disabilità come derivante da una menomazione (causata a sua volta da una malattia) a un concetto derivante da un modello bio-psico-sociale che considera la disabilità quale condizione di salute in un ambiente sfavorevole.

Tale cambio di paradigma rappresenta la premessa indispensabile per riflettere sul concetto di responsabilità delle PcD inteso come autodeterminazione, come esercizio dei propri diritti e doveri in tutti gli ambiti di vita.

1. L'evoluzione normativa per la tutela e la promozione della PcD

Come detto in precedenza, nel corso del XX secolo ci sono stati importanti progressi nel riconoscimento dei diritti delle PcD. La legislazione nazionale, comunitaria e internazionale, infatti, si è adoperata per considerare la PcD come essere umano con la stessa uguale identità ontologica di tutti gli altri individui.¹²

L'indice di riflesso del progressivo interessamento alla PcD, è rappresentato, anzitutto, dalla costante evoluzione linguistica, ossia dai diversi termini ed espressioni che nel tempo si sono susseguiti per indicare tale categoria di soggetti e che costituisce, evidentemente, un fatto sintomatico della crescente sensibilità e attenzione rivolte alla disabilità in campo normativo e non. Infatti, sono state gradualmente abbandonate le vetuste espressioni a cui si ricorreva in passato di "pazzi", "cretini", "minorati", "ciechi", "sordi", "handicappati", caratterizzate da connotati semantici letterari negativi, progressivamente sostituite da espres-

¹⁰ F. MIGLIAZZO, *L'inclusione delle persone con disabilità. Prospettive giuridiche in dignità umana e la sua dimensione sociale nel diritto costituzionale europeo*, in «Catechetica ed Educazione» 6 (2021) 1, 93-100: 98.

¹¹ Cf. G. ARCONZO, *I diritti delle persone con disabilità. Profili costituzionali*, FrancoAngeli, Milano 2020; N. CURTO – C.M. MARCHISIO, *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della convenzione ONU*, Carocci Faber, Roma 2020; L. BUSCEMA et alii, *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, Giappichelli, Torino 2022.

¹² Cf. TAMBORRINO, *Tutela giuridica delle persone con disabilità*, 11.

sioni anglicizzate, litoti, endiadi tratti dal lessico tecnico quali, per esempio, “portatori di handicap”,¹³ “svantaggiati”, “cittadini con epilessia”, “audiolesi”, “disabili”, “non normodotati”, “utenti”, “infermi di mente”, “invalidi”, “incapaci” e così via.¹⁴

Nello stesso modo l’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) è passata per diversi modelli di lettura della disabilità¹⁵ fino ad arrivare a descrivere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti assistenziali (sociale, familiare, lavorativo), al fine di cogliere le difficoltà che, nel contesto socioculturale di riferimento, possono causare disabilità.¹⁶

L’ICF ha introdotto un modello di approccio alla disabilità, definito bio-psico-sociale. Esso valuta non solo lo stato di salute a livello corporeo ma considera parte integrante della propria classificazione le componenti personali e sociali. La disabilità, quindi, è un rapporto sociale dipendente dalle condizioni di salute in cui si trova una persona e le condizioni ambientali e sociali in cui si svolgono le sue attività, per cui qualora queste condizioni non tengano conto delle limitazioni funzionali della persona e non ne adattino gli ambienti di vita e di relazione, vengono costruite barriere e ostacoli che limitano la partecipazione sociale. Si evince da tale documento che la disabilità non è una condizione oggettiva, poiché a una menomazione nelle funzioni della struttura corporea non corrisponde sempre e comunque una diminuzione delle capacità e delle *performance*. Esse, infatti dipendono, proprio da fattori sociali e individuali.

Si è passati, quindi, dalla definizione di disabilità quale conseguenza di una menomazione derivata a sua volta da una malattia per giungere a una definizione attualmente riconosciuta che considera la disabilità quale condizione di salute in un ambiente sfavorevole.¹⁷ L’ICF rappresenta, pertanto, un fondamentale cambio di paradigma che ha innovato radicalmente la tradizionale definizione e percezione della disabilità che non è intesa più come mera conseguenza delle condizioni fisiche dell’individuo, ma scaturisce dalla relazione fra l’individuo e le condizioni del mondo esterno. Da tale importante documento emerge in tutta evidenza che le PcD non solo possono convivere con la loro condizione, ma possono farlo nell’ottica di un’esistenza produttiva e serena.¹⁸

¹³ La Corte Costituzionale nella sentenza n. 215 del 3 giugno 1987 ha definito che i soggetti portatori di handicap come «le persone affette da menomazioni fisiche, psichiche e sensoriali comportanti sensibili difficoltà di sviluppo, apprendimento, inserimento nella vita lavorativa e sociale di cui la scuola, accanto alla famiglia, rappresenta la più importante istituzione tra i 3-18 anni».

¹⁴ Cf. P. CENDON, *I diritti delle persone deboli*, in P. CENDON (Ed.), *Persona e Danno. 3: Le persone deboli. I minori. I danni in famiglia*, Giuffrè, Milano 2004.

¹⁵ Cf. WORLD HEALTH ORGANIZATION, *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*, WHO, Geneva 1980.

¹⁶ IDEM, *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, WHO, Geneva 2001.

¹⁷ Cf. MIGLIAZZO, *L’inclusione delle persone con disabilità*, 97.

¹⁸ Cf. V. VADALÀ, *La tutela della disabilità*, Giuffrè, Milano 2009, 7.

Il suddetto quadro concettuale è stato formalmente espresso in modo universale dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (*Convenzione ONU*).¹⁹ Essa ha introdotto un quadro di riferimento basato sui diritti umani – assente nel modello dell'ICF – che consacra a livello normativo il nuovo modo di pensare la disabilità disponendo che

per PcD si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su basi di uguaglianza con gli altri.²⁰

Per cui, anche le Nazioni Unite hanno inteso cogliere la disabilità non come profilo organico individuale, ma nell'interazione tra la persona e le "barriere che possono ostacolare".

Tale nuova concezione realizza, a livello normativo, un passaggio concettuale molto significativo in quanto sposta la definizione di *handicap* dall'incapacità alla "incapacitazione" dovuta allo svantaggio prodotto dalle barriere esistenti nelle relazioni sociali, tanto da evidenziare un carattere socialmente costruito della disabilità.²¹ In tal senso, si realizza uno spostamento dell'attenzione dall'essere dei deboli morfologicamente diversi dagli altri al fare degli stessi, permettendo loro di compiere cose in modo diverso attraverso l'attivazione o il miglioramento del funzionamento di strumenti territoriali.²²

La Convenzione ONU è stata recepita nel diritto dell'Unione europea che ha adottato normative *ad hoc* al di fine di promuovere i diritti delle PcD.

Risulta particolarmente interessante, prima della Convenzione ONU, la *Comunicazione* della Commissione Europea del 2003 al Parlamento Europeo e al Consiglio la quale ha avuto modo di sottolineare che «le condizioni delle PcD e le discriminazioni cui sono sottoposte sono fenomeni socialmente determinati e non una conseguenza diretta dell'handicap».²³

Ne deriva che un approccio "medico" collocherebbe il problema della disabilità nella persona mentre l'approccio "sociale" lo pone, invece, nell'ambiente che non si adegua a essa. L'ostacolo, pertanto, non risiede secondo la Commissione, nell'*handicap*, ma deriva dalle strutture, dalle prassi e dagli atteggiamenti che impediscono alla persona di esplicitare le proprie capacità.

A livello nazionale, molti paesi hanno adottato leggi e politiche per promuovere i diritti delle PcD. Con riferimento all'Italia, in questa sede ci preme richiamare la legge-quadro²⁴ e quella per il diritto al lavoro delle persone con

¹⁹ *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (Convenzione ONU)* del 13 dicembre 2006, ratificata in Italia con la l. 3 marzo 2009, n. 118.

²⁰ *Convenzione ONU*, art. 1, comma 2.

²¹ Cf. C. COTTATELLUCCI, *Handicap: diritti enunciati, diritti agiti*, in «Minorigiustizia» (2010) 3, 7-24: 11.

²² Cf. P. CENDON, *I diritti delle persone deboli*, in L. VIOLANTE (a cura di), *Storia d'Italia. Annali XIV. Legge, Diritto, Giustizia*, Einaudi, Torino 1998, 186-187.

²³ La Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee al Parlamento e al Consiglio «*Verso uno strumento delle Nazioni Unite giuridicamente vincolante per la promozione e la tutela dei diritti e della dignità delle persone con disabilità*» è consultabile sul sito <<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TCT/?uri=celex:52003DC0016>>.

²⁴ Legge 5 febbraio 1992, n. 104.

disabilità,²⁵ che sono di rilevanza fondamentale per la tutela dei diritti delle PcD. In tale sede, infine, non è possibile richiamate in modo esteso i diversi sistemi di monitoraggio internazionali e nazionali fondamentali per garantire che i diritti delle PcD siano protetti e rispettati. I suddetti sistemi, stante la loro importanza, devono essere sostenuti da una forte volontà politica e da un impegno costante per promuovere l'inclusione e la piena partecipazione delle PcD.

2. Le Persone con disabilità e il concetto di responsabilità

Il mutamento della concezione giuridica della disabilità ha comportato un corrispondente cambiamento della prospettiva attraverso la quale le PcD sono considerate soggetti attivi e partecipi in "tutti gli ambiti della vita". È in tale direzione che la PcD esprime la propria partecipazione e responsabilità all'azione collettiva in vista del bene comune.

In questa sede, dunque, non si intendono esaminare gli Istituti giuridici posti a tutela della PcD così come disciplinati dal Codice civile o da leggi *ad hoc* ma affrontare unicamente, e brevemente, il profilo di responsabilità delle PcD che si esplica nell'esercizio dei propri diritti e doveri in un contesto che rimuovendo «gli ostacoli di ordine economico e sociale», garantisce «il pieno sviluppo della PcD e la sua «effettiva partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».²⁶

Orbene, sull'assunto che la PcD è titolare di diritti umani e delle libertà fondamentali riconosciute dal diritto interno e sovranazionale ne consegue che essa deve essere, necessariamente, posta nella condizione di prendere in modo autonomo e con autodeterminazione, le decisioni inerenti alla propria esistenza e di condurre, senza limitazioni ingiustificate o costrizioni da parte di terzi, il proprio progetto di vita.²⁷

Sul punto, la Convenzione ONU riconosce alla PcD il diritto a un progetto di sostegno, impegnando gli Stati Parti ad adottare misure idonee ed efficaci per garantire alle PcD la massima autonomia, le piene facoltà fisiche, mentali, sociali e professionali e il loro pieno inserimento e partecipazione in tutti gli ambienti di vita. A tal fine gli ordinamenti interni devono predisporre servizi e programmi nei settori della sanità, dell'occupazione, dell'istruzione e dei servizi sociali per l'abilitazione e riabilitazione della PcD.

Anche dalla *Dichiarazione* di Madrid si evince che «la disabilità è una questione di diritti umani» per cui «le PcD sono titolari degli stessi diritti umani degli altri cittadini» e per raggiungere questo obiettivo «tutte le comunità devono celebrare la diversità all'interno delle comunità stesse e cercare di assicurare che le PcD possano godere della totale ampiezza dei diritti umani: civili, politici, sociali, economici e culturali».²⁸

²⁵ Legge 12 marzo 1999, n. 68.

²⁶ La rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale deve essere intesa come "ogni rimozione" che impedisce alla PcD di esprimere la propria partecipazione a ogni ambito di vita.

²⁷ Cf. G. DEVASTATO, *Oltre la crisi*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2012, 141-142.

²⁸ Cf. Dichiarazione «Non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale», Congresso Europeo sulla disabilità tenutosi a Madrid nel 2003.

Dunque, la disabilità non è più una questione di assistenza e protezione ma si sposta dal *deficit* alle barriere fisiche, sociali, comportamentali e di altra natura che impediscono alle PcD di partecipare alla vita delle proprie comunità.²⁹

La PcD è investita, quindi, dall'ordinamento giuridico di un complesso di diritti peculiari adeguati alla sua particolare condizione. A tal fine le modalità di attuazione di tali prerogative e diritti si differenziano in relazione alle varie disabilità in modo tale da rispondere ai criteri di uguaglianza inclusione sociale, assistenza e solidarietà.³⁰

Diverse le aree in cui è possibile la piena espressione e sviluppo della PcD. L'istruzione è uno dei principali ambiti per garantire opportunità di partecipazione della PcD a tutti gli ambiti della vita. La Convenzione ONU pone una significativa attenzione al riguardo. Infatti, l'articolo 24 sancisce che gli Stati sottoscrittori riconoscono il diritto all'istruzione, nel rispetto dei principi di uguaglianza e pari opportunità rispetto a tutti gli altri individui. Ciò viene inteso possibile attraverso la previsione, nel sistema educativo dei singoli Stati, dell'integrazione scolastica delle PcD a tutti i livelli e offrendo, nel corso della loro intera vita, possibilità di istruzione finalizzate al pieno sviluppo del loro potenziale umano, dei talenti e creatività nonché al sostegno del senso di dignità e dell'autostima.

Un ulteriore ambito nel quale la PcD esprime la propria responsabilità è il lavoro. Il diritto al lavoro delle PcD ha ricevuto un copioso riconoscimento normativo sovranazionale trovando il proprio fondamento in importanti riferimenti come l'articolo 21 della *Carta di Nizza*,³¹ che contempla tra le discriminazioni da contrastare, anche in campo lavorativo, quella basata sulla disabilità. Inoltre in Europa sono previste numerose disposizioni normative miranti a predisporre il luogo di lavoro in funzione della disabilità.

I diritti alla vita e all'integrità fisica costituiscono, altresì, un ulteriore ambito di espressione della PcD. La *Convenzione ONU* sancisce che «il diritto alla vita è inerente a ogni essere umano» per cui conseguentemente spetta ad ogni PcD comportando per gli Stati contraenti l'obbligo di adottare tutte le misure indispensabili per assicurarne l'effettiva attuazione.³²

Infine, la Convenzione ONU riconosce all'art. 19 il diritto di tutte le PcD a vivere nella società, con la stessa libertà di scelta delle altre persone assicurando pure che le PcD abbiano la possibilità di scegliere su basi di eguaglianza con gli altri, il proprio luogo di residenza e dove e con chi vivere e non siano obbligate

²⁹ Cf. A.D. MARRA, *Diritto allo studio delle persone con disabilità: diritti umani e norme antidiscriminatorie*, in «Revista Sociológica de Pensamiento Critico» (2014) 8, 166.

³⁰ Cf. VADALÀ, *La tutela della disabilità*, 74.

³¹ Il cosiddetto processo "costituente europeo" è stato avviato nel duemila - in concomitanza con il processo di allargamento dell'Unione europea - e ha portato alla firma della Carta Costituzionale Europea a Roma nel 2004; successivamente si è interrotto nel momento in cui i cittadini di Francia e Paesi Bassi hanno espresso il loro voto negativo alla ratifica della Costituzione in due consultazioni referendarie svoltesi il 29 maggio e il primo giugno 2005 ed è stato ripreso con il Trattato di Lisbona (costituito dal TUE e TFUE) nel quale - oltre ad essere confluito gran parte del lavoro sulla Costituzione Europea - la Carta dei diritti fondamentali rappresenta un "pezzo pregiato" dell'assetto istituzionale europeo.

³² *Convenzione ONU*, art. 10.

ad abitare in una particolare sistemazione. A tal fine gli Stati Parti debbono adottare misure efficaci e adeguate a eliminare le discriminazioni nei confronti delle PcD in tutto ciò che attiene al matrimonio, alla famiglia, alla paternità e alle relazioni personali su basi di uguaglianza con gli altri in modo da garantire che sia riconosciuto il diritto di ogni PcD che sia in età per contrarre matrimonio di sposarsi e fondare una famiglia sulla base del pieno e libero consenso dei contraenti.

Conclusion

Il breve percorso delineato ha messo in evidenza che dal progressivo riconoscimento dei diritti e di tutele in favore delle PcD in ambito sociale, di istruzione e attività lavorativa volto al superamento delle condizioni di limitazione ambientale per il loro sviluppo si è approdati a un contesto che vede nelle PcD soggetti attivi, pienamente responsabili capaci di prendere in modo autonomo le decisioni inerenti la propria esistenza e di condurre, senza limitazioni ingiustificate o costrizioni da parte di terzi, il proprio progetto di vita.

Taluni hanno coniato il termine “diversabilità” per esprimere proprio la potenziale capacità dei soggetti deboli di essere parte attiva di progetti inclusivi.³³ Tale termine ha il pregio di infondere positività e ottimismo e di essere una lente attraverso la quale vedere, nell’oggi, i progressi compiuti a fronte di un percorso che nella sua reale e piena attuazione deve ancora realizzarsi.

Sottolineare l’elemento di “abilità” invece che quello di “deficit” suggerisce la predisposizione di uno spirito creativo necessario per lo sviluppo di strade nuove nella conquista dei diritti.

Persons with Disabilities and the Concept of Responsibility. Legal Perspectives

► ABSTRACT

Over the years, the concept of disability has seen the transition from a vision that considered it linked to an impairment (in turn caused by a disease) to a perspective deriving from a bio-psycho-social model that considers it as a condition of health in an unfavorable environment. In the light of these changes, this contribution intends to investigate in a synthetic way the concept of responsibility of persons with disabilities (PwD) which is expressed in the exercise of their rights and duties in all areas of life.

► KEYWORDS

Disability; Equality; Fundamental Rights; Human Dignity; Human Rights; Inclusion; Person; Responsibility.

✉ farina@unisal.it

³³ Cf. G. LATTI, *I diritti esigibili. Guida normativa all'integrazione sociale delle persone con disabilità*, FrancoAngeli, Milano 2010, 19-20.

La parrocchia, comunità che accoglie: attese, responsabilità e opportunità

Ubaldo Montisci*

► SOMMARIO

Il contributo s'interroga su come la parrocchia possa essere uno spazio aperto di accoglienza e corresponsabilità. Dopo aver richiamato il significato della parrocchia per la vita dei credenti, si prendono in esame le principali difficoltà che essa deve affrontare in questo frangente storico e le condizioni che rendono possibile e visibile il suo impegno per l'accoglienza, l'inclusione e la partecipazione di chi a lei si rivolge. La conversione pastorale che attende la parrocchia, secondo gli auspici del magistero ecclesiale, fa nascere attese, chiama in causa responsabilità e offre opportunità per il futuro delle comunità cristiane.

► PAROLE CHIAVE

Accoglienza; Appartenenza; Comunità; Inclusione; Parrocchia; Partecipazione.

***Ubaldo Montisci:** Professore Straordinario di «Metodologia catechetica e Formazione» presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (Roma).

Il recente *Direttorio per la catechesi*, in una serie di densi paragrafi, offre alcune considerazioni importanti sulla parrocchia. Essa, in particolare, è descritta come il luogo per eccellenza dell'accoglienza, lo spazio in cui si ospitano, si accettano e si fondono tutte le diversità umane, dove si manifesta il volto autentico del popolo di Dio che si apre a tutti senza preferenze di persone.¹ L'istituzione parrocchiale, d'altra parte e non da oggi, attraversa una crisi profonda per cui «occorre avviare un processo di conversione missionaria che non si limita a mantenere l'esistente o ad assicurare l'amministrazione dei sacramenti, ma che si spinge in avanti in direzione evangelizzatrice».² Il ripensamento auspicato genera attese, chiama in causa responsabilità e offre opportunità per il futuro delle comunità cristiane.

Dopo aver richiamato il significato della parrocchia per la vita dei credenti, s'intendono esaminare qui le principali difficoltà che essa deve affrontare in questo frangente storico e le condizioni che rendono possibile e visibile il suo impegno per l'accoglienza e l'inclusione di ogni donna e uomo di buona volontà. Si ritiene che una parrocchia realmente "accogliente" sia quella capace di recuperare gli elementi di novità provenienti dal Concilio e di abitare nella realtà post-pandemica con una prassi pastorale adeguata alle condizioni attuali della gente. In particolare, «sarà una parrocchia che non parte dalla preoccupazione del pastore di riuscire a svolgere il suo compito, ma dalla riconsegna dell'agire pastorale all'intera comunità ecclesiale»,³ tramite processi inclusivi che favoriscono l'appartenenza e la partecipazione responsabile di tutti i membri della comunità cristiana, secondo le possibilità di ciascuno.

1. Significato e rilevanza ecclesiale della parrocchia

Negli ultimi decenni la parrocchia ha vissuto una crisi profonda a tal punto che non pochi hanno pensato che si reggesse su un impianto sorpassato, da abbandonare e da sostituire con qualche cosa di nuovo. È stato messo in evidenza che, in Europa, ci si trova di fronte all'«arretramento sempre più visibile della "civiltà parrocchiale"»,⁴ cioè di un certo stile di vivere il cristianesimo nella società. Papa Francesco, al contrario, ha sostenuto con forza che la parrocchia non è una struttura caduca e che «se è capace di riformarsi e adattarsi costantemente, continuerà a essere "la Chiesa stessa che vive in mezzo alle case dei suoi figli e delle sue

¹ Cf. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA PROMOZIONE DELLA NUOVA EVANGELIZZAZIONE, *Direttorio per la catechesi* (=DC), 23.03.2020, LEV, Città del Vaticano 2020, n. 299.

² DC, n. 300.

³ S. GIUSTI, *La parrocchia dopo la pandemia. Alla ricerca di un nuovo modello*, in «Sentieri Teologici Livornesi» 2 (2021) 7-16: 7.

⁴ C. THEOBALD, *Urgenze pastorali. Per una pedagogia della riforma*, EDB, Bologna 2019, 81. Per quanto riguarda il concetto di "civiltà parrocchiale", l'autore fa riferimento a É. ABBAL, *Paroisse et territorialité dans le contexte français*, thèse en droit canonique, Faculté de droit canonique de l'Institut catholique de Paris, Paris 2014, 13-74.

figlie».⁵ La via indicata da Francesco non è quindi quella della sostituzione, ma della riforma dell'istituzione parrocchiale.

Nella consapevolezza che «nessuna realizzazione di Chiesa potrà mai pretendere un carattere definitivo di eternità»,⁶ è evidente che la parrocchia deve dare risposta ai bisogni del tempo corrente e rendere manifesta l'immagine autentica di Chiesa che essa incarna localmente.⁷ Papa Francesco la qualifica così:

La parrocchia è presenza ecclesiale nel territorio, ambito dell'ascolto della Parola, della crescita della vita cristiana, del dialogo, dell'annuncio, della carità generosa, dell'adorazione e della celebrazione. Attraverso tutte le sue attività, la parrocchia incoraggia e forma i suoi membri perché siano agenti dell'evangelizzazione. È comunità di comunità, santuario dove gli assetati vanno a bere per continuare a camminare, e centro di costante invio missionario.⁸

Dopo aver descritto l'ideale, tuttavia, il Pontefice aggiunge immediatamente: «Però dobbiamo riconoscere che l'appello alla revisione e al rinnovamento delle parrocchie non ha ancora dato sufficienti frutti perché siano ancora più vicine alla gente, e siano ambiti di comunione viva e di partecipazione, e si orientino completamente verso la missione»,⁹ auspicando, così, pure per quest'istituzione quel percorso di conversione pastorale in prospettiva missionaria che dovrebbe riguardare tutte le strutture ecclesiali.¹⁰

Ma quali sono le principali difficoltà che si devono affrontare oggi per raggiungere l'obiettivo di rendere le parrocchie capaci di prossimità con le persone, luogo di inclusione, appartenenza e partecipazione?

2. Elementi di criticità per le parrocchie oggi

Al momento, i tratti che caratterizzano la parrocchia in Italia possono essere considerati i seguenti: la capillarità della presenza sul territorio, rispondente alla nota della cattolicità, che vuole che sia possibile edificare la Chiesa in ogni luogo; l'assenza di condizioni per farne parte; la tensione alla partecipazione condivisa e differenziata di tutti i membri; l'offerta di ciò che è essenziale per divenire cristiani e vivere la propria vita di fede.¹¹

Questa struttura pastorale è oggi messa in questione da un contesto assai differente da quello tridentino in cui essa affonda le radici. Le problematiche che

⁵ FRANCESCO, *Evangelii gaudium* (=EG), 24.11.2013, n. 28, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 12, 1019-1137: 1031. D'ora in poi, per il Commentario si userà la sigla AAS.

⁶ V. BARBIERI, *La parrocchia nella Bibbia*, in «Sentieri Teologici Livornesi» 2 (2021) 17-27: 27. Una ricostruzione dettagliata dell'evoluzione dell'istituzione parrocchiale nel corso del tempo è offerta da V. BO, *Storia della parrocchia*, 5 voll., EDB, Bologna 1988-2004.

⁷ Cf. *Codice di diritto canonico*, 25.01.1983, 2ª ed. riveduta e corretta, UECI, Roma 1984, can. 515.

⁸ EG, n. 28, in AAS 105 (2013) 12, 1031-1032.

⁹ EG, n. 28, in AAS 105 (2013) 12, 1032.

¹⁰ Cf. EG, nn. 25 e 27, in AAS 105 (2013) 12, 1030 e 1031.

¹¹ Cf. P. CARRARA, *La conversione missionaria della parrocchia. Lavori in corso dall'esito non scontato*, in IDEM (Ed.), *La missione ecclesiale nello spazio urbano. Percorsi storici, questioni teoriche, ricerche pastorali*, Glossa, Milano 2022, 149-182: 157-159.

riguardano la parrocchia sono numerose, come tante le considerazioni che si potrebbero fare. Tra quelli che vengono sottolineati più spesso e con forza in ambito pastorale, rientrano sicuramente i temi del suo rapporto con il territorio; della relazione con le diverse forme di comunità presenti in essa; della sinodalità e responsabilità comune tra i suoi membri; della sua significatività in epoca post-pandemica. Su queste problematiche, senza pretesa di esaustività, ma tentando di restare aderenti agli interrogativi che ci si è posti poco sopra, si offrono le riflessioni che seguono.

2.1. *Una presenza statica in un contesto dinamico*

Il primo elemento di criticità può essere sintetizzato così:

Oggi si constata una crescente asimmetria tra i confini della parrocchia e i territori del vissuto reale della gente (lavoro, scuola, salute, tempo libero non si rapportano più al territorio parrocchiale circoscritto, se non limitatamente) che ha fatto emigrare dall'agenda quotidiana delle nostre parrocchie gli ambiti dell'esistenza concreta, che prima vi figuravano abbondantemente.¹²

La recente *Istruzione* sulla parrocchia ne parla come della provocazione principale per la pastorale:

È vero che una caratteristica della parrocchia è il suo radicarsi là dove ognuno vive quotidianamente. Però, specialmente oggi, il territorio non è più solo uno spazio geografico delimitato, ma il contesto dove ognuno esprime la propria vita fatta di relazioni, di servizio reciproco e di tradizioni antiche. È in questo "territorio esistenziale" che si gioca tutta la sfida della Chiesa in mezzo alla comunità.¹³

Proprio in questo caso, si assiste alla difficile composizione tra le norme canoniche, per forza di cose piuttosto statiche, e le esigenze derivanti da quel «cambio d'epoca» evocato da papa Francesco,¹⁴ che ha proprio nel mutamento accelerato una delle sue caratteristiche più marcate. Ne è segno, in qualche modo, l'ambiguità con cui l'*Istruzione* affronta la problematica: da un lato, essa riconosce l'inadeguatezza per l'oggi del principio territoriale: «Sembra superata quindi una pastorale che mantiene il campo d'azione esclusivamente all'interno dei limiti territoriali della parrocchia, quando spesso sono proprio i parrocchiani a non comprendere più questa modalità, che appare segnata dalla nostalgia del passato, più che ispirata dall'audacia per il futuro»; dall'altro, lo conferma su base giuridica: «D'altra parte, è bene precisare che sul piano canonico il principio territoriale rimane pienamente vigente, quando richiesto dal diritto».¹⁵

¹² GIUSTI, *La parrocchia dopo la pandemia*, 11-12.

¹³ CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *La conversione pastorale della comunità parrocchiale al servizio della missione evangelizzatrice della Chiesa* (=CP), 29.06.2020, <<http://www.clerus.va/content/clerus/it/notizie/new203.html>>, n. 16.

¹⁴ «Non viviamo in un'epoca di cambiamento, viviamo in un cambiamento d'epoca» aveva detto Papa Francesco, il 10 novembre 2015, durante la Visita pastorale a Firenze in occasione del "V Convegno Nazionale della Chiesa Italiana".

¹⁵ CP, n. 16.

2.2. Comunità parrocchiale: sì, ma quale?

Il termine “comunità”, scelto e utilizzato in reazione alla figura di Chiesa come *societas*, debitrice di un’impostazione formale e giuridica del discorso della sua identità, ben presto ha assunto un ruolo centrale nel rinnovamento ecclesio-logico, che ha avuto nel Vaticano II un momento apicale.

Oggi se ne fa un uso comune, anche in riferimento all’istituzione parrocchiale: papa Francesco – lo si è visto – qualifica la parrocchia come «comunità di comunità»,¹⁶ nel titolo dell’*Istruzione* dedicata si usa l’espressione «comunità parrocchiale».

L’opzione, ratificata dal *Codice di diritto canonico*,¹⁷ ha l’indubbio vantaggio di passare da una concezione “statica” dell’istituzione (il territorio) a una “dinamica” (comunità di fedeli):

La scelta del legislatore è stata allora quella di abbandonare la definizione della parrocchia a partire dal territorio per porre l’accento sulle relazioni che quel determinato gruppo di fedeli vive, relazioni che, con la presenza indispensabile del parroco, pastore proprio di quei determinati fedeli ed elemento gerarchico che li unisce, diventano tali da poter costituire una comunità, immagine di Chiesa nella sua dimensione di vicinanza e di prossimità.¹⁸

Il concetto di comunità, però, anche per un uso talvolta acritico che ne ha in qualche modo logorato il significato autentico, dà adito oggi a dei fraintendimenti. Siccome la sostituzione del termine “parrocchia” con “comunità” tocca l’articolazione fondamentale della Chiesa, è opportuno riflettere su alcune criticità che derivano da tale scelta.

La prima problematica, strettamente collegata al tema del territorio, riguarda il senso di appartenenza dei battezzati. Le indagini sociologiche mettono in luce un dato di fatto: vengono meno i limiti territoriali a favore di “comunità di destino o di sentimento” che non rispettano i normali confini parrocchiali. S.P. Arnold parla di un deciso passaggio dalle “appartenenze” forti e stabili alle “affinità” successive, simultanee e molte volte, effimere.¹⁹ La parrocchia ha perso in gran parte il significato di punto di riferimento per relazioni stabili tra le persone; queste, favorite dall’attuale disponibilità di movimento, per i più svariati motivi, intessono relazioni di qualità in sedi dislocate e con persone diverse da quelle che frequentano ordinariamente la parrocchia. La recente pandemia, con l’utilizzo abbondante degli strumenti digitali, ha acuito il problema: «Il legame con il territorio tende a essere sempre meno percepito, i luoghi di appartenenza diventano molteplici e le relazioni interpersonali rischiano di dissolversi nel mondo virtuale senza impegno né responsabilità verso il proprio contesto relazionale».²⁰

¹⁶ EG, n. 28, in AAS 105 (2013) 12, 1032.

¹⁷ Il già citato can. 515 afferma che «la parrocchia è una determinata comunità di fedeli» (*communitas christifidelium*).

¹⁸ A. GIRAUDO, *La parrocchia nel Codice di diritto canonico: tra limiti e potenzialità*, in «Archivio Teologico Torinese» 19 (2013) 2, 258-270: 260-261.

¹⁹ S.P. ARNOLD, *La Era de la Mariposa*, Claretiana, Buenos Aires 2015.

²⁰ CP, n. 9.

Soprattutto – ed è il secondo elemento problematico – non si può trascurare il fatto che non ogni soggetto collettivo può rivendicare la titolarità di “comunità”. Questo termine, di per sé, rimanda a una forma di socialità ben definita:

“Comunità” è il nome di un legame sociale ben preciso: designa un gruppo, normalmente di piccola taglia, caratterizzato da un ethos comune, da relazioni corte, dal calore e dalla convivialità, dall’affinità tra i suoi membri e originato da una scelta di appartenenza ad esso.²¹

Tali caratteristiche, spesso, non sono presenti nelle comunità parrocchiali, come dimostrano le frequenti lamentele di coloro che frequentano gli ambienti ecclesiali, e rischiano di essere causa di delusione per coloro che vi si accostano con aspettative elevate. Non è remoto il rischio dell’autoreferenzialità, tipico delle cerchie in cui ci si trova bene insieme, coltivando rapporti ravvicinati e rassicuranti, e la parrocchia è sovente percepita solo come “centro di servizi” per l’amministrazione dei sacramenti.²²

Il tema della comunità introduce un terzo elemento problematico: il rapporto tra la parrocchia e le aggregazioni, movimenti e gruppi presenti sul suo territorio. I secondi mostrano in forma più evidente le caratteristiche di una “comunità”: ordinariamente in possesso di un “respiro” più ampio rispetto a quello locale, sono portatori di peculiarità carismatiche, capaci di mettere al centro le persone e di offrire un ambiente vitale “caldo” nelle relazioni, efficaci nella formazione cristiana soprattutto dei giovani e degli adulti, in grado di fornire un accompagnamento personalizzato; non sempre, però, risultano bene inseriti nel tessuto parrocchiale

2.3. *Il permanere di un clericalismo strisciante*

Un’altra problematica riguarda la figura dei parroci. La contrazione numerica dei presbiteri incide notevolmente sulla gestione delle parrocchie. Le nuove presenze di Chiesa – unità pastorali, zone pastorali, ecc. – stentano a trovare spazio in un contesto ecclesiale assuefatto alla presenza capillare delle parrocchie.

Il clericalismo si manifesta nella tendenza a concentrare nelle mani dei presbiteri – pochi, che divengono sempre di meno – l’insieme delle incombenze che la parrocchia richiede; a ciò si aggiunge, talvolta, la mancata valorizzazione degli organismi di partecipazione parrocchiale, quando presenti.

La moltiplicazione degli incarichi dei parroci, che non rallenta, «li espone, quando va bene, all’impossibilità di essere pastori come vorrebbero, costretti come sono a correre di qua e di là, trascurando molte cose o agendo in modo

²¹ P. CARRARA, *Forma ecclesiae. Per un cattolicesimo di popolo oggi: “per tutti” anche se non “di tutti”*, Glossa, Milano 2017, 119-120. L’A. rimanda alla voce *Comunità*, in R. BOUDON – F. BOURRICAUD, *Dizionario critico di sociologia*, Armando, Roma 1991, 88-92.

²² Cf. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (=CEI), *Il volto missionario delle parrocchie in un mondo che cambia* (=VMP), 30.05.2004, n. 4, in «Notiziario della CEI» (2004) 5/6, 137-139.

affrettato; quando va meno bene, li sottopone a un serio rischio di *burnout*»;²³ eppure, si fatica a prendere in seria considerazione la possibile partecipazione dei laici alla vita della parrocchia, nel rispetto dei ruoli e dei diversi gradi di responsabilità. Anche la recente *Istruzione*, dedicando uno spazio sovrabbondante al ruolo del parroco e del clero presente nella parrocchia, sembra perpetuare questa prospettiva.²⁴ La cura pastorale di una parrocchia affidata a persone che non siano ministri ordinati è sì contemplata, ma considerata come «una soluzione pastorale straordinaria e temporanea».²⁵

Non si può sottacere il fatto che pure tra i laici è talvolta presente una mentalità clericale, frutto di un'educazione cristiana non bene impartita e/o di assuefazione a consuetudini non sempre facili da eliminare, anche perché “piacevolmente deresponsabilizzanti”.

2.4. *Gli interrogativi sollevati dalla pandemia*

Senza giungere alle conclusioni estreme vaticinate per altre zone d'Europa,²⁶ va riconosciuto che la presenza cattolica in Italia attraversa un momento non facile, messo ancora più in evidenza dalla pandemia che ha ribaltato convinzioni ecclesiali radicate, riguardanti soprattutto il senso di appartenenza e la pratica religiosa dei fedeli, mettendo a nudo diverse criticità presenti nelle comunità cristiane, dei limiti ignorati o sottovalutati fino a quel momento.

Per quanto riguarda la parrocchia, in particolare, si è visto che, oltrepassata la fase delle lamentele per la chiusura forzata delle chiese per motivi sanitari, che ha caratterizzato la fase acuta della pandemia, non si è assistito alla ripresa delle attività ordinarie come forse ci si sarebbe potuto aspettare. Le cause del fenomeno sono allo studio da parte degli esperti e dei responsabili ecclesiali; qui si avanza l'ipotesi che, probabilmente, la parrocchia paga le spese del progressivo venir meno nei battezzati di un'identità cristiana consapevole e dell'immagine sbiadita di Chiesa che il nostro tempo ci consegna.

Oggi si vive in un contesto in cui sempre più la fede è diventata “opzione”. Come nota il filosofo canadese C. Taylor, «il passaggio alla secolarizzazione consiste, tra le altre cose, nella transizione da una società in cui la fede in Dio era

²³ A. STECCANELLA, “Anche”. *Prete, parrocchie, laicato*, in «Vino Nuovo» (02.06.2022), <<https://www.vinonuovo.it/comunita/esperienze-di-chiesa/anche/>> (consultato il 25.01.2023). Le suggestioni presenti nel *blog* sono sviluppate in A. TONIOLO – A. STECCANELLA (Edd.), *Le parrocchie del futuro. Nuove presenze di Chiesa*, Queriniana, Brescia 2022.

²⁴ Dopo aver giustamente ricordato che «il parroco e gli altri presbiteri, in comunione con il Vescovo, sono un riferimento fondamentale per la comunità parrocchiale, per il compito di pastori che a loro corrisponde» (CP, n. 62), il documento dedica un esteso paragrafo a precisare i compiti che a tale figura corrispondono (CP, nn. 66-74).

²⁵ Cf. CP, n. 90; per una panoramica globale si vedano i nn. 87-93.

²⁶ Recenti indagini sociologiche, realizzate in Francia, parlano di un cattolicesimo “in fase d'agonia”: cf. C. DELSOL, *La fine della cristianità e il ritorno del paganesimo*, Cantagalli, Siena 2022 (*La fin de la chrétienté. L'inversion normative et le nouvel âge*, Cerf, Paris 2021). Si veda anche D. HERVIEU-LÉGER – J.-L. SCHLEGEL, *Vers l'implosion? Entretiens sur le présent et l'avenir du catholicisme*, Seuil, Paris 2022.

incontestata e, anzi, non problematica, a una in cui viene considerata come un'opzione tra le altre e spesso non come la più facile da abbracciare».²⁷

Una delle conseguenze è la diffusione di una "pluralizzazione" interna alla stessa esperienza ecclesiale: la fede religiosa tende a privatizzarsi, nella vita pubblica, e a soggettivizzarsi, nella vita delle comunità cristiane; si vanno diffondendo forme di "nomadismo" religioso, di ricerca cioè di sempre nuove esperienze ed emozioni religiose.²⁸ Il fenomeno non è recente; a inizio millennio c'era già chi segnalava:

Vi è una forte "turbolenza" dell'ambiente culturale e religioso cattolico provocata da una trasformazione silenziosa dell'appartenenza personale, che avviene senza ribellioni e gesti evidenti né resistenze, in carenza di relazioni intra-religiose significative. Il declino di un'adesione che poteva essere – o sembrare – subordinata da parte degli individui, e l'incremento di un credere personale, globale o parziale, secondo il senso interpretante che ciascuno costruisce a sé stesso. Appartenenza che quindi diventa molto differenziata sia nelle credenze che nelle pratiche, e più difficilmente controllabile dal punto di vista collettivo.²⁹

In un tale contesto pluralista, un primo dato è rappresentato dal fatto che si è entrati in un'epoca nella quale il cristianesimo è culturalmente una minoranza, perfino talvolta mal sopportata dal sentire comune. Lo evidenziava qualche tempo fa papa Francesco:

Fratelli e sorelle, *non siamo nella cristianità, non più!* Oggi non siamo più gli unici che producono cultura, né i primi, né i più ascoltati. Abbiamo pertanto bisogno di un cambiamento di mentalità pastorale, che non vuol dire passare a una pastorale relativistica. Non siamo più in un regime di cristianità perché la fede – specialmente in Europa, ma pure in gran parte dell'Occidente – non costituisce più un presupposto ovvio del vivere comune, anzi spesso viene perfino negata, derisa, emarginata e ridicolizzata.³⁰

La squalifica della cultura cattolica, aggravata dallo scandalo degli abusi sessuali e di potere, si presenta oggi in forma silenziosa ma non per questo meno drammatica. E la vita delle parrocchie non può non risentire di questo clima generale.

Ma, come affermava papa Francesco in piena pandemia, si può valorizzare la crisi come opportunità perché tener conto di questa serie di "segnali" consente una purificazione delle mentalità e delle strutture nel momento in cui si vuole operare un cambiamento qualitativo nella parrocchia. Pertanto, si riprendono ora in prospettiva di miglioramento della prassi gli stessi punti esaminati prima nelle loro problematicità.

²⁷ C. TAYLOR, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano 2010, 13.

²⁸ Cf. VMP, n. 2, in «Notiziario della CEI» (2004) 4/6, 134-136.

²⁹ I. DE SANDRE, *Pratica, credenza e istituzionalizzazione della religione*, in F. GARELLI – G. GUIZZARDI – E. PACE (Edd.), *Un singolare pluralismo. Indagine sul pluralismo morale e religioso degli italiani*, il Mulino, Bologna 2003, 115-157: 115.

³⁰ FRANCESCO, *Discorso alla Curia romana per gli auguri di Natale*, 21.12.2019, <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/december/documents/papa-francesco_20191221_curia-romana.html>.

3. Le condizioni per la conversione pastorale della parrocchia

L'assunto di partenza per le considerazioni che seguono rimanda a un'affermazione perentoria dei Vescovi italiani: «*Il futuro della Chiesa in Italia, e non solo, ha bisogno della parrocchia*». ³¹ In quest'orizzonte, si tenterà di dare qualche linea orientativa generale, che possa consentire alle parrocchie di essere accoglienti, inclusive e partecipative, come richiede la loro autentica natura. ³²

Il primo passo da fare è quello di avvicinare la tematica con la mentalità giusta; ciò richiede un approccio "sistemico" per la soluzione dei problemi e il coraggio di dar vita a processi di trasformazione della parrocchia, con l'abbandono di categorie interpretative obsolete e di intenti nostalgici che frenano il cambiamento necessario.

3.1. Maturare un approccio corretto alla questione del cambiamento

Quando si fanno bilanci o si prospettano strategie, il rischio dei pregiudizi e delle contrapposizioni tra i diversi operatori pastorali è tutt'altro che remoto. Ciò avviene perché l'approccio alla problematica non è corretto: normalmente, infatti, nell'esprimere il proprio parere sulle diverse iniziative ci si limita a una lunga elencazione di vantaggi (se si è favorevoli) o di svantaggi (se si è contrari), senza pervenire a una visione panoramica globale che tenga conto di tutti gli elementi in causa. È necessario, invece, operare tramite un *approccio sistemico*, che non si riduce a presentare uno dopo l'altro gli elementi in gioco, ma

li considera all'interno del sistema di rapporti che li collega, tra di loro e con quelli già esistenti. In questo modo emergono le ambivalenze ed è possibile prendere sul serio i punti controversi: in un sistema, infatti, una variazione in un punto provoca dei cambiamenti altrove, e in qualche misura su tutto l'insieme. A un vantaggio in un punto può corrispondere uno svantaggio in un altro. L'elenco lineare e irenico dei vantaggi [...] diventa facilmente astratto, così come un ipotetico elenco degli svantaggi diventerebbe sterile. ³³

Quando ci si riferisce alla parrocchia, il rischio immediato è di una contrapposizione carica di pregiudizi tra chi vuole il cambiamento a ogni costo e chi gli si oppone strenuamente, per entrambi senza l'indispensabile visione d'insieme.

Occorre poi maturare una mentalità che consenta di andare *oltre l'ermeneutica della perdita* che guarda al passato con nostalgia e si estenua in un rimpianto per ciò che si è stati e non si è più. Si tratta piuttosto di *attivare processi*, rendendo

³¹ VMP, n. 5, in «Notiziario della CEI» (2004) 5/6, 139.

³² Va riconosciuto che è a livello diocesano che la tematica viene affrontata nella sua reale coerenza e consistenza. Le lettere pastorali dei Vescovi, scaturite dall'esperienza diretta e non semplice frutto del lavoro a tavolino degli studiosi, scritte spesso in forma schietta e briosa, dicono in forma lampante i termini dei problemi e propongono delle vie di soluzione "percorribili". Si veda, ad esempio, E. CASTELLUCCI, *La parrocchia. Chiesa pellegrina tra le case*, 14.09.2017, <<http://www.settimananews.it/parrocchia/la-parrocchia-chiesa-pellegrina-le-case>> (23.09.2017); IDEM, "Al di là dei loro mezzi" (2Cor 8,3). *Parrocchie ricche per la generosità*, 14.09.2018, [s.e.], Modena 2018.

³³ U. LORENZI, *La riforma dell'iniziazione cristiana dei ragazzi. Uno sguardo d'insieme e alcune proposte*. 1, in «La Rivista del Clero Italiano» 92 (2011) 6, 442-470: 444.

operativo il principio che il tempo è superiore allo spazio, indicato da papa Francesco per progredire nella costruzione di un popolo:

Dare priorità al tempo significa occuparsi di *iniziare processi più che di possedere spazi*. Il tempo ordina gli spazi, li illumina e li trasforma in anelli di una catena in costante crescita, senza retromarcie. Si tratta di privilegiare le azioni che generano nuovi dinamismi nella società e coinvolgono altre persone e gruppi che le porteranno avanti, finché fruttifichino in importanti avvenimenti storici. Senza ansietà, però con convinzioni chiare e tenaci.³⁴

È importante, infine, abbandonare quelle che U. Beck chiama “categorie zombie”, che descrivono un fenomeno sociale in cui le categorie concettuali e i quadri interpretativi tradizionali perdono la loro validità, ma rimangono comunque in uso, generando confusione e incertezza. Il sociologo tedesco afferma che le “categorie zombie” possono portare a un’incapacità della società di riconoscere e affrontare i rischi effettivi ed emergenti; in particolare, sostiene che possono essere persino utilizzate da coloro che detengono il potere per proteggere i propri interessi e nascondere o minimizzare i rischi esistenti.³⁵

Le categorie idonee a interpretare il momento ecclesiale presente sono quelle che hanno come orizzonte una Chiesa “in uscita” in prospettiva missionaria; tutte le altre visuali rischiano di risultare inadeguate se non dannose per il futuro della parrocchia. Le stesse dimensioni dell’accoglienza e della prossimità – argomento di queste pagine –, con la loro forza di testimonianza e attrazione, non sono fini a sé stesse ma hanno valore in quanto permettono alla parrocchia di mostrare la sua natura autentica di comunione e di realizzare il suo compito principale che è quello di evangelizzare: il dinamismo missionario diventa, così, «il criterio di verifica della sua autenticità».³⁶

3.2. *Un radicamento nel territorio attraverso forme di presenza differenti dal passato*

Come si è visto, il principio territoriale va progressivamente perdendo di forza, anche se in Italia mantiene la sua rilevanza sociale e pastorale. Stando ai documenti, quello che va coltivato è il *territorio “esistenziale”*, che mette al centro la vita della gente. Ciò è necessario intanto perché «una parrocchia dal volto missionario deve assumere la scelta coraggiosa di *servire la fede delle persone* in tutti i momenti e i luoghi in cui si esprime», ma anche perché «l’adulto oggi si lascia coinvolgere in un processo di formazione e in un cambiamento di vita soltanto dove si sente accolto e ascoltato negli interrogativi che toccano le strutture portanti della sua esistenza: *gli affetti, il lavoro, il riposo*».³⁷

Prima di pensare alle strutture, appare ancor più necessario un cambio di mentalità nelle persone, in modo che, progressivamente, si possa «passare dal paradigma dell’appartenenza e della cura d’anime a quello dell’evangelizzazione

³⁴ EG, n. 223, in AAS 105 (2013) 12, 1111.

³⁵ Cf. U. BECK, *La società del rischio*, Asterios, Trieste 2001.

³⁶ CP, n. 19.

³⁷ VMP, n. 9, in «Notiziario della CEI» (2004) 5/6, 147 e 148.

e della missione, cioè da una Chiesa di servizi a una Chiesa a servizio». ³⁸ L'evangelizzazione, infatti, «è strettamente legata alla qualità delle relazioni umane», ³⁹ e la prossimità ne è una componente essenziale. ⁴⁰

Solo in quest'orizzonte hanno senso tutte le diverse modalità di affidamento della cura pastorale, contemplate e normate a livello giuridico, rispondenti alle reali esigenze locali. Un elemento imprescindibile è il rimando a una realtà più ampia, qual è la diocesi, e al ruolo del Vescovo:

Più che di "parrocchia" dovremmo parlare di "parrocchie": la parrocchia infatti non è mai una realtà a sé, ed è impossibile pensarla se non nella comunione della Chiesa particolare. Di qui un ulteriore indirizzo per il suo rinnovamento missionario: valorizzare i legami che esprimono *il riferimento al vescovo e l'appartenenza alla diocesi*. [...] La stessa prospettiva di effettiva comunione è chiesta a religiosi e religiose, ai laici appartenenti alle varie aggregazioni. ⁴¹

La capacità di accoglienza e inclusione della parrocchia in un territorio si esprime nel tessere rapporti diretti con tutti i suoi abitanti, cristiani e non cristiani, partecipi della vita della comunità o ai suoi margini: «Presenza è anche capacità da parte della parrocchia di *interloquire con gli altri soggetti sociali* nel territorio. La cultura del territorio è composizione di voci diverse; non deve mancare quella del popolo cristiano, con quanto di decisivo sa dire, nel nome del Vangelo, per il bene di tutti». ⁴²

Per lungo tempo la comunità parrocchiale, di fatto, si è identificata con i "servizi" resi quasi esclusivamente dal parroco e dai propri collaboratori; si tratta ora di riscoprire il dinamismo "missionario" della parrocchia, favorendo uno stile di presenza nei luoghi di vita della gente comune: «La parrocchia non è chiamata più a ospitare e accogliere gli altri, integrandoli, bensì a lasciarsi accogliere, a essere ospitata là dove gli altri vivono e operano, nell'interesse per l'umano c'è la via dell'evangelizzazione. Comunità che da centri di servizio diventano realtà al servizio di tutti nel territorio dove si vive». ⁴³ Ciò favorisce quella "densità relazionale" che rende abitato e vivibile un territorio e permette agli abitanti di creare relazioni, interazioni, appartenenza e corresponsabilità

³⁸ S. LANZA, *La parrocchia in un mondo che cambia. Situazioni e prospettive*, OCD, Roma 2003, 68.

³⁹ CP, n. 24.

⁴⁰ Cf. CP, n. 44. A sua volta, la Nota sulle parrocchie osservava: «Occorre incrementare la dimensione dell'*accoglienza*, caratteristica di sempre delle nostre parrocchie: tutti devono trovare nella parrocchia una porta aperta nei momenti difficili o gioiosi della vita. L'accoglienza cordiale e gratuita, è la condizione prima di ogni evangelizzazione», VMP, n. 6, in «Notiziario della CEI» (2004) 5/6, 140-141.

⁴¹ VMP, n. 3, in «Notiziario della CEI» (2004) 5/6, 137. Si veda anche il n. 11, (p. 153).

⁴² VMP, n. 10, in «Notiziario della CEI» (2004) 5/6, 152.

⁴³ F. NIGRO, *La relazione sinodalità-parrocchia: moda passeggera o dinamica costitutiva?*, in «Apulia Theologica» 8 (2022) 1, 77-100: 85.

3.3. Favorire la comunione e la corresponsabilità del popolo di Dio

Si è parlato in precedenza della problematicità dell'accostamento tra "parrocchia" e "comunità" e, soprattutto, del rischio di valutare la qualità dell'istituzione parrocchiale dalla sua capacità di essere comunità, in senso sociologico. Probabilmente, è opportuno evitare di pensare come pacifica la coincidenza delle due espressioni. Come osservato da qualcuno, anche i documenti del magistero ecclesiale testimoniano della problematicità dell'accostamento: il linguaggio di *Evangelii gaudium*, ad esempio, mostra «una sensibile fluttuazione che non consente di far coincidere la parrocchia con la comunità» e la *Nota sulle parrocchie* del 2004 «preferisce nettamente l'utilizzo del termine "parrocchia" [...] piuttosto che "comunità"». ⁴⁴ In sintesi si può dire che l'associazione di "comunità" a Chiesa e parrocchia

può essere accettata [...] se si vuole indicare la necessità che esse si strutturino al di là di relazioni soltanto giuridiche, formali e funzionali. È tuttavia discutibile un utilizzo eccessivo di questa terminologia, poiché, soprattutto in assenza di precisazioni al riguardo, rischia di introdurre surrettiziamente il funzionamento sociologico del termine, giudicando negativamente una parrocchia per il fatto che essa non assume i tratti della comunità. ⁴⁵

È indispensabile un continuo lavoro di formazione dei battezzati perché si possano creare degli ambienti accoglienti e inclusivi, nella convinzione che i giovani e gli adulti di oggi domani verranno in parrocchia per scelta e non per tradizione, per dovere o per paura; verranno perché ne avranno voglia e a patto che si sentano interessati dall'ambiente in quanto scoprono nella Chiesa uno spazio in cui si vivono realtà che non si sperimentano in nessun altro luogo e che dona qualità, fecondità e pienezza alla vita: l'esperienza dell'incontro con Dio, l'esperienza della fraternità e l'esperienza dell'impegno di solidarietà e di trasformazione. ⁴⁶ Il popolo di Dio ha poi nell'assemblea eucaristica nel giorno del Signore un momento che qualifica la vita parrocchiale e che va curato in modo che sia il più possibile significativo per coloro che vi partecipano.

Il tema della comunità è strettamente collegato a quello della responsabilità comune di tutti i battezzati. Diverse indicazioni le sta già fornendo il percorso di avvicinamento al prossimo evento ecclesiale sulla sinodalità; ⁴⁷ questa

designa innanzitutto lo *stile* peculiare che qualifica la vita e la missione della Chiesa, esprimendone la natura [...]. Essa deve esprimersi nel modo ordinario di vivere e operare della Chiesa. Tale *modus vivendi et operandi* si realizza attraverso l'ascolto comunitario della Parola e la celebrazione dell'Eucaristia, la fraternità della comunione e la corresponsabilità e partecipazione di tutto il Popolo di Dio,

⁴⁴ CARRARA, *Forma Ecclesiae*, 126 e 127. Il pastoralista bergamasco avvalora le proprie affermazioni con l'esame rigoroso delle diverse occorrenze dei termini e del loro utilizzo in svariati documenti a partire dal Vaticano II; cf. *Ibidem*, 125-128.

⁴⁵ *Ibidem*, 136.

⁴⁶ Cf. A. FOSSION, *Verso comunità catechizzate e catechizzanti*, in «La Civiltà Cattolica» 156 (2005) q. 3712, 342-351.

⁴⁷ <<https://www.chiesacattolica.it/sinodo-2021-2023-la-sintesi-nazionale-della-fase-diocesana/>>. Le riviste specializzate ne danno puntuale informazione.

ai suoi vari livelli e nella distinzione dei diversi ministeri e ruoli, alla sua vita e alla sua missione.⁴⁸

Di tutto ciò dovrà tener conto anche l'istituzione parrocchiale per rendere sempre più efficaci i propri organismi partecipativi. È parere sempre più diffuso che un passo importante in tale direzione potrà essere il superamento della norma che prevede che i consigli pastorali abbiano «solamente un voto consultivo»,⁴⁹ come auspicato dal documento che orienta i lavori sinodali.⁵⁰ A fondamento di questa modifica è l'applicazione concreta del pieno riconoscimento della dignità dei laici come popolo di Dio, sancita dal Concilio. Di conseguenza, potrà essere ampliata la loro "scala di partecipazione"⁵¹ in modo che, andando oltre i livelli di informazione, consiglio e dialogo, possano contribuire attivamente alla fase decisionale. Questo processo è favorito da alcune attenzioni: anzitutto, a dare dignità all'intero processo decisionale, ripensando l'attuale "facoltatività" degli organismi;⁵² e, poi, a valorizzare il carattere "deliberativo" degli organi di comunione ecclesiale cui partecipano i fedeli laici.⁵³

È evidente che processi come questi appena indicati necessitino pure di un investimento nella formazione dei soggetti implicati. Occorre certamente far leva sul laicato, formarlo, aiutarlo a crescere, valorizzarlo sempre di più, renderlo attivo, responsabilizzarlo al massimo nella missione; ma anche ripensare al ruolo dei presbiteri nella guida delle parrocchie. La questione chiama in causa la relazione tra sacerdozio comune e ministeriale, che il Vaticano II considera complementari, «ordinati l'uno all'altro»,⁵⁴ ma che ha visto poi nella pratica il prevalere di un clericalismo diffuso che offusca la dignità dei battezzati e trasforma il "servizio" in esercizio di "potere". Andrà tenuto in maggior considerazione il "correttivo" offerto da papa Francesco sul senso del ministero ordinato:

Alcuni pensano che ciò che distingue il sacerdote è il potere, il fatto di essere la massima autorità della comunità. Ma San Giovanni Paolo II ha spiegato che, sebbene il sacerdozio sia considerato "gerarchico", questa funzione non equivale a stare al di sopra degli altri, ma "è totalmente ordinata alla santità delle membra di Cristo".⁵⁵

⁴⁸ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, 02.02.2018, <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_cti_20180302_sinodalita_it.html>, n. 70.

⁴⁹ *Codice di diritto canonico*, can. 514 §1.

⁵⁰ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La sinodalità nella vita e nella missione della Chiesa*, n. 84.

⁵¹ Cf. S.R. ARNSTEIN, *A Ladder of Citizen Participation*, in «Journal of the American Institute of Planners» 35 (1969) 4, 216-224.

⁵² Cf. *Codice di diritto canonico*, cann. 511 e 536.

⁵³ Cf. F. ZACCARIA, *Sinodalità e processi decisionali. Verso nuovi organismi di partecipazione ecclesiale*, in «Apulia Theologica» 8 (2022) 1, 101-125: 117-120.

⁵⁴ CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Lumen gentium*, 21.11.1964, n. 10, in AAS 57 (1965) 1, 5-71: 14.

⁵⁵ FRANCESCO, *Querida Amazonia*, 02.02.2020, LEV, Città del Vaticano 2020, n. 87.

In tal senso, è urgente passare dal binomio dualistico “clero-laicato” al binomio complementare “comunità-ministeri”.⁵⁶ I recenti *motu proprio* del Pontefice sui ministeri ecclesiali possono costituire un’occasione favorevole per quest’esercizio di sinodalità

3.4. Il coinvolgimento delle persone con disabilità

Il mondo della disabilità è rimasto finora “sotto traccia”, presente comunque in modo implicito perché le persone con disabilità sono coinvolte nelle dinamiche su cui si riflette. Va aggiunto che l’attenzione ecclesiale verso di loro è sempre più forte e il contributo diretto di questi battezzati alla vita delle comunità cristiane è sempre più frequente.⁵⁷ Occorre, però, che l’approccio sia corretto: le persone con disabilità non sono solo depositarie di diritti ma anche soggette a responsabilità, se le si vuole considerare “persone” a pieno titolo.⁵⁸ La sfida, primariamente culturale, che si pone è quella di «riconoscere il diritto alla singolarità, anche nelle sue espressioni talvolta estreme; autorizzare ognuno a portare al bene comune la propria biografia originale; darsi reciprocamente, con il legame sociale, una appartenenza all’Universale; ammettere che la vulnerabilità è alla radice, al centro, della parte più intima di ogni essere umano e di ogni esistenza».⁵⁹

Sul versante propriamente ecclesiale, sono istruttive le considerazioni che fa l’apostolo Paolo nel famoso brano sui carismi. Egli introduce «una vera e propria inversione e conversione dello sguardo»;⁶⁰ l’Apostolo mette in luce l’assurdità della scissione di *uno* dei suoi membri o della sua assolutizzazione, perché *tutti* sono necessari e ciascuno ha *bisogno* dell’altro:

Ciò che caratterizza il corpo di Cristo, afferma Paolo, è il posto attribuito ai membri “che *sembrano* più deboli” e alle parti del corpo “che *riteniamo* meno onorevoli” (1Cor 12,22s). Paolo ci mette in guardia contro un certo immaginario sociale e le sue scale gerarchiche, più o meno consce, che rischiano di occultare il nostro sguardo sul carisma dell’ultimo, proprio quando, più che in altri ambiti, bisogna diffidare delle apparenze.⁶¹

L’impegno per la formazione delle persone con disabilità in vista di un loro fattivo coinvolgimento nelle attività ordinarie della parrocchia è un compito non più derogabile per i responsabili. Tutto ciò richiede una profonda conversione della mentalità in modo che

⁵⁶ Cf. GIUSTI, *La parrocchia dopo la pandemia*, 9.

⁵⁷ Cf. V. DONATELLO, *Nessuno escluso! I riferimenti alle persone con disabilità nel magistero e nella catechesi ecclesiale*, LAS, Roma 2020.

⁵⁸ Cf. M. SANNIPOLI, *Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion» (2019) 55-65.

⁵⁹ C. GARDOU, *Conclusion. Cheminer vers l’universel*, in D. POIZAT – C. GARDOU (Eds.), *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?*, Erès, Toulouse 2007, 315-324: 321.

⁶⁰ THEOBALD, *Urgenze pastorali*, 233.

⁶¹ *Ibidem*.

nella Chiesa si consolidi una forma di *governance* cooperativa, svincolata dal clericalismo perché basata sulla suddivisione dei compiti e dei poteri; che attraverso di essa si strutturi un'azione pastorale esercitata da *team* composti da uomini e donne che esercitano i propri specifici carismi: alcuni ministri ordinati (preti, diaconi ... e diacone), altri ministri istituiti laici (sposati e *singles*) e religiosi, e ministri di fatto, perché sia visibile l'identità ministeriale di tutta la comunità.⁶²

Conclusione

Si è consapevoli che non ci sono scorciatoie, che va messo in bilancio l'inevitabile logoramento nel lavoro di trasformazione della mentalità e delle strutture, per rispondere positivamente a quella conversione pastorale fortemente voluta da papa Francesco, che interessa pure l'istituzione parrocchiale. L'esercizio che è richiesto consiste nel provare a rispondere ai problemi attuali della parrocchia con realismo – sapendo quindi di non poter ribaltare la situazione, almeno nell'immediato – ma anche con determinazione e fiducia: serve la pazienza del confronto insieme all'audacia nel decidere. Come afferma il Pontefice, «le sfide esistono per essere superate. Siamo realisti, ma senza perdere l'allegria, l'audacia e la dedizione piena di speranza! Non lasciamoci rubare la forza missionaria!».⁶³

Parish, the Community that Welcomes : Expectations, Responsibility and Opportunities

► ABSTRACT

The article inquires how a parish can be an open space of welcome and co-responsibility. After recalling the significance of the parish for the life of believers, the main difficulties that it has to face in this historical juncture are examined and the conditions that make its commitment to welcome, to inclusion and promotion of participation of those who turn to her. The pastoral conversion that the parish attends to, according to the wish of the ecclesial magisterium, gives rise to expectations, calls into question responsibility and offers opportunities for the future of Christian communities.

► KEYWORDS

Belonging; Community; Inclusion; Parish; Participation; Welcoming.

✉ montisci@unisal.it

⁶² STECCANELLA, "Anche". *Preti, parrocchie, laicato*.

⁶³ EG, n. 109, in AAS 105 (2013) 12, 1065.

Presentazione del volume

Fare catechesi oggi in Italia

in occasione del 70° di fondazione dell'Istituto di Catechetica (1953-2023)



Ore 15.30 Saluti introduttivi

S.E. Mons. Rino Fisichella, Pro-prefetto della Sezione per le Questioni Fondamentali dell'Evangelizzazione nel Mondo del Dicastero per l'Evangelizzazione

Mons. Valentino Bulgarelli, Sottosegretario della Conferenza Episcopale Italiana e Direttore dell'Ufficio Catechistico Nazionale

Prof. Don Andrea Bozzolo, Rettor Magnifico dell'Università Pontificia Salesiana

Modera **Prof. Don Giuseppe Ruta**, Direttore dell'Istituto di Catechetica

Ore 16.15 Presentazione del volume

Prof. Don Ubaldo Montisci, Docente di Metodologia Catechetica e Formazione presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione, UPS – Roma e curatore del volume

Prof. Don Giuliano Zanchi, Direttore de "La Rivista del Clero italiano" e Docente di Teologia presso l'Università Cattolica di Milano

Ore 17.15 Dibattito

Ore 18.00 Conclusioni e Cocktail

19 Venerdì MAGGIO ore 15.30

Facoltà di Scienze della Comunicazione Sociale - Università Pontificia Salesiana
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA

Il momento celebrativo potrà essere seguito anche in streaming su www.unisal.it



Le Residenze Sanitarie per Disabili come spazio di corresponsabilità per le persone con disabilità grave

Federica Floris*

► SOMMARIO

Il funzionamento umano risente dell'interazione tra le competenze personali e i contesti in cui la gente vive. Per rispondere alla domanda ineludibile su che cosa significhi promuovere una vita di qualità nelle persone con disabilità (PcD) grave, vengono precisate le condizioni che rendono idoneo a tale scopo l'ambiente in cui vivono. L'idea che guida la riflessione è che, per ottenere un livello soddisfacente di Qualità di Vita, sia necessario affiancare la PcD con un Progetto di Vita adeguato. Nella seconda parte del contributo viene riportata un'esperienza concreta di Progetto di Vita in una Residenza Sanitaria per Disabili (RSD) italiana.

► PAROLE CHIAVE

Corresponsabilità; Disturbo del Neurosviluppo; Progetto di vita; Qualità di vita; Residenza Sanitaria per Disabili.

***Federica Floris:** Esperta in neuropsicologia, co-founder di ALOS Genova, Liguria. Membro del Consiglio direttivo SIDiN. Lavora presso il Piccolo Cottolengo Don Orione Genova.

Ecco, allora, la corresponsabilità. Nella Chiesa nessuno dev'essere solo spettatore o, peggio ancora, ai margini; ciascuno deve sentirsi parte attiva di un'unica grande famiglia. La corresponsabilità è il contrario dell'indifferenza, come pure del "si salvi chi può"; è l'antidoto contro ogni forma di discriminazione, contro la tendenza a voler primeggiare a tutti i costi, a guardare solo a sé stessi e non a chi ci sta accanto.

Così si è espresso il Santo Padre, papa Francesco, durante l'udienza al Servizio della CEI per la promozione del sostegno economico alla Chiesa Cattolica del 16 febbraio 2023. Le Sue parole sottolineano, una volta di più, l'aspetto della corresponsabilità: il "sentirsi parte attiva", non oggetto ma soggetto dei processi, degli avvenimenti, della partecipazione comunitaria... e, nel caso delle persone con Disturbo del Neurosviluppo (DNS), del proprio Progetto di Vita.

Negli ultimi vent'anni abbiamo assistito a numerosi cambiamenti relativamente al prendersi cura (*care*) della persona con DNS. A fronte dell'evoluzione delle prospettive antropologiche ed etiche, si è manifestata una profonda trasformazione dei modelli e delle pratiche assistenziali e di trattamento. La riflessione valoriale sulla dignità della persona ha favorito l'iter burocratico che ha portato alla promulgazione di leggi per la tutela e la protezione delle persone con disabilità e, dal punto di vista delle aspettative e degli esiti dell'assistenza, si è passati dal concetto d'incurabilità alle prospettive dell'adattamento, dell'inclusione e dello sviluppo della migliore qualità di vita possibile.¹

Il presente contributo è suddiviso in due sezioni: nella prima, si riflette sulle possibilità di corresponsabilità delle persone con DNS e si esaminano i costrutti di Qualità di Vita (QdV) e Progetto di Vita; nella seconda, si presenta un'esperienza concreta di accompagnamento personalizzato di una persona con disabilità (PcD) grave in una struttura residenziale.

1. Qualità di Vita e corresponsabilità

L'approccio ai DNS si è spostato dal *focus* su fattori genetici predeterminati a una valutazione legata alle risorse che la persona ha, o potrebbe avere, in relazione alle capacità individuali (comportamento adattivo) e alle occasioni di accesso a opportunità (sostegni) e soddisfazione di bisogni e desideri che il contesto offre. Si è dunque passati a un approccio ecologico, riconoscendo la centralità della PcD rispetto alla rete delle relazioni e del contesto fisico, sociale e culturale della comunità in cui nasce, cresce e vive. Pertanto, viene superato il modello prettamente medico che riduce la disabilità alla semplicistica valutazione del *deficit* e, dunque, dei soli fattori genetici (infrangendosi con la propria impotenza

¹ Cf. L. CROCE, «Nuovi modelli e nuove prassi nella prospettiva della qualità di vita per le persone con Disabilità Intellettiva», Convegno Internazionale promosso da Mediterraneo Senza Handicap, Malta, 24 aprile 2007, <<https://www.liceotroya.edu.it/wordpress01/wp-content/uploads/2017/10/Prassi-nella-prospettiva-della-QdV-prof.-Croce.pdf>>.

rispetto all'obiettivo della guarigione), focalizzando invece l'attenzione su approcci più evoluti e complessi che interpretano la disabilità come la risultante dell'interazione tra la persona e il suo contesto.²

Infatti, il funzionamento umano è influenzato dall'interazione tra le competenze personali e i contesti in cui le persone vivono. Nello sviluppo neurotipico le richieste dell'ambiente corrispondono complessivamente alle competenze personali; per le persone con DNS, invece, emerge una discrepanza tra quelle che sono le risorse individuali e il bagaglio di competenze e capacità che i vari contesti di vita richiedono.³

In un'ottica di inclusione e sostegno sociale (e non solo più medica/guaritrice) risulta sempre più importante parlare di QdV: gli interventi curativi e riabilitativi e le politiche inclusive assumono maggiore significato e importanza poiché tramite essi si persegue l'incremento della salute delle persone e della qualità della loro stessa esistenza. Inoltre, ad oggi, il costrutto della QdV sta assumendo anche il ruolo di criterio di legittimazione e validazione delle riflessioni teoriche che si realizzano nel campo della ricerca e degli interventi biomedici e riabilitativi, da un lato, ma anche di quelli più genericamente di politica sociale e sanitaria, di validazione dei programmi e di valutazione dei loro costi dall'altro.⁴

Ma cosa significa promuovere una vita di qualità nella persona adulta con disabilità?

La Qualità di Vita è data dalla misura in cui una persona in base al proprio profilo di funzionamento, ai deficit, alle abilità e competenze, tenendo conto del contesto di vita, dei supporti e delle barriere in esso presenti, è in grado di soddisfare aspettative, desideri e bisogni personalmente significativi.⁵

A partire da questa definizione, la progettazione diviene un intervento di potenziamento individuale, di valutazione e strutturazione dei sostegni e dei supporti, individuando un percorso all'interno di un Progetto di Vita che dia un significato e permetta un investimento personale alle attività e all'agire quotidiano. È, però, da sottolineare come per gli adulti con DSN spesso si verifichi una tendenza a sottostimare le competenze e le potenzialità della persona, determinando un disinvestimento nelle progettualità in età adulta. Emerge così la necessità di identificare alcune caratteristiche individuali non direttamente legate a fattori genetici, bensì rappresentate da aspetti del funzionamento della persona con disabilità quando interagisce, nell'arco della sua vita, con i differenti contesti

² Cf. *Ibidem*.

³ L. CROCE – F. DI COSIMO, *Partecipazione, interazioni e ruolo sociale delle Persone con Disabilità Intellettiva: che cosa abbiamo imparato dal Modello dei Sostegni*, Relazione tenuta al convegno internazionale promosso da Mediterraneo Senza Handicap a Nizza il 21 aprile 2009.

⁴ Cf. R. SCHALOCK – A.M. VERDUGO, *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Vannini-Editoria Scientifica, Brescia 2007.

⁵ Cf. L. COTTINI – D. FEDELI – S. ZORZI, *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, Erickson, Trento 2016, 29.

quotidiani. Tali caratteristiche possono essere indagate e sono la base per acquisire maggior forza e migliore precisione nella stesura di Progetti di QdV efficaci e condivisibili.⁶

Ed è proprio nel dare significato e garantire un investimento personale che nasce la corresponsabilità e si concretizza il “sentirsi parte attiva” nella stesura del proprio Progetto di Vita: dalla condivisione degli obiettivi e delle azioni emergono i doveri e le responsabilità proprie di chi, seppur con gli adeguati sostegni, decide per sé stesso.

Sostenere questa partecipazione attiva però prevede che il contesto residenziale (e non solo) abbia ben chiari alcuni processi e tenga in considerazione diversi costrutti, perché se la disabilità è la risultante dell’interazione tra la persona e il suo contesto, allora diviene fondamentale che il contesto attui tutte le azioni possibili per ridurre e mitigare la discrepanza tra le richieste/aspettative e le risorse che la persona ha.

Per far sì che ciò avvenga, il contesto deve avere consapevolezza di alcuni costrutti/concetti fondanti che possono supportare la persona con DSN nel suo percorso verso la corresponsabilità ed effettuare adeguate valutazioni per approfondirne il funzionamento.

Quando la competenza di una persona limita la sua capacità nel fare ciò che desidera, le valutazioni funzionali facilitano l’individuazione di abilità specifiche necessarie per acquisire autonomie e competenze utili alla soddisfazione di desideri e bisogni, aiutano nell’individuazione di ausili e supporti utilizzabili per migliorare le proprie prestazioni in particolari ambienti o attività, e agevolano la strutturazione di strategie per modificare la progettazione o le esigenze di ambienti e attività in modo che persone con capacità diverse possano esservi accolti.

1.1. L’Autodeterminazione

L’autodeterminazione, negli ultimi decenni, è uno dei costrutti sottesi alla progettazione secondo il paradigma QdV che ha suscitato maggiore attenzione da parte dei ricercatori, assumendo così un’importanza sempre crescente. Il termine rimanda immediatamente a concetti quali scelta, desiderio, preferenza, volontà, ecc. Infatti, scegliere come vivere la propria vita, dagli aspetti più importanti e quelli più quotidiani, è un diritto che nessuno delegherebbe ad altri. Ognuno si autodetermina, quindi, ognuno sceglie cosa è meglio per sé in relazione alle possibilità presenti, ognuno decide cosa fare della propria vita.⁷

Una persona con DNS è autodeterminata se può «agire come agente causale primario nella propria vita e fare scelte e prendere decisioni relativamente alla propria qualità di vita, liberi da indebite influenze o interferenze».⁸ Viene

⁶ Cf. M. LEONI et alii, *Sindrome dell’X-fragile e disabilità intellettive nell’adulto. Un modello per lo studio del Progetto Individualizzato*, in «American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities - Edizione italiana» 9 (2011) 1, 85-109.

⁷ Cf. R. FRANCHINI, *L’autodeterminazione nella riforma dei servizi per le persone con gravi limitazioni dell’indipendenza*, in «Spiritualità e Qualità di Vita» 8 (2022) 14, 35-42.

⁸ M.I. WEHMEYER, *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, P.H. Brooks, Baltimora 1996, 17-36: 24.

dunque sottolineata l'importanza della consapevolezza relativamente alle proprie priorità e alla necessità di sviluppare modalità proprie per raggiungere specifici obiettivi.

Poter decidere, poter scegliere quali strade intraprendere e quali progetti realizzare, sono presupposti imprescindibili per una QdV percepita come soddisfacente. La possibilità di scegliere è l'asse portante della realizzazione di ogni singolo individuo: riconoscere a ognuno il diritto di autodeterminazione significa riconoscere l'individuo come persona, nella sua totalità e nella sua unicità; infatti «quando si considera come tradurre la scelta in azione, è importante comprendere che la scelta è un aspetto fondamentale della qualità di vita, almeno quanto la manifestazione dei propri desideri e della direzione che si vuol dare alla propria vita».⁹

Wehmeyer afferma che esiste una relazione stretta fra i due costrutti in questione; infatti, «essere l'agente primario è un elemento critico per promuovere il miglioramento della qualità della vita: potenzialmente ogni scelta e decisione ad ogni livello – fisico, psicologico e sociale – contribuisce a qualche aspetto del costrutto».¹⁰ Poter esercitare il diritto di scelta, riguardi esso aspetti banali oppure cruciali per la propria esistenza, conduce a un aumento della qualità della vita.

Martin e Marshall, inoltre, definiscono autodeterminate le PcD quando

a partire da una consapevolezza dei propri bisogni, le persone autodeterminate scelgono i propri obiettivi, che perseguono tenacemente. Questo favorisce una partecipazione della persona che persegue le proprie necessità, valutando i progressi per raggiungere gli obiettivi, adeguando la performance e sviluppando un proprio approccio per la risoluzione dei problemi.¹¹

L'autodeterminazione, quindi, è un tassello importante nel percorso di assunzione di corresponsabilità, perché favorisce la partecipazione e il perseguimento degli obiettivi.

1.2. I comportamenti adattivi

Il comportamento adattivo è «l'insieme delle abilità concettuali, sociali, e pratiche che sono apprese e vengono messe in atto dalle persone nella loro vita quotidiana. Il costrutto comprende tutte le abilità che una persona deve esercitare per poter avere una vita piena, appagante e serena».¹² Il funzionamento adattivo fa riferimento all'efficacia con cui i soggetti fanno fronte alle esigenze comuni della vita e al grado di adeguamento agli *standard* di autonomia personale previsti per la loro fascia di età, retroterra socioculturale e contesto ambientale.

⁹ I. BROWN – R.I. BROWN, *Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disability*, in «Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities» 6 (2009) 1, 11-18: 12.

¹⁰ M.L. WEHMEYER – M. SCHWARTZ, *The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation: Education and Training*, in «Mental Retardation and Developmental Disabilities» 33 (1998) 1, 3-12: 4

¹¹ J. MARTIN – L. MARSHALL, *Choicemaker. A comprehensive self-determination transition program*, in «Intervention in School and Clinic» 30 (1995) 3, 147-156: 147.

¹² R. LUCKASSON et alii, *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10th ed.), American Association on Mental Retardation, [s.l.] 2002, 32.

Alla luce di quanto detto finora i comportamenti adattivi diventano fondamentali per sostenere l'autodeterminazione nelle persone con DNS. Infatti, Stancliffe, Abery e Smith hanno trovato una stretta relazione tra comportamento adattivo e autodeterminazione.¹³ Questi ricercatori, analizzando un campione composto da 74 persone con DNS, hanno rilevato che coloro che presentavano maggiori livelli di adattamento erano persone con più alti livelli di capacità di autodeterminazione. Heller, Miller e Hsieh ritengono che tale risultato può essere attribuito al fatto che persone con un buon comportamento adattivo hanno la possibilità di integrarsi maggiormente nei propri contesti di riferimento e di effettuare scelte in autonomia.¹⁴

Quindi, quanto più il contesto lavora per favorire nelle persone con DSN il raggiungimento dei più alti livelli di autonomia possibile, quanto più si concretizza la possibilità che queste persone possano scegliere e conquistare i propri obiettivi.

1.3. Bisogno di sostegni

I sostegni sono definibili come le risorse e le strategie che mirano a promuovere lo sviluppo, l'istruzione, gli interessi e il benessere personali della persona e che accrescono il funzionamento umano nel suo complesso interagire con gli ambienti di vita.

Il costrutto dei sostegni viene indicato dalla ricerca scientifica come un modello utile e solido nel definire contenuti e strategie per concretizzare l'approccio centrato sulla persona verso il miglioramento del funzionamento. L'approccio centrato sui sostegni individualizzati ha applicazioni a più livelli: avere un quadro dei bisogni di sostegno è la base del progetto individualizzato; il tema dell'assegnazione di risorse economiche ha trovato soluzioni più efficaci quando si sono usati i bisogni di sostegno come criteri di scelta; usare approcci fondati sui sostegni ha allineato le prassi connesse al progetto centrato sulla persona, le opportunità di crescita e di sviluppo personali, l'inclusione sociale e l'*empowerment*.

1.4. Valori e bisogni: la Qualità di Vita

In un primo momento il significato del termine QdV può apparire di facile comprensione, anche a causa della banalità dell'accezione più frequentemente attribuitagli. Nel suo significato più *mainstream*, infatti, il concetto di QdV viene spesso utilizzato come sinonimo di felicità, con riferimento ad una vita di qualità, in riferimento ad ambiti dell'esistenza più materiali e commercializzabili, come i

¹³ Cf. R.J. STANCLIFFE – B.H. ABERY – J. SMITH, *Personal control and the ecology of community living settings. Beyond living-unit size and type*, in «American Journal on Mental Retardation» 105 (2002) 6, 431-454.

¹⁴ Cf. T. HELLER – A.B. MILLER – K. HSIEH, *Eight-year follow up of the impact of environmental characteristics on well-being of adults with developmental disabilities*, in «Mental Retardation» 40 (2002) 5, 366-378.

beni posseduti, la carriera lavorativa, gli ambienti frequentati o la *performance* fisica.¹⁵

Nella salute mentale, l'applicazione della QdV non consiste affatto nel raggiungimento di una vita di alta qualità, ma vira decisamente su aspetti qualitativi più che quantitativi, come una modalità d'approccio al sistema paziente-persona, alternativa o integrativa a quella tradizionalmente seguita in medicina, in cui ci si riferisca alle possibilità di scegliere un percorso invece che al raggiungimento di un obiettivo. Perseguire il miglioramento della QdV con le persone con DSN significa fare tutto il necessario per aiutarle a essere più soddisfatte possibile della propria vita.¹⁶ L'opinione attuale della comunità scientifica è che la valutazione della QdV debba identificare gli aspetti della vita ai quali una persona attribuisce la maggior importanza, offrire la possibilità di provare in questi ambiti la massima soddisfazione e, in questo modo, favorire un percorso di implementazione della qualità generale dell'esistenza.¹⁷ La misurazione della QdV dovrebbe essere eseguita in un setting naturalistico e basarsi contemporaneamente sia su aspetti comuni a tutti gli esseri umani sia sul modo con cui essi si declinano individualmente.

Esistono in letteratura molti strumenti, prevalentemente questionari, per l'indagine della QdV, ma nessuno può essere considerato esaustivo, non solo in riferimento al numero di aree indagate, ma soprattutto rispetto alla struttura concettuale.

Le scale e i relativi modelli teorici più adatti all'uso sopra tratteggiato nella persona con DNS sono quelli "generici", ovvero riferiti alla persona nella sua complessità e non specificamente alle aree di disfunzionamento di una determinata condizione clinica.¹⁸

Tra gli strumenti più diffusi si cita il QoL-Q, creato da Robert Schalock e dai suoi collaboratori statunitensi.¹⁹ Questo strumento propone otto domini di QdV: sviluppo personale, auto-determinazione, relazioni interpersonali, inclusione sociale, diritti, benessere emozionale, benessere fisico e benessere materiale.

¹⁵ Cf. M. BERTELLI - E. RONDINI, *La Qualità di Vita nelle persone con Disabilità Intellettiva e Disturbo Dello Spettro Autistico a basso funzionamento*, in «Spiritualità e Qualità di Vita» 1 (2016) 2, 79-92.

¹⁶ Cf. *Ibidem*.

¹⁷ Cf. R.L. SCHALOCK - M.A. VERDUGO-ALONSO, *Handbook on quality of life for human service practitioners*, America Association on Mental Retardation, Washington DC 2002 [ed. it., *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche d'intervento*, Vannini, Brescia 2002].

¹⁸ Cf. BROWN - BROWN, *Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disability*.

¹⁹ Si veda R.L. SCHALOCK - K.D. KEITH, *Quality of life questionnaire*, IDS Publishing Corporation, Worthington, OH 1993; R.L. SCHALOCK - G.S. BONHAM - M.A. VERDUGO, *The conceptualization and measurement of quality of life: implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities*, in «Evaluation and Program Planning» 31 (2008) 2, 181-190; W.H.E. BUNTINX - R.L. SCHALOCK, *Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports. Implications for Professional Practice*, in «Journal of Police and Practice in Intellectual Disabilities» 7 (2010) 4, 283-294.

Un altro strumento è quello del Centro di Salute Mentale di Toronto, basato sul modello interpretativo dell'importanza/soddisfazione.²⁰ Questo modello prevede che siano definiti ambiti applicabili alla vita di tutte le persone nei quali valutare la modulazione individuale di quattro dimensioni: importanza attribuita e soddisfazione provata, dalla relazione delle quali dipende il punteggio di QdV, partecipazione decisionale e opportunità ricevute nello sviluppare importanza e nel provare soddisfazione. In questo strumento i principali ambiti della vita sono riconducibili a 9 aree organizzate nei tre nuclei dell'Essere (Fisico, Psicologico e Spirituale), dell'Appartenere (Fisico, Sociale e Comunitario) e del Divenire (Pratico, Tempo Libero e Crescita).

Attraverso tali questionari è possibile raccogliere i bisogni e i *desiderata* delle persone con DNS attraverso un processo strutturato e guidato, che garantisce l'esplorazione di tutti quegli ambiti universalmente riconosciuti come emici per l'essere umano.

1.5. Progetto di vita

Dalla raccolta degli aspetti legati al profilo di funzionamento e alla QdV emergono le informazioni, gli obiettivi e le azioni che concorrono al progetto della persona con DSN, progetto, che prendendo in considerazione ambiti universalmente riconosciuti come fondamentali per l'uomo, non può più essere denominato PEI o PRI (Progetto Educativo Individualizzato o Progetto Riabilitativo Individualizzato), ma PdV, Progetto di Vita.

La definizione del progetto di vita prevede poi una articolazione nel tempo, con differenti passaggi:

1. identificare le esperienze di vita desiderate,
2. determinare il modello e l'intensità dei bisogni di sostegno,
3. sviluppare il piano di intervento individualizzato,
4. monitorare i progressi,
5. revisione.

Due sono pertanto le importanti novità della definizione del processo sopra sinteticamente rappresentato. La prima è la priorità dell'analisi dei bisogni, delle aspettative e dei desideri identificabili della persona con disabilità, la seconda è l'enfasi posta sul paradigma dei sostegni che supera il vecchio modello del funzionamento AIRIM.²¹

Progettare secondo il paradigma della QdV impone, quindi, di valutare diversi aspetti: che l'ambiente di vita risponda alle esigenze delle persone che li frequentano e faciliti interventi abilitativi e riabilitativi adeguati alla persona; che gli interventi siano specifici e favoriscano l'espressione e l'incremento delle abi-

²⁰ Cf. I. BROWN – R. RENWICK – D. RAPHAEL, *Quality of life instrument package for adults with developmental disabilities centre for health promotion*, University of Toronto, Toronto 1997.

²¹ AIRIM - ASSOCIAZIONE ITALIANA PER LO STUDIO DELLE DISABILITÀ INTELLETTIVE E DELLO SVILUPPO, *Linee guida per la definizione degli Standard di Qualità nella costruzione del Progetto di vita per le persone con disabilità intellettiva - Assessment, interventi, outcomes*, AIRIM, Genova 2010.

lità individuali; che siano previsti interventi che si realizzino al di fuori dei servizi; che venga riconosciuta particolare importanza all'incremento delle abilità sociali.²²

Questo tipo di progettazione, che pone come *conditio sine qua non* il coinvolgimento diretto della persona con DNS attraverso la valutazione della QdV, pone le basi per la corresponsabilità: avere un ruolo attivo nel proprio Progetto di Vita facilita l'assumersi l'impegno nel perseguire gli obiettivi definiti, significa avere la consapevolezza che il proprio impegno porta un contributo essenziale per il raggiungimento del risultato sperato: incrementare la qualità generale dell'esistenza.

2. «Una storia di impegno»

Il Sig. M. ha 33 anni quando giunge al Villaggio della Carità di Don Orione di Genova. Viene trasferito d'urgenza dalla sua abitazione a causa dell'improvvisa scomparsa del padre. È orfano di madre dall'età di 14 anni e ha sempre vissuto tra i *caruggi*²³ di Genova, che percorreva quotidianamente insieme al padre, frequentando taverne e osterie.

Spesso si recavano in altre città, ad esempio a Torino o a Milano, per poter vedere le partite della Juventus, di cui il padre era un grande tifoso, anche se la passione del sig. M., ereditata dalla madre, è sempre stata la Sampdoria.

Il sig. M. non ha mai frequentato con assiduità i programmi riabilitativi impostati dalla ASL, poiché il padre li riteneva superflui. Lo scarso investimento in questi spazi, l'utilizzo della carrozzina elettrica (guidata però dal padre) e la tendenza a imboccarlo, hanno determinato la sua graduale perdita di mobilità e autonomie.

Dopo un primo periodo di ambientamento, durante il quale è stato effettuato un importante intervento di sostegno per l'elaborazione del lutto e la presa di coscienza dell'impossibilità di rientrare a casa, il Sig. M. ha iniziato a instaurare diverse relazioni significative, in particolare con alcuni operatori.

A fronte della valutazione della QdV del Sig. M. e delle sue caratteristiche mediche, neuropsicologiche e ortopediche, si è cercato di sviluppare un Progetto di Vita che rispondesse alle sue necessità esistenziali e ne sostenesse al contempo quelle necessità cliniche.

Anamnesi medica: Dal punto di vista clinico, il Sig. M. presenta buone condizioni generali. Fin dall'età infantile è portatore di colostomia definitiva per malformazione congenita del tratto ano-rettale e presenta una disabilità intellettiva. Proprio successivamente a tale intervento il Sig. M. ha presentato una condizione di sepsi, complicata da encefalite con tetraparesi spastica maggiore a destra e ritardo mentale come esiti.

Dal suo ingresso nella nostra struttura il sig. M. non ha presentato acuzie particolari, fatta eccezione per riacutizzazioni di idrosadenite suppurativa reci-

²² Cf. M. LEONI et alii, *Sindrome dell'X-fragile e disabilità intellettive nell'adulto*.

²³ I vicoli del centro storico di Genova.

divante a livello scrotale, sacrale e ascellare bilaterale che necessitano di medicazioni giornaliere, visite specialistiche e, talvolta, antibioticoterapia. La colostomia è ben funzionante e viene gestita dagli operatori.

Valutazione fisioterapica e ortopedica: Il Sig. M. viene visitato in ingresso dal fisiatra, il quale lo descrive come collaborante e tranquillo, anche se malinconico. Viene rilevato un peso ponderale superiore a quello auspicato.

Il sig. M. presenta una tetraparesi spastica maggiore al lato destro e distonie. La manualità sufficiente, specie a sinistra. Il controllo del tronco è buono, deambula con aiuto umano bilaterale, presentando un maggiore impaccio a destra, i piedi sono ben atteggianti.

Viene prescritta una rieducazione neuromotoria all'utilizzo della carrozzina a spinta, con avvio alla deambulazione con girello e ascellari e/o aiuto umano; nonostante alcune parziali autonomie appaiano presenti, emerge la necessità di un ricondizionamento della deambulazione. I fisioterapisti hanno iniziato a lavorare secondo un programma che prevedeva incontri trisettimanali in palestra. Il sig. M. si dimostrava però distratto, svogliato ed estremamente poco motivato. Per questi motivi non era in grado di verticalizzarsi e deambulare se non con notevole aiuto, doppio appoggio umano e una forte insistenza.

Nonostante la manualità fosse sufficiente, mancava di motivazione e finalità, al punto di necessitare sempre maggior aiuto da parte del personale per semplici attività di vita quotidiana, principalmente durante i pasti.

Profilo funzionale e tratti psicopatologici: Il Sig. M. presenta una disabilità intellettiva di tipo grave, come definita in base ai criteri del DSM-V²⁴ e dell'ICD-11.²⁵ Il suo funzionamento intellettivo, valutato con il reattivo WAIS IV,²⁶ risulta significativamente compromesso (QI pari a 32), determinando criticità nella comprensione verbale (problematicità nella comprensione di semplici consegne e ragionamenti verbali, nella formulazione ed espressione di pensieri e ragionamenti semantici), nel ragionamento di tipo visuoperceptivo, (difficoltà nell'orientamento visuo-spaziale, nell'organizzazione di informazioni secondo un ordine di "importanza-attinenza" rispetto ad uno scopo e, di conseguenza, importanti problematiche nell'individuazione di sequenze adeguate di azioni per il raggiungimento dell'obiettivo), a livello della memoria di lavoro (significative difficoltà nella rielaborazione delle informazioni e a livello attentivo) e della velocità di elaborazione delle informazioni (estrema lentezza nell'analisi e nell'elaborazione di stimoli visivi, nell'elaborazione di stimoli routinari con difficoltà nel passaggio alla memoria a lungo termine). Tali difficoltà inficiano il suo funzionamento nella

²⁴ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (5th ed.), 2013, <<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>>.

²⁵ WORLD HEALTH ORGANIZATION, *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.), 2016, <<https://icd.who.int/>>.

²⁶ D. WECHSLER, *WAIS IV. Wechsler Adult Intelligence Scale*, (4th ed.), 2008.

vita quotidiana, sia dal punto di vista delle autonomie sia dal punto di vista relazionale. Infatti, i suoi livelli adattivi, valutati con la VABS II,²⁷ appaiono sensibilmente al di sotto della media: la scala composta e le sottoscale della Comunicazione e delle Abilità del vivere quotidiano presentano punteggi corrispondenti a -5 deviazioni *standard* rispetto alla norma.

Dal punto di vista della necessità di sostegno, stimate utilizzando la SIS (*Support Intensity Scale*,²⁸ il Sig. M., viste le sue caratteristiche cognitive, di autonomia e cliniche, richiede alti livelli di supporto, sia dal punto di vista assistenziale sia educativo. Oltre a presentare importanti bisogni nelle principali aree di funzionamento adattivo (Sez.1 Scala dei Bisogni di Sostegno), emergono anche ambiti di rischio, per i quali sono necessari un significativo supporto e un attento monitoraggio (Sez. 2 Scala supplementare di protezione e tutela legale). Questi ambiti riguardano in particolare la gestione del denaro (difficoltà di comprenderne il valore e il suo utilizzo), l'evitamento di eventuali raggiri e sfruttamenti e la tutela della propria persona. Inoltre, le criticità mediche del sig. M. richiedono un ulteriore incremento dei bisogni di sostegno rispetto a quelli individuati nella Sez.1, determinando la necessità di pianificare regolari e attenti interventi infermieristici.

Relativamente ai tratti psicopatologici, valutati con lo SPAID-G,²⁹ non emergono criticità.

Il sig. M. presenta buone capacità relazionali e affettive; riesce facilmente ad entrare in contatto con le persone e a coinvolgerle nei suoi interessi e *hobby*.

Valutazione della Qualità di Vita in ingresso (2017): Il BASIQ (Batteria di Strumenti per l'Indagine della Qualità di Vita), traduzione e adattamento italiano del Quality of Life Instrument Package (QoL-IP) del Centro per la Salute Pubblica dell'Università di Toronto,³⁰ si basa su un modello interpretativo della QdV-G che integra aspetti qualitativi e quantitativi, soggettivi e oggettivi, lasciando una posizione centrale alla relazione individuale tra attribuzione di importanza e percezione di soddisfazione. Il BASIQ è costituito da tre questionari: un'intervista diretta alla persona, un questionario rivolto al *proxy* (*caregiver*, operatore socio-assistenziale di prima linea, ecc.) e un questionario per il valutatore esterno (medico di medicina generale, medico specialista, amministratore di sostegno, ecc.).

Le aree della vita che compongono il questionario sono nove, raggruppate nelle tre macroaree dell'Essere, dell'Appartenere e del Divenire. Attraverso l'articolazione in sei *item* per area, i questionari del QoL-IP permettono di indagare la QdV generica nel modo ad oggi più esaustivo. Le nove aree rappresentano infatti quegli ambiti della vita che i vari percorsi di ricerca internazionale degli

²⁷ S.S. SPARROW et alii, *Vineland Adaptive Behavior Scales-II*, (Second ed. - Survey Interview Form), 2016.

²⁸ J.R. THOMPSON et alii, *SIS - Supports Intensity Scale*, 2008.

²⁹ M. BERTELLI et alii, *Prevalenza degli aspetti psicopatologici nelle persone con disabilità intellettiva: Uno studio multicentrico sul nuovo strumento SPAID-G*, in «Giornale Italiano di Psicopatologia» 16 (2010) 1, 53-63.

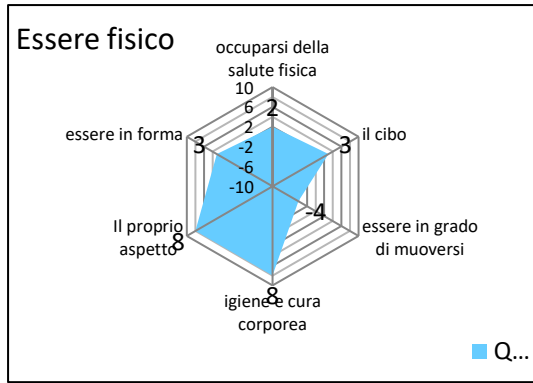
³⁰ M. BERTELLI et alii, *La batteria di strumenti per l'indagine della Qualità di Vita (BASIQ). Validazione dell'adattamento italiano del Quality of Life Instrument Package (QoL-IP)*, in «Giornale Italiano di Psicopatologia» 17 (2011) 2, 205-212.

ultimi 30 anni hanno dimostrato avere un valore qualitativo per la vita di tutte le persone in tutto il mondo. *L'Essere*, che descrive le caratteristiche principali della persona, si divide in fisico, psicologico e spirituale. L'Essere fisico si riferisce ad aspetti come la salute fisica, l'alimentazione, l'agilità e la forma fisica, l'igiene personale, il vestirsi o il curare il proprio aspetto. L'Essere psicologico include dinamiche interne dell'individuo come il controllo delle emozioni e dei sentimenti, l'iniziativa, l'auto-accettazione, l'autostima, l'indipendenza dallo *stress* o da eventuali problemi psichiatrici. L'Essere spirituale non si riferisce solo alla fede religiosa ma riguarda, con un'accezione estensiva, tutto ciò che ha a che fare con il significato soggettivo dell'esperienza. Include aspetti come l'aver valori personali, criteri di giusto e sbagliato, buono e cattivo, cose per cui vivere e nelle quali aver fede. Esempi di queste ultime possono esser dati dal sentirsi in pace con sé stessi, agire per altruismo, festeggiare le ricorrenze o gli eventi speciali in un modo che aggiunga significato alla vita.

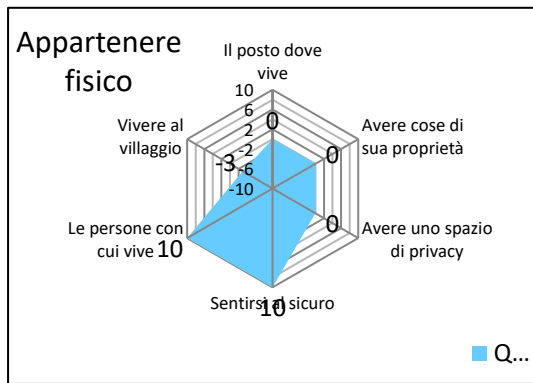
L'Appartenere, che descrive la relazione tra la persona e l'ambiente circostante, si divide in fisico, sociale e della comunità. L'Appartenere fisico fa riferimento al posto dove si vive, agli oggetti che si possiedono o al sentirsi al sicuro. L'Appartenere sociale considera aspetti come il sentirsi in accordo con il *partner*, i membri della famiglia, gli amici, appartenere a gruppi sociali, culturali o d'interesse. L'area dell'Appartenere alla comunità indaga il rapporto esistente tra un individuo e le risorse a disposizione della maggior parte dei membri della comunità, come avere accesso ad un'educazione, ad un impiego, all'assistenza medica e sociale, partecipare ad avvenimenti e spettacoli o avere supporti finanziari.

Il *Divenire*, che descrive quello che una persona fa nella vita e che cosa voglia diventare, si divide in pratico, tempo dedicato a sé e crescita. Il Divenire pratico si riferisce al lavoro retribuito, ai lavori di casa, allo studiare, al seguire un percorso formativo, alle eventuali attività di lavoro volontario, alle quotidiane routine per la cura di sé o all'interessarsi delle proprie pratiche burocratiche. Il Divenire nel tempo dedicato a sé comprende le cose che si fanno per divertimento o per passione, come giocare a ping-pong, andare a giro con gli amici, leggere, guardare la TV, coltivare un *hobby*, andare al cinema. Infine il Divenire come crescita si riferisce all'adattamento ai cambiamenti della vita ed alla capacità di migliorarsi, come imparare cose nuove, potenziare o mantenere le capacità.

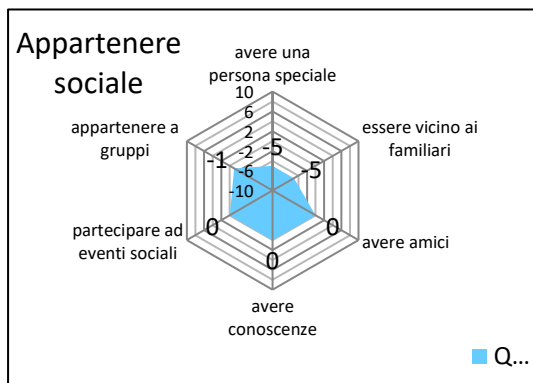
Alla prima intervista diretta condotta con il BASIQ emergeva insoddisfazione relativamente alle aree dell'ESSERE FISICO, dell'APPARTENERE FISICO, dell'APPARTENERE SOCIALE, dell'APPARTENERE ALLA COMUNITÀ e al DIVENIRE COME TEMPO DEDICATO A SÉ.



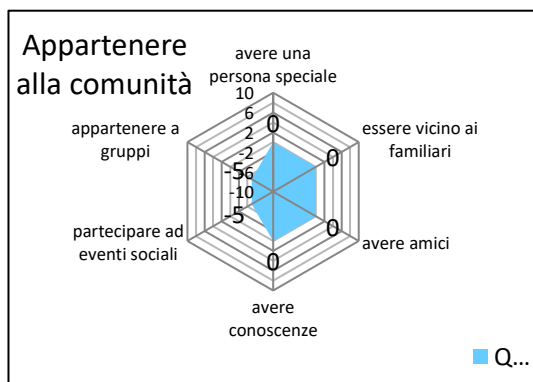
Rispetto all'area dell'ESSERE FISICO, il sig. M. verbalizzava insoddisfazione rispetto alla propria capacità di muoversi.



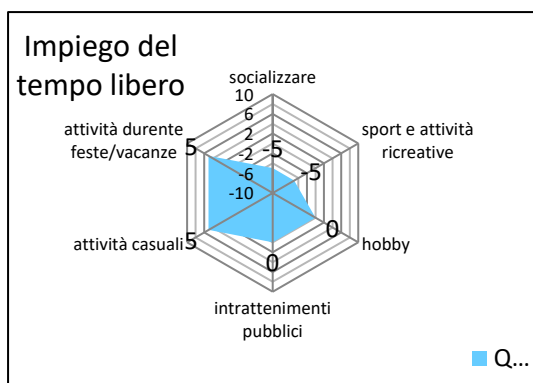
Nell'APPARTENERE FISICO emerge il bisogno di avere uno spazio in cui possa avere accesso alle proprie cose con facilità, poter vedere telefilm e cartoni animati e, per quanto gli siano molto simpatiche sia le persone che lavorano nel suo nucleo sia gli altri "Signori", vorrebbe condividere la sua stanza con quelli che ha individuato come i suoi due amici più cari.



Nell'area dell'APPARTENERE SOCIALE emerge il desiderio di avere maggiori occasioni di socializzazione e di partecipare ad eventi nella comunità.



Rispetto all'area dell'APPARTENERE ALLA COMUNITA' appare importante potenziare le occasioni di frequentazione di frequenza di attività sul territorio; i restanti item sembrano non interessare particolarmente al sig. M.



Nell'area del DIVENIRE COME TEMPO DEDICATO A SÉ emerge il desiderio di avere maggiori occasioni di accesso ad attività di socializzazione e ricreative, e di poter coltivare qualche *hobby* che a casa poteva seguire.

Le azioni condivise nel Progetto di Vita

Essere Fisico

Viste le caratteristiche cliniche del Sig. M. (tetraparesi spastica maggiore al lato destro, distonie) e la sua insoddisfazione rispetto alla capacità di muoversi, l'équipe decide di intervenire attivando subito un programma fisioterapico piuttosto intensivo, caratterizzato da tre sedute settimanali.

A fronte della sua sufficiente manualità, specie a sinistra, il buon controllo del tronco e la capacità di deambulare con aiuto, il lavoro è stato impostato con l'obiettivo di favorire l'utilizzo della carrozzina con auto-spinta e raggiungere una rieducazione neuromotoria con avvio alla deambulazione con girello e ascclari e/o aiuto umano.

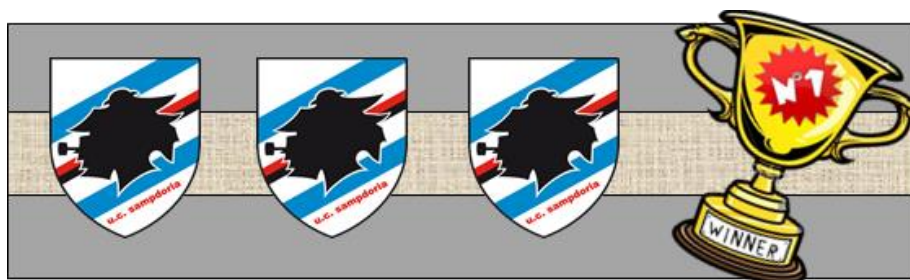
Il primo mese di riabilitazione fisioterapico è risultato piuttosto faticoso, poiché il Sig. M. si dimostrava distratto, svogliato ed estremamente poco motivato. Per questi motivi non era in grado di verticalizzarsi e deambulare se non con notevole aiuto e doppio appoggio umano. Tutto questo con una ricaduta anche sulle attività quotidiane in reparto: difficoltà nei passaggi posturali e nelle pratiche quotidiane di cura della persona, tendenza a farsi imboccare, difficoltà nel programmare uscite, ecc.

Al sig. M. vengono proposti dei colloqui individuali con la psicologa per ritornare sugli obiettivi del suo Progetto di Vita, partendo proprio dai bisogni/desideri espressi. Il porre l'accento sulle insoddisfazioni verbalizzate ha permesso di fare leva sulla motivazione personale e sulla necessità di un impegno individuale più costante. È stato altresì sottolineato come il contesto può sostenere i desideri e aiutare a soddisfarli, ma che senza una presa di responsabilità personale nulla è raggiungibile.

Viste le caratteristiche di funzionamento è stato necessario elaborare, però, un progetto che sostenesse la motivazione manifestata dal Sig. M. verso il raggiungimento di adeguate autonomie, e che gli permettesse l'accesso ad attività per lui motivanti e soddisfacenti.

Partendo da una valutazione dei rinforzi, ma soprattutto degli ambiti di insoddisfazione rilevati attraverso la somministrazione del BASIQ, è stato utilizzato un sistema di *token economy*.³¹ La tecnica – utilizzata in diversi contesti educativi – è volta a motivare il Sig. M. nella frequenza, nella responsabilizzazione e nella motivazione rispetto alla partecipazione alle sedute di fisioterapia.

Il rinforzo a breve termine è stato individuato in un gettone a forma di scudetto della Sampdoria: ogni qualvolta il Sig. M. svolgeva tutti gli esercizi e in modo qualitativamente adeguato, alla fine della seduta, riceveva il gettone e lo applicava alla striscia di conteggio in velcro posizionata su una parete della palestra della fisioterapia, striscia posta a un'altezza tale da consentire il posizionamento del gettone in autonomia.



Ogni volta che il Sig. M. raggiungeva tre scudetti aveva accesso a un premio più sostanzioso, come un poster per la camera, o il simbolo di un supereroe a lui particolarmente gradito (Superman, Batman, Flash, Wonder Woman, ecc.) da applicare alle ruote della carrozzina, da un *gadget* della Sampdoria o da una bevanda particolare al bar.

Per mantenere alta la motivazione si è cercato, inoltre, di incrementare la frequenza rispetto alle uscite sul territorio, uscite che necessitano di adeguati livelli di autonomia e di facilità nei passaggi posturali (andare all'acquario, al cinema, a mangiare fuori, ecc.), con conseguente ricaduta positiva anche sui domini relativi all'*Appartenere Sociale* e all'*Appartenere alla Comunità*.

In fisioterapia ci si è concentrati così sul potenziamento dell'utilizzo degli arti superiori e, in reparto, è stato stimolato durante i pasti ad alimentarsi in autonomia; relativamente agli arti inferiori si è lavorato invece sul potenziamento della deambulazione con supporto.

Il sig. M. è stato rivisitato dal fisiatra a settembre 2018 e la valutazione dello specialista è stata la seguente: «Migliorato, deambulazione con *walker* (deambulatore con ruote) e sorveglianza; difficoltà maggiore all'arto inferiore destro. Ancora flesso sulle anche. Continuare rieducazione neuromotoria di mantenimento».

³¹ In italiano *economia simbolica*, *economia a gettoni* o anche *sistema di rinforzo a gettoni*, è una tecnica sviluppata dalla psicologia comportamentale. Consiste in una forma di "contratto educativo", tramite il quale l'educatore stipula un accordo con il soggetto: a ogni comportamento corretto, quest'ultimo riceverà un gettone - o altri oggetti simbolici - e a ogni infrazione, gliene sarà tolto uno o non gliene verrà assegnato alcuno. In cambio di un certo numero di gettoni sarà garantito al soggetto l'accesso a un determinato "premio".

A oggi, il Sig. M. deambula con *walker* e minimo aiuto del fisioterapista dovuto alle scarse reazioni di equilibrio presenti; è estremamente motivato nell'utilizzo di tale ausilio che gli permette di camminare per brevi tratti (andare al bar della struttura, intrattenersi con altri ospiti e/o operatori).

Attualmente, gli obiettivi nel dominio *Essere Fisico* sono quelli di mantenere e stimolare la deambulazione, l'autonomia nell'alimentazione e nello svolgimento di semplici attività di vita quotidiana, e incrementare il miglioramento nei passaggi posturali.

Appartenere fisico

Per poter permettere al Sig. M. di avere a sua disposizione gli effetti personali, sono stati effettuati diversi passaggi nella sua vecchia casa così da recuperare quante più cose possibili. Coerentemente con le richieste emerse nell'intervista, sono stati effettuati degli spostamenti affinché il Sig. M. e i suoi due più cari amici potessero condividere la stessa stanza e avere più spazi possibili per la condivisione del tempo libero.

Avendo a disposizione gli oggetti personali prelevati nella vecchia casa, è stato sviluppato un progetto che prevede la personalizzazione della stanza, in risposta alle esigenze dei tre giovani: librerie per libri, fumetti e dvd, un impianto stereo, televisione e lettore dvd. Inoltre, è stato possibile personalizzare pareti e armadi. Questo processo è in divenire, in quanto inserito in un più ampio intervento di riqualificazione dell'intero nucleo abitativo in cui il sig. M è inserito.

Appartenere sociale

Vista la difficoltà rispetto al poter soddisfare il desiderio di avere accanto i propri familiari (al di là dell'essere rimasto orfano, i vicini di casa che in passato lo hanno spesso accolto fraternamente attraversano a oggi un periodo di difficoltà e non riescono a essere molto presenti), si è cercato di soddisfare al massimo e con adeguati supporti il coinvolgimento del Sig. M. in attività di gruppo (partecipa a diverse attività di socializzazione organizzate dalla Comunità di Sant'Egidio), così da favorire anche la conoscenza di nuove persone, e sostenere il più possibile il rafforzamento di legami amicali significativi (cf. condivisione della stanza con gli amici e compartecipazione a diverse attività nel Villaggio e sul territorio).

Appartenere alla comunità

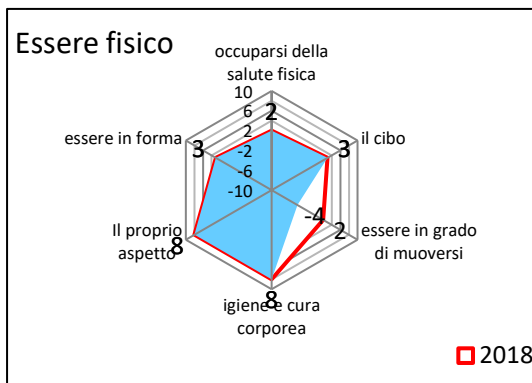
Visto l'importante livello di insoddisfazione rispetto alla frequentazione di spazi comunitari, sono state incrementate le uscite sul territorio per visitare attrazioni, mangiare al ristorante o andare al cinema. Questo intervento ha avuto anche un ritorno positivo rispetto alla creazione di amicizie e nuove conoscenze (dominio *Appartenere Sociale*) e nella motivazione a effettuare con maggiore impegno le attività fisioterapiche, in quanto l'aumento di mobilità e il calo ponderale hanno permesso al Sig. M. un minore affaticamento e una più semplice partecipazione alle varie attività (dominio *Essere Fisico*).

Diventare come tempo dedicato a sé

Il sig. M. esprimeva la necessità di avere maggiori occasioni di socializzazione e ricreative. Sono stati così coinvolti numerosi volontari nel suo accompagnamento alle diverse attività (interne e sul territorio) per rispondere alle necessità di sostegno specifiche (in particolare legate agli spostamenti in carrozzina). Inoltre, poiché questo era ed è un bisogno emerso trasversalmente in tutta la struttura, si è lavorato per implementare occasioni di intrattenimento e condivisione, lavorando dal punto di vista organizzativo e stilando un calendario di eventi.

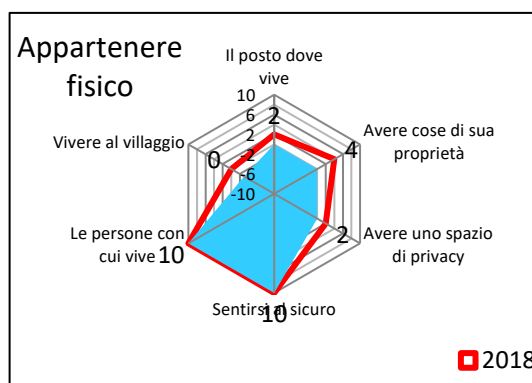
Rispetto agli *hobby*, il signor M. è un appassionato di calcio, di musica e di libri da colorare: su sua specifica richiesta, e coinvolgendolo nella scelta, sono stati acquistati, *in primis*, una radiolina portatile e poi un lettore MP3, album di figurine dei calciatori (che scambia con i suoi amici) e alcuni libretti degli Avengers da colorare.

Valutazione della Qualità di Vita (2018)



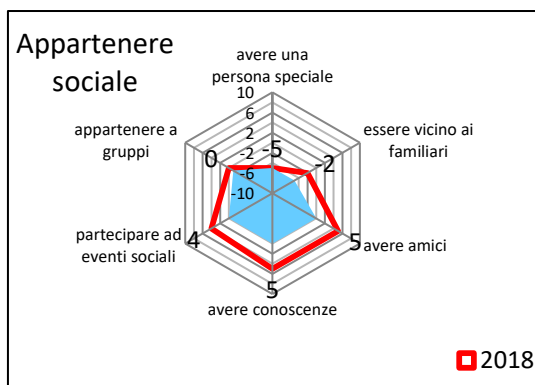
miglioramento a cascata anche sugli altri domini QdV.

L'intervento nel dominio dell'ES-SERE FISICO è stato preciso e circostanziato e ha permesso al Sig. M. di migliorare sensibilmente il suo benessere percepito rispetto alla possibilità di avere maggiore mobilità fisica. L'importante lavoro sul mantenimento del senso di corresponsabilità sugli obiettivi da raggiungere attraverso un impegno e una responsabilità personali, hanno permesso un

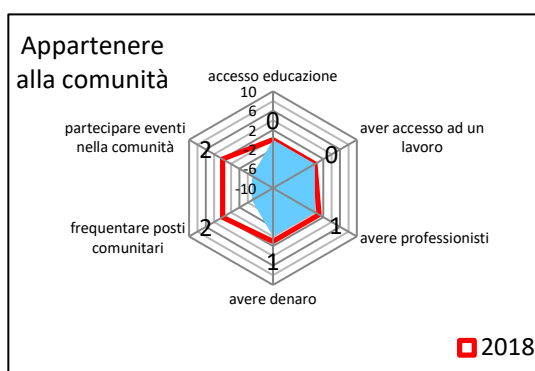


del 2017 allo 0 del 2018, con un'implementazione della soddisfazione di un punto, da 2 a 3).

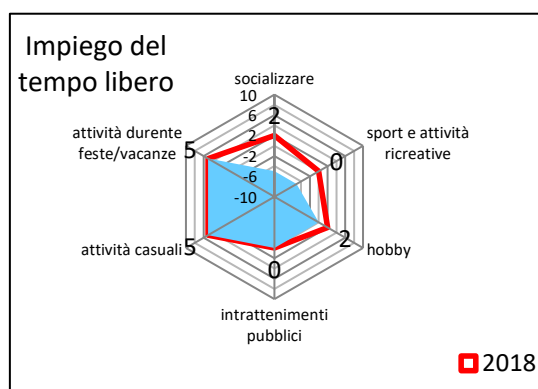
Rispetto all'APPARTENERE FISICO, si è intervenuti principalmente sulla stanza personale. Gli interventi strutturali dovranno essere ulteriormente implementati per rispondere in maniera più completa alle esigenze del Sig. M. Questo tipo di intervento è stato da lui apprezzato e ha avuto una ricaduta implicita anche sul benessere percepito rispetto al vivere al Villaggio (dal -3



Rispetto all'APPARTENERE SOCIALE, la creazione di legami amicali e l'estensione delle conoscenze ha migliorato i livelli di soddisfazione in questo ambito. Il venirsi a creare di una rete affettiva ha inoltre avuto una ricaduta positiva rispetto all'essere vicino ai familiari, con un'implementazione di punteggio da -5 a -2.



Rispetto all'APPARTENERE ALLA COMUNITÀ, l'implementazione di momenti di coinvolgimento rispetto a eventi fuori e dentro il Villaggio hanno determinato un significativo miglioramento dei livelli di soddisfazione percepita.



Nel DIVENIRE COME TEMPO DEDICATO A SÉ l'intervento è apparso efficace rispetto alla soddisfazione per lo sport, le attività ricreative e la socializzazione. Occorrerà perseguire un miglioramento rispetto alla partecipazione ad intrattenimenti pubblici, poiché in quell'ambito la soddisfazione del Sig. M. risulta invariata. In particolare, sarà

importante individuare una modalità per consentirgli di frequentare, anche saltuariamente, lo stadio, in corrispondenza delle partite della Sampdoria.

Risultati

Il Progetto di Vita del Sig. M. è stato sviluppato cercando di pianificare interventi che coniugassero benessere percepito e necessità cliniche, e altri rivolti esclusivamente alle necessità esistenziali.

È stato svolto un importante percorso riabilitativo, affiancando alla fisioterapia un intervento psico-pedagogico che ha permesso al Sig. M. di:

- attivare un senso di responsabilità personale rispetto agli obiettivi: avere dei bisogni determina un investimento attivo di risorse personali, uscendo dall'ottica del *care* come accettazione passiva dei processi di cura;

- incrementare il senso di autodeterminazione, attraverso l'ampliamento delle autonomie;
- incrementare i livelli di QdV percepiti, anche se permangono importanti ambiti che necessitano di miglioramento

Conclusione

Ogni contesto può essere spazio di corresponsabilità, ma il contesto stesso deve dotarsi di strumenti e modalità progettuali che sostengano e facilitino le persone con DNS nell'essere parte attiva del proprio percorso. Come scrive Roberto Franchini:

Ogni operatore ha, tra i suoi compiti principali, quello di mettere a punto il progetto individuale sulla persona con disabilità. Se a prima vista non c'è nulla da dire al riguardo (il progetto individuale è persino una conquista nei nostri servizi), in realtà, a ben guardare, sotto questa dinamica professionale c'è un paradosso antropologico, che deve fare riflettere. Quale adulto desidererebbe che qualcun altro avesse il potere di progettare la propria vita, decidendo ad esempio quale cibo è salutare per lui, quali relazioni e quali attività condurre nella vita quotidiana? In realtà, ogni persona adulta è chiamata a progettare autonomamente la propria esistenza, in riferimento a priorità, valori e desideri (e in parte anche in base ai problemi che sperimenta nella vita quotidiana).³²

Per coinvolgere le persone, renderle corresponsabili, è fondamentale trovare modalità che facilitino un investimento diretto della persona e la condivisione con essa del Suo Progetto di Vita: il Paradigma Qualità di Vita e gli strumenti per valutarla sono un fondamentale tassello, che riconosce un altro aspetto alle persone con DNS, spesso sottostimato, quello dell'adulthood. Fornire alle persone i giusti sostegni, incrementare i livelli di autonomia, permette loro di autodeterminarsi, di fare scelte e portare avanti obiettivi. La responsabilità dei luoghi di vita diviene quindi quella di sostenere e facilitare questo processo.

³² R. FRANCHINI, *Dal paradigma funzionale a quello esistenziale. Progettare la Qualità di Vita della persona con disabilità*, in «Appunti sulle politiche sociali» (2015) 3, 1-4: 1, <<http://www.grisol.it/informazioni/14-05-17.PDF>>.

Care Homes for the Disabled, as spaces of co-responsibility for people with severe disabilities

► ABSTRACT

Human functioning is affected by the interaction between personal skills and the contexts in which people live. To answer the inevitable question of what it means to promote a quality life in people with severe disabilities, the conditions which render the environment in which they live suitable for this purpose, are specified. The idea that guides the reflection is that, to obtain a satisfactory level of Quality of Life, it is necessary to support the PwD with an adequate Project of Life. In the second part of the contribution is reported a concrete experience of Life Project in an Italian HRD.

► KEYWORDS

Care Homes for the Disabled; Co-responsibility; Life project; Neurodevelopmental Disorder; Quality of life.

✉ federicafloris82@gmail.com

«La Chiesa è la nostra casa». La voce delle persone con disabilità al Sinodo

Veronica Amata Donatello*

► SOMMARIO

La fase preparatoria del prossimo Sinodo dei Vescovi ha messo in moto le comunità cristiane sparse per il mondo. Il documento «La Chiesa è la nostra casa», consegnato al Santo Padre da rappresentanti dei vari continenti al termine di una consultazione a livello mondiale, ne è uno dei risultati più significativi. L'articolo descrive la sua articolazione, soffermandosi in particolare a presentare le modalità con cui si parla delle persone con disabilità (PcD). Nel contributo, inoltre, vengono elencate alcune delle iniziative promosse nelle Diocesi italiane, che hanno colto il processo sinodale come opportunità per rigenerare e riformare le comunità cristiane.

► PAROLE CHIAVE

Chiesa italiana; Documenti vaticani; Persone con Disabilità; Sinodo.

***Veronica Amata Donatello:** Docente Invitata presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, l'Urbaniana e l'Istituto Giovanni Paolo II della Lateranense (Roma). Responsabile del Servizio Nazionale per la Pastorale con le Persone con Disabilità della Conferenza Episcopale Italiana.

Tra i diversi meriti che si possono attribuire al percorso sinodale in atto, uno è sicuramente quello di aver smosso le acque stagnanti in cui rischiavano di restare impantanate non poche comunità cristiane sparse per il mondo. A ciò ha contribuito indubbiamente lo slancio impresso alla pastorale dagli appelli accorati di papa Francesco per una Chiesa missionaria, attenta e in ascolto delle periferie geografiche ed esistenziali, capace di non escludere nessuno.

La presente riflessione sulle PcD s'inserisce in questo contesto. Si stima che esse siano il 15% della popolazione mondiale: in pratica circa un miliardo di individui ha una disabilità. Ed è una realtà che coinvolge molte più persone: infatti, vanno prese in considerazione pure le famiglie, perché le vite delle PcD sono rese possibili in gran parte dalla cura dei loro congiunti, come pure delle persone che a vario titolo le accudiscono.

La disabilità non è una questione privata ma è una esperienza ecclesiale e diverse Diocesi hanno accolto la sfida di coinvolgere nel processo sinodale le PcD, cogliendo le parole impegnative dell'attuale Pontefice, che invita a lasciarsi evangelizzare da loro:

La nuova evangelizzazione è un invito a riconoscere la forza salvifica delle loro esistenze e a porle al centro del cammino della Chiesa. Siamo chiamati a scoprire Cristo in loro, a prestare ad essi la nostra voce nelle loro cause, ma anche ad essere loro amici, ad ascoltarli, a comprenderli e ad accogliere la misteriosa sapienza che Dio vuole comunicarci attraverso di loro.¹

Lasciarsi provocare più profondamente dalla questione del coinvolgimento degli esclusi consente non solo di mettere meglio a fuoco il compito da svolgere, ma anche di cogliere alcune implicazioni profonde di un processo autenticamente sinodale.

Che cosa significa "coinvolgere le PcD in un processo sinodale"? Si è sempre pensato che partecipare a un sinodo volesse dire recarsi a Roma per prendere parte all'Assemblea sinodale: dunque riguardava i Cardinali, i Vescovi, i prelati, e un gruppo ancora più limitato di uditori ed esperti. In realtà, non si tratta solo di compilare dei questionari, partecipare a una riunione, invitare le PcD all'apertura dell'evento. Domandarsi come coinvolgere nel cammino sinodale gli esclusi equivale, invece, a interrogarsi sulla loro partecipazione alla vita di una Chiesa "costitutivamente sinodale", anche a prescindere dall'orizzonte della celebrazione ufficiale di un'assemblea.

L'episodio biblico di Bartimeo (Mc 10,46-52) è un monito, un richiamo al rischio per i discepoli di divenire ostacolo all'incontro degli uomini, in particolare dei più emarginati, come il cieco del Vangelo. Molti, infatti, sgridavano il cieco per farlo tacere (Mc 10,48). E così rivelano di essere loro i ciechi: credono di vederli, di sapere chi è Gesù e come devono comportarsi coloro che lo seguono,

¹ FRANCESCO, *Evangelii gaudium* (=EG), 24.11.2013, n. 198, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 12, 1019-1137: 1103.

credono di difendere Gesù zittendo il cieco che grida. Ma la sequela di Cristo e l'ascolto della parola del Signore sono autentici se non sono scissi dall'ascolto del grido di sofferenza dell'uomo. Così, il sofferente, e in questo caso, il cieco, diviene il maestro che può aprire gli occhi a coloro che presumono di vederli.

Dell'insieme di iniziative che scaturiscono nella fase attuale di avvicinamento alla celebrazione del Sinodo, si vogliono mettere in rilievo semplicemente due elementi: anzitutto, presentare il documento «La Chiesa è la nostra casa»,² nel quale vengono affrontate alcune criticità e avanzate alcune prospettive in merito alla piena inclusione dei fedeli con disabilità nella vita della Chiesa e, poi, richiamare varie iniziative messe in atto nelle diocesi italiane. L'evento sinodale è un'opportunità di rinnovamento che non va persa.

1. “Noi, non loro”. Il Sinodo come via per l'inclusione delle persone con disabilità

Il Dicastero per i Laici, la Famiglia e la Vita, in accordo con la Segreteria Generale del Sinodo, ha consegnato il documento al Papa il 22 settembre 2022. Era stato il Pontefice a volere che si tenesse una speciale consultazione sinodale alla quale hanno partecipato PcD dei cinque continenti.

Si tratta di un gesto profetico, se si pensa che l'80% delle PcD che vive nei paesi in via di sviluppo non ha accesso all'assistenza sanitaria, alla scuola, a servizi sociali adeguati, a una formazione completa, a opportunità di lavoro dignitose. Le donne con disabilità, poi, vanno considerate ancora più svantaggiate perché doppiamente escluse: per il loro genere e la loro disabilità. Questa situazione è frutto, spesso, di pregiudizi, stigmi, mancanza di cultura dell'inclusione anche nella comunità ecclesiale (si pensi, ad esempio, all'accesso ai sacramenti e alla partecipazione attiva alle iniziative pastorali).

Com'è stato sottolineato al momento della comunicazione al pubblico, la consultazione si è rivelata un momento particolarmente propizio per rispondere alla questione fondamentale che i fedeli con disabilità pongono alla Chiesa: la piena inclusione e partecipazione nella vita del popolo di Dio: per un'istituzione chiamata a occuparsi dei fedeli laici, non si tratta semplicemente di un nuovo ambito di azione pastorale, ma dell'affermazione – decisiva – che la vocazione battesimale è davvero per tutti, senza esclusioni. La condizione essenziale è considerare come “persone” le PcD.

Il Documento di sintesi della consultazione sinodale speciale di PcD, dopo una breve introduzione, è suddiviso in cinque punti.

Esistiamo: Il primo paragrafo, attraverso dei dati dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, offre una mappa numerica e della classificazione delle PcD, rilevando delle difformità dovute alle situazioni variegiate dei continenti.

² DICASTERO PER I LAICI, LA FAMIGLIA E LA VITA, *La Chiesa è la nostra casa. Documento di sintesi della consultazione sinodale speciale di persone con disabilità*, <<http://www.laityfamilylife.va/content/dam/laityfamilylife/Eventi/LaChiesalanostracasa2022/La%20Chiesa%20C3%A8%20la%20nostra%20casa.pdf>>.

Nell'ultima parte ci sono dei ringraziamenti per aver avuto la possibilità di uscire fuori dall'invisibilità.

Il magistero della fragilità: La "fragilità" è in sé stessa un insegnamento che, se venisse ascoltato, renderebbe le società più umane e fraterne, inducendo ognuno a comprendere che la felicità è "un pane che non si mangia da soli". La consapevolezza della propria fragilità è il primo passo per riconoscere Dio come fondamento dell'esistenza. La fragilità oggi diventa un antidoto alla vita guardata in una prospettiva utilitaristica. Essa non è quindi un *optional*, ma è una dimensione antropologica strutturale grazie alla quale la personalità umana evolve, fino a giungere a quella maturità che rende idonei all'ingresso nella via e oltre la vita.³

Il magistero della fragilità ha un potere rivelatore utile per la società perché smaschera i miti del potere, dell'indipendenza, dell'individualismo e della competizione, e offre l'evidenza pratica che si è tutti dipendenti, persino nel proprio diventare persona. La vulnerabilità accomuna l'esperienza di tutti gli uomini, a prescindere dalla disabilità: quando si prende consapevolezza di essa, s'indebolisce, sino a svanire, la linea di demarcazione tra abilità e disabilità, tra il dare e il ricevere, tra l'aiutare e l'essere aiutati.⁴ Per questo è necessaria la presenza delle PcD nei diversi processi sociali ed ecclesiali.

Nella sua tenerezza, il Papa inizia citando l'apostolo Paolo nella Lettera ai Corinti: «Voi portate questo tesoro in vasi di creta» e mette le PcD al centro della vita della Chiesa. La fragilità è di tutti e nelle PcD è solo più evidente. Il Santo Padre invita a comprendere che la fragilità non offusca in alcun modo «lo splendore del glorioso Vangelo di Cristo», ma rivela «che questa straordinaria potenza appartiene a Dio, e non viene da noi» (2Cor 4,4.7). A ognuno, infatti, senza meriti e senza distinzioni, è donato il Vangelo tutto intero e, con esso, il gioioso compito di annunciarlo: «Tutti siamo chiamati ad offrire agli altri la testimonianza dell'amore salvifico del Signore, che al di là delle nostre imperfezioni ci offre la sua vicinanza, la sua Parola, la sua forza, e dà senso alla nostra vita».⁵ Comunicare il Vangelo, infatti, non è un compito riservato solo ad alcuni, ma diventa una necessità imprescindibile per chiunque abbia sperimentato l'incontro e l'amicizia con Gesù.⁶ Si è tutti parte dello stesso popolo con Cristo al centro.

La partecipazione alla vita della chiesa: In varie Diocesi del mondo le PcD non sono rappresentate in forma ordinaria; l'occasione del cammino sinodale che invita tutti a partecipare può essere il segno che qualcosa sta cambiando perché, come ricorda il Papa,

³ Cf. S. GRASSO, *La fragilità necessaria. Occasione o tentazione, frustrazione o redenzione?*, San Paolo, Milano 2020, 213.

⁴ Cf. T.E. REYNOLDS, *Vulnerable Communion: A Theology of Disability and Hospitality*, Brazos Publishing Groups, Grand Rapids-Michigan 2008.

⁵ EG, n. 121, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 12, 1070s.

⁶ FRANCESCO, *Discorso a un gruppo di persone con disabilità in occasione della loro giornata internazionale*, 03.12.2022, <https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2022/documents/20221203_messaggio-disabilita.html>.

si sono fatti grandi progressi verso le PcD in ambito medico e assistenziale, ma ancora oggi si constata la presenza della cultura dello scarto e molti di loro sentono di esistere senza appartenere e senza partecipare. Tutto questo chiede non solo di tutelare i diritti delle PcD e delle loro famiglie ma ci esorta a rendere più umano il mondo rimuovendo tutto ciò che impedisce loro una cittadinanza piena, gli ostacoli del pregiudizio, e favorendo l'accessibilità dei luoghi e la qualità della vita, che tenga conto di tutte le dimensioni dell'umano. Occorre prendersi cura e accompagnare le PcD in ogni condizione di vita.⁷

Si è chiamati tutti a lavorare perché le comunità ecclesiali divengano accessibili, sia per quello che riguarda l'abbattimento delle barriere architettoniche sia per permettere la partecipazione di chi ha una disabilità sensoriale o cognitiva,

perché le comunità di fede potrebbero creare barriere legate alla natura astratta delle forme di espressione [...] assumere una base cognitiva per la spiritualità ed esigere una risposta di tipo intellettuale (insita in alcune formulazioni verbali) esclude le PcD, non perché sono meno spirituali, ma a causa del modo attraverso cui la spiritualità viene definita.⁸

Il documento, in particolare, ribadisce che «nessuno può rifiutare i Sacramenti alle PcD». Il rischio è l'esclusione e/o di dare i sacramenti senza una formazione catechetica e pastorale per le PcD intellettiva e di non avviare la loro partecipazione alla vita della chiesa. Si è esortati a ricordare che Dio non bussa a una porta che non si possiede; la porta alla quale Egli bussa è quella che si può aprire, perché è propria: «Ecco, sto alla porta e busso. Se qualcuno ascolta la mia voce e mi apre la porta, io verrò da lui, cenerò con lui ed egli con me» (Ap 3,20). Dio viene incontro nella quotidianità, e sul più comune e più vicino dei "portali": quello del corpo, dei cinque sensi e non solo nella via dell'intelletto. Il cammino sinodale è un invito a imparare a riconoscerli come luoghi teologici, come territorio privilegiato non solo del manifestarsi di Dio, ma della relazione con Lui da far brillare nelle comunità di appartenenza.

L'urgenza di un cambiamento di mentalità: "noi" non "loro". Le PcD nella storia e nei nostri cortili vengono ridotte ancora oggi a mero oggetto di cura. Ancora con troppa frequenza si mettono in atto posture che portano con sé unicamente la visione dei loro "diritti" e si trascura di renderle effettivamente protagoniste a tutti i livelli della vita ecclesiale, dall'interno verso l'esterno, scegliendo di imprimere un segno nelle strutture per superare il criterio dell'accoglienza all'insegna della logica dell'appartenenza. La sfida potrebbe essere quella di uscire dalla pastorale della sola testimonianza per le PcD, che tocca sicuramente il cuore, l'emozione, ma spesso non mette in moto dei processi, delle riflessioni che scardinano l'adagio del "si è sempre fatto così",⁹ per passare alla pastorale dell'ascolto attivo.

⁷ IDEM, *Messaggio in occasione della Giornata mondiale delle persone con disabilità*, 03.12.2019, <https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20191203_messaggio-disabilita.html>.

⁸ J. SWINTON, *Spirituality and Mental Health Care: Rediscovering a "Forgotten" Dimension*, Jessica Kingsley, London 2001, 118.

⁹ EG, n. 33, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 12, 1034.

Il desiderio delle PcD e dei loro familiari è che la loro presenza sia ordinaria, non che ci siano incontri *ad hoc* per loro.¹⁰

Ecco perché, si deve riscoprire la possibilità di riconoscersi come “noi”: l'appartenenza che genera il noi svela la dimensione profonda che accomuna ogni individuo. Tale consapevolezza, fondata sul fatto che si è tutti parte della stessa umanità vulnerabile assunta e santificata da Cristo, elimina qualsiasi arbitraria distinzione e apre le porte alla partecipazione di ciascun battezzato alla vita della Chiesa.

Gli ostacoli: Quando capita di vedere qualcosa che non si conosce si prova paura, si percepisce che manca il controllo della situazione e questo rende vulnerabili, non rendendo più in grado di affrontare la realtà perché non si hanno gli strumenti, le parole, e perfino un linguaggio sufficiente per accoglierla, narrarla, decifrarla. Pertanto, ciò che è diverso affascina e nello stesso tempo è rifiutato, perché mette troppo in crisi l'ordine stabilito, i punti di riferimento su cui si basa l'identità socioculturale, religiosa e personale degli individui.¹¹

Ogni pregiudizio non si nutre di studi o reali dati di fatto, ma della diffusa condivisione di una interpretazione che appunto impedisce di fare i conti proprio con i fenomeni stessi. Sedimentato nelle coscienze, il pregiudizio influisce nel discernimento, proprio come se fosse una realtà oggettiva. Alla base di diffusi comportamenti di natura assistenziale e pietistica, sta appunto la veemenza dei pregiudizi relativi alle PcD. Sia chi se ne tiene a distanza, sia, paradossalmente, anche chi è con le migliori intenzioni impegnato in pratiche e relazioni, può essere incapace di percepire le PcD come “adulte”: attraverso la lente della disabilità, l'adolescenza e l'età adulta non sono valorizzate come in altri casi.¹²

La difficoltà è che tali pregiudizi, e molti altri ancora, agiscono secondo due direttrici parallele: da un lato influiscono sulla costruzione dell'“essere persona spirituale” perché la condizionano e, dall'altro, influenzano fortemente il tipo di relazione e di rapporto che si viene ad instaurare con queste persone, strutturando un “*up-down*” molto caratterizzante. Sono proprio i pregiudizi o gli stereotipi a costruire il cosiddetto “senso comune” e a mettere in atto gli atteggiamenti nelle comunità. Ancor più pericoloso è il “pregiudizio comunitario”. Le PcD sarebbero infatti “oggetto” di pastorale, magari con un'attenzione speciale ma sempre episodica, di crescente cura, ma raramente chiamate a una *restitutio*, a un dono attivo nello scambio comunitario. Il pregiudizio comunitario non coglie in realtà il fatto che l'unico soggetto capace di iniziare alla fede è la comunità fertile nella sua pluralità, nella quale la PcD entra, da par suo, come soggetto – e non solo come destinatario – sin dalla progettualità delle azioni, per la specialità unica del suo approccio alla realtà.

Questo chiede un cambio di paradigma e soprattutto un “inserimento” del processo sinodale perché come papa Francesco ricorda, i Vangeli narrano che,

¹⁰ Cf. R. FRANCHINI – V.A. DONATELLO, *L'appartenenza alla comunità di fede. Indicazioni per una pastorale nei disturbi del neurosviluppo*, in «Catechetica ed Educazione» 7 (2022) 1, 35-47.

¹¹ Cf. C. PALMIERI, *Rappresentazione dell'handicap e processi formativi. Tracce di percorso, materiali di riflessione ed elaborazione*, CUEM, Milano 2003.

¹² Cf. *Ibidem*, 60.

quando alcune PcD hanno incontrato Gesù, la loro vita è profondamente cambiata e hanno iniziato a essere suoi testimoni.¹³

2. La chiesa italiana e il cammino sinodale

In Italia dal 1970 a oggi si sono fatti tantissimi passaggi, si è lavorato in sinergia non solo per rimuovere le barriere architettoniche, ma soprattutto le barriere mentali i pregiudizi e il definire l'altro non solo attraverso la sua diagnosi. In Italia ci sono tante parrocchie che hanno messo in atto dei processi inclusivi, ma sempre più questo deve diventare patrimonio comune.

Il cammino sinodale, attraverso le sue molteplici proposte, può diventare la palestra dove la comunità impara a incontrare i volti oltre la pastorale degli eventi, a riconoscere l'altro e ad apprendere i modi in cui l'altro comunica, interagisce.

Il Presidente della CEI, card. Zuppi, usando un'immagine sicuramente suggestiva, afferma: «Per la Chiesa in Italia è l'ora del conguaglio. In sostanza non si può più pensare che "tanto andiamo avanti così e poi si vedrà"». ¹⁴

Le Diocesi italiane hanno risposto in maniera diversificata alla proposta. Alcune di esse, sin da subito,¹⁵ hanno individuato strategie per favorire l'incontro e il coinvolgimento di tutti. Attraverso la sinergia dei referenti per la disabilità hanno saputo "cercare"¹⁶ le PcD tra le parrocchie, le associazioni e le strutture dove risiedevano PcD anziane o sole in casa. L'utilizzo delle nuove tecnologie sperimentate a lungo durante la pandemia ha permesso il loro coinvolgimento attraverso delle videochiamate e/o messaggi, l'invio di disegni o testi scritti.

Il secondo passo è stato ed è lo sforzo di *rimuovere le barriere comunicative*:¹⁷ si è compresa l'importanza dell'accessibilità e leggibilità, dalla fruibilità dei testi in braille elettronico, per gli ipovedenti, in lingua dei segni e con sottotitolazione, con la comunicazione semplificata e in comunicazione aumentativa e alternativa per persone con bisogni comunicativi complessi, in *easy reading* per le PcD intellettive, dei video che tengano conto della sottotitolazione oltre che della lingua dei segni. Si potrebbe pensare che questo basti, ma in realtà è solo il primo passo; poi bisogna creare contesti, domande e considerazioni che possano suscitare nei piccoli gruppi confronto, riflessioni per camminare insieme e soprattutto sentirsi accolti.

Il terzo passo in questi anni dei Cantieri di Betania è il *coinvolgimento* a livelli diversi delle PcD. Alcune Diocesi hanno iniziato quest'anno, lavorando

¹³ FRANCESCO, *Messaggio in occasione della giornata internazionale delle persone con disabilità*, 2011.2021, <https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2021/documents/papa-francesco_20211120_messaggio-disabilita.html>.

¹⁴ M. ZUPPI, *Discorso tenuto alla Pontificia Università della Santa Croce*, 28.02.2023, <<https://www.avvenire.it/chiesa/pagine/chiesa-comunione-molto-piu-che-democrazia>>.

¹⁵ Ad esempio, l'Arcidiocesi di Bari-Bitonto, <<https://pastoraledisabili.chiesacattolica.it/2022/01/13/cammino-sinodale-scheda-per-bambini-e-persone-con-difficolta-di-apprendimento/>>.

¹⁶ Si vedano le iniziative promosse nell'Arcidiocesi di Bari-Bitonto, <https://www.youtube.com/watch?v=vp_x1VRJOwg>.

¹⁷ <<https://www.avvenire.it/chiesa/pagine/chiesa-comunione-molto-piu-che-democrazia>>.

con le realtà associative e formando facilitatori (anche con disabilità) che poi possano accompagnare i processi nella Diocesi.

In Italia la Messa di apertura del Santo Padre al cammino sinodale è stata resa da subito fruibile in Lingua dei segni per permettere alle PcD comunicativa di poter partecipare.¹⁸ Alcune Diocesi, all'interno del cammino sinodale diocesano, hanno inserito sin dal primo momento la riflessione su come poter includere in modo attivo le PcD.

Il percorso sinodale in questo secondo anno attraverso i tre “cantieri sinodali” in essere – o anche creandone uno nuovo – è un’esperienza dello Spirito, un cammino non predeterminato in cui, osando e camminando insieme, ci si può arricchire di relazioni, volti, incontri e dialoghi.

La maggior parte delle Diocesi ha coinvolto le PcD nell’evento celebrativo di apertura; altre hanno continuato inserendoli come facilitatori, superando le barriere, creando dei cantieri di incontro; altre ancora facendole partecipare nella normale organizzazione. I siti digitali delle Diocesi riportano puntualmente le iniziative messe in campo e anche un veloce passaggio in *Internet* consente di prendere visione di quanto si va facendo.¹⁹ Così, di volta in volta, è stato coinvolto il mondo della scuola; si è favorita la sinergia tra gli uffici della curia, preparando del materiale e lavorando sulla partecipazione liturgica;²⁰ le PcD sono state ascoltate e coinvolte nei tavoli misti;²¹ sono state interessate le Associazioni e il Movimento Apostolico Ciechi.²² La Diocesi di Oppido Mamertino-Palmi si è distinta per la pubblicazione di un libro,²³ in cui si provoca la Chiesa diocesana a prendere coscienza delle prospettive e delle implicazioni pastorali delle famiglie che accolgono la vita nelle sue varie fasi; delle PcD nell’ottica del progetto di vita in tutti i suoi ambiti; del mondo dell’abitare, con i riferimenti alle strutture residenziali, ai centri diurni e alle transizioni di vita.

¹⁸ Messa per l’apertura del Sinodo presieduta da Papa Francesco, <https://e.va/lis>.

¹⁹ La Diocesi di Roma, ad esempio, è molto attiva: <<https://www.diocesidiroma.it/camminosinodale/index.php/cammino-sinodale-tre-esperienze-di-ascolto/>>; <https://www.diocesidiroma.it/archivio/2022/cardinale/Sintesi_del_Cammino_Sinodale_doc_1072.pdf>.

²⁰ Cf. TV2000, *Sinodo: in ascolto di una Chiesa inclusiva*: <<https://www.youtube.com/watch?v=aePexiJm8JA>>. Al livello locale si vedano, ad esempio, i laboratori liturgici inclusivi proposti nella Diocesi di Modena - Nonantola: <<https://www.chiesamodenanonantola.it/wp-content/uploads/sites/2/2023/01/25/Volantino-ULD-Modena-laboratori-liturgia-1.pdf>>.

²¹ Diocesi di Firenze, <<https://www.diocesifirenze.it/cammino-sinodale/>>.

²² Diocesi di Faenza, <<https://www.diocesifaenza.it/site/cammino-sinodale-il-2-anno-di-ascolto-lunedì-28-novembre-incontro-con-moderatori-e-segretari-in-seminario/>>; <https://camminosinodale.chiesacattolica.it/online-il-cammino-e-la-sintesi-della-chiesa-di-faenza-modigliana/>>; Diocesi di Patti, <<https://www.diocesipatti.it/2022/11/26/giornata-internazionale-delle-persone-con-disabilita/>>; Diocesi di Frosinone-Ferentino, <<https://www.diocesifrosinone.it/notizie/ultime/cammino-sinodale-primoincontro-con-i-disabili-di-unitalsi-e-gruppo-peter-pan.html>>; Diocesi di Forlì, <<https://camminosinodale.chiesacattolica.it/dove-sono-loro-siamo-anche-noi/>>; Diocesi di Arezzo, <<https://diocesi.aretzo.it/gruppi-di-ascolto-del-cammino-sinodale/>>; Diocesi di Catania, <<https://pastoraledisabili.chiesacattolica.it/2023/03/29/effata-aprili-il-cantiere-sinodale-delle-persone-sorde/>>.

²³ DIOCESI DI OPPIDO MAMERTINO-PALMI, *Libro del 1° Sinodo diocesano, 2020-2022*, vol. 1, Tipografia Arti Varamo, Polistena (RC) 2022, 181-184.

3. Il cammino sinodale, occasione da non perdere

Come si vede, qualcosa è stato messo in movimento. Ma non basta. Risuonano ancora attuali le considerazioni di don Milani – quest’anno ricorre il centenario della sua nascita – presenti in *Esperienze pastorali*. Durante una processione del Corpus Domini a San Donato, egli osserva come ai bordi della strada ci sia una folla di gente che si assiepa e assiste, come a uno spettacolo, al passaggio del Signore. Questo il suo commento:

Passa il Signore. Serenata di fiori, veli bianchi, festa di paese. Trionfo della fede? Ma il gruppo di uomini che segue il Signore non è la parrocchia, è solo una chiesuola senza peso. La parrocchia si gode lo spettacolo e si tiene a dovuta distanza. Il Prevosto prega così: Signore perdonali perché non sono qui con Te. Il Cappellano (che è don Lorenzo stesso) così prega: Signore perdonaci perché non siamo là con loro.²⁴

Sono passati parecchi anni; eppure, come cristiani a volte si appare come una “chiesuola” senza peso, con tanti eventi, celebrazioni, ma che non sono supportati da una partecipazione consapevole di ciò che significa essere cristiani in modo autentico. Il cammino sinodale vuole essere, anzitutto, un’occasione per purificare lo stile del credere di tanti battezzati e di favorire un percorso condiviso in cui ciascuno possa dare il proprio contributo, per quanto piccolo esso possa essere.

Nel primo caso, la comunità è chiamata a «educare “nella” e non “alla” fede, perché non si può educare “alla” fede come se fosse un obiettivo da realizzare. Si tratta, piuttosto, di educare un essere umano dentro la forma della fede»,²⁵ che non è l’approdo delle pratiche, ma è lo stile di tutte le pratiche di cui si ragiona, pratiche che coinvolgono tutti.

Sul secondo versante è indispensabile “cambiare rotta”, favorire un deciso cambio di mentalità all’interno delle comunità cristiane. La strategia per facilitare la partecipazione delle PcD ai processi sinodali è “togliere le mani dalle orecchie” di chi fatica a sentire, aprendo spazi di ascolto degli esclusi, che offrano opportunità al loro protagonismo; significa riconoscerne la soggettività, legittimando pure le loro richieste di cambiamento. La partecipazione non potrà non suscitare la reazione e l’opposizione di quanti hanno interesse a non far cambiare le cose: le resistenze si manifesteranno, soprattutto all’interno della comunità ecclesiale. Fare sinodo e camminare insieme non significa far finta che non esistano: sarebbe un falso irenismo. Da questo punto di vista, il cammino sinodale può rappresentare l’occasione per far emergere le problematiche e oltrepassarle, senza averne paura.

²⁴ Cf. L. MILANI, *Esperienze pastorali*, <https://www.barbiana.it/opere_esperienze.html>.

²⁵ P. SEQUERI, *L’educazione alla fede della persona disabile in una Chiesa fraterna e ministeriale*, in UCN - SETTORE CATECHESI E HANDICAP (Ed.), *Non voglio risorgere senza di te. Linee di educazione alla vita cristiana dei disabili*, EDB, Bologna 1996, 51-57: 53.

Conclusione

Il 3 dicembre nell'omelia della messa da lui presieduta, mons. Giuseppe Baturi, segretario generale della CEI, ha affermato: «Nessuno è sbagliato, nessuno è di troppo». Papa Francesco, a sua volta, nell'ultimo *Messaggio* in occasione della Giornata mondiale delle PcD (03.12.2022) dichiara: «Laddove il Sinodo è stato davvero inclusivo, esso ha permesso di sfatare pregiudizi radicati. Sono infatti l'incontro e la fraternità ad abbattere i muri di incomprensione e a vincere la discriminazione; per questo auspico che ogni comunità cristiana si apra alla presenza di sorelle e fratelli con disabilità assicurando sempre a essi l'accoglienza e la piena inclusione».

"The Church is our home." The Voice of Persons with Disabilities at the Synod

► ABSTRACT

The preparatory phase of the forthcoming Synod of Bishops has set in motion the Christian communities scattered throughout the world. The document "The Church is our home", presented to the Holy Father by representatives of the various continents at the end of a worldwide consultation, is one of its significant results. The article describes its articulation, focusing in particular on presenting the ways in which Persons with Disabilities (PwD) are discussed. The contribution also lists some of the initiatives promoted in the Italian Dioceses, which have seized the synodal process as an opportunity to regenerate and reform Christian communities.

► KEYWORDS

Belonging, Community; Inclusion; Parish; Participation; Vatican Documents; Welcoming.

✉ v.donatello@chiesacattolica.it

SEZIONE COMMEMORATIVA

70° dell'«Istituto di Catechetica»

1953 - 2023



[www.rivistadipedagogiareligiosa.it]



SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES
SEDE CENTRALE SALESIANA

Via Maria Ausiliatrice, 32 - 10152 Torino

Il Rettor Maggiore

Torino, 19 maggio 2023

**Al Direttore Don Giuseppe Ruta
e ai Membri dell'Istituto di Catechetica
Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Pontificia Salesiana
ROMA**

Carissimi Direttore e Membri dell'Istituto di Catechetica,

È per me una gioia rivolgermi un messaggio augurale, esteso ai docenti e collaboratori, agli studenti provenienti da tutte le parti del mondo, in occasione del 70° di fondazione dell'Istituto di Catechetica di Roma. Come ben sapete, la catechesi sta nel cuore del carisma di Don Bosco e nella missione salesiana (cf. Cost. SDB 34) ed è stata una cura costante per tutti i successori di Don Bosco. In particolare, di Don Pietro Ricaldone che volle istituire, tra il 1953 e il 1954, una vera e propria *Scuola di catechetica* in seno all'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano a Torino. Dopo il trasferimento nella Sede romana, l'Istituto ha svolto lungo gli anni un compito importante per la Chiesa e la Congregazione salesiana con le sue molteplici attività e le numerose e pregevoli pubblicazioni, promosse e portate avanti da indimenticabili esponenti: Emilio Alberich, Joseph Gevaert, Ubaldo Gianetto, Roberto Giannatelli, Giuseppe Groppo, Zelindo Trenti e tanti altri, nonché dal caro Cesare Bissoli che, grazie a Dio, è felicemente presente all'incontro commemorativo di oggi.

Nel percorso di questo cammino pluridecennale, risalta la sintonia con la Chiesa universale, con i vari contesti geografici europeo, latino-americano, asiatico e africano, oltre la collaborazione particolare con la CEI e le Diocesi d'Italia. L'Istituto ha potuto così esprimere al meglio le sue potenzialità e risorse nei suoi 70 anni di vita e di *diakonia* culturale ed educativa.

La memoria del passato non deve comunque né far rimpiangere con nostalgia i tempi passati, né indugiare sugli allori, ma cogliendo con coraggio le sfide del presente, deve spingervi a continuare con audacia l'esigente impegno culturale e formativo. Il recente motu proprio *Antiquum ministerium* (2021) di Papa Francesco e il nuovo *Direttorio generale per la catechesi* (2020) sono un autorevole appello ad avere visione di futuro e costituiscono un sicuro quadro di riferimento per le vostre attività accademiche e di animazione catechetica.

Cogliendo le sfide del presente e forti di una solida tradizione, Vi auguro la sapienza del cuore di Don Bosco, quell'intelligenza cordiale e quella cordialità intelligente che sono tipiche del vangelo di Gesù e del carisma salesiano. Faccio mie le parole del Papa Francesco, pronunciate durante l'udienza del 25 febbraio scorso alla presenza di docenti, studenti e personale delle Università ecclesiastiche romane: auspicio per tutti voi «le tre intelligenze che vibrano nell'anima umana: quella della mente, quella del cuore e quella delle mani, ciascuna con il suo timbro e carattere, e tutte necessarie. Linguaggio della mente che sia unito a quello del cuore e a quello delle mani: quello che si pensa, quello che si sente, quello che si fa».

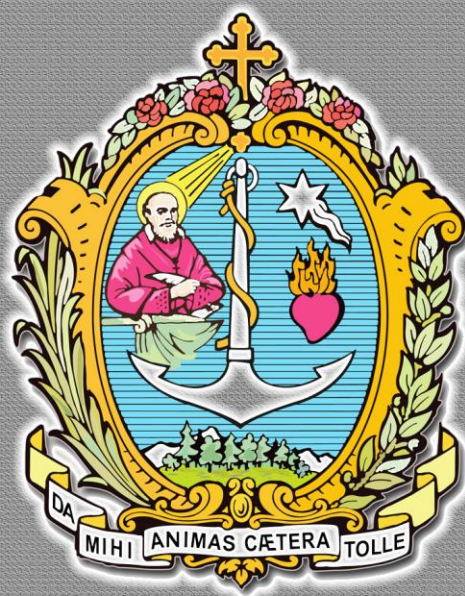
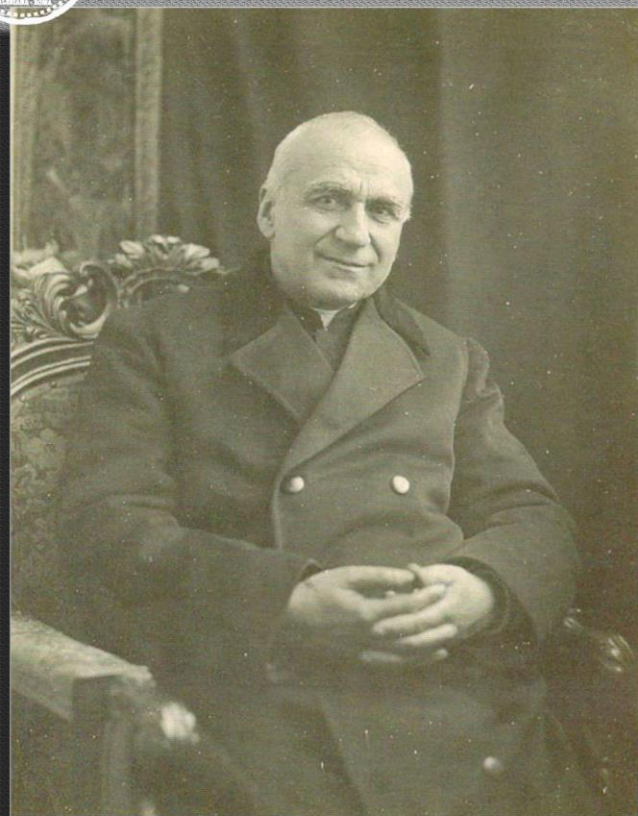
La Vergine Maria, Ausiliatrice e Sede della sapienza, vi custodisca, vi accompagni e vi guidi sempre.

Un fraterno saluto e un cordiale abbraccio a tutti voi.



Angel Fernández Artale, SDB

Rettor Maggiore
Gran Cancelliere dell'UPS



Don. Pietro Ricaldone
ideatore e fondatore della FSE
e dell'Istituto di Catechica



Giancarlo Negri, Lazlo Csonka e Giuseppe Groppo
in udienza da Papa Paolo VI (1965)



Il Rettore

Al Direttore Don Giuseppe RUTA
e ai Membri dell'Istituto di Catechetica
Facoltà di Scienze dell'Educazione
UPS Sede

Roma, 19 maggio 2023

Carissimi Membri, Collaboratori, Amici dell'Istituto di Catechetica,

ricorrono 70 anni dalla fondazione dell'Istituto di Catechetica che è stato per l'Università Pontificia Salesiana di Roma un punto di forza e una risorsa rilevante, grazie al lavoro diurno di tanti confratelli docenti e di esperti invitati da varie parti dell'Europa e del mondo.

L'innesto originario nella Facoltà di Scienze dell'Educazione e la fruttuosa collaborazione con le altre Facoltà dell'UPS hanno caratterizzato da sempre l'identità interdisciplinare dell'ICA. Il dialogo tra le differenti discipline si è sviluppato per decenni attraverso i curricula ordinari e i corsi di specializzazione di catechetica e di educazione religiosa, le varie pubblicazioni, le indagini e ricerche sul campo della catechesi e dell'insegnamento della religione, le sperimentazioni e l'aggiornamento per catechisti, insegnanti di religione, educatori e animatori.

L'équipe dell'ICA è sempre stata composita e diversificata, non solo per estrazione geografica e culturale, ma anche per competenze e qualifiche. Personalità diverse hanno saputo collaborare insieme in un servizio catechetico unitario: basterà pensare che Emilio Alberich proveniva dal percorso teologico-liturgico, Joseph Gevaert e Zelindo Trenti da quello filosofico, Cesare Bissoli dagli studi biblici, Roberto Giannatelli da studi pedagogici, Giuseppe Groppo dalla teologia e Ubaldo Gianetto da studi letterari e così via anche i successori. Pur avendo competenze scientifiche differenti, sono stati capaci di andare oltre la propria specializzazione e spingersi al confine tra le discipline in un approccio catechetico esemplare che ha reso l'Istituto una "scuola di catechetica" originale e generativa.

Oltre all'interazione dell'équipe, l'ICA è stato un centro di irradiazione la cui testimonianza più evidente è costituita da un consistente e affezionato stuolo di ex allievi sparsi nel mondo. Attualmente svolgono svariati servizi di organizzazione e di animazione nelle diocesi, presso le conferenze episcopali, le università e i centri di studio, nelle più disparate frontiere e periferie, sensibili ai processi formativi e all'area della comunicazione del Vangelo e dell'educazione della fede.



Il Rettore

Anche al presente, gli allievi che stanno frequentando il curriculum di catechetica provengono da diverse nazioni: Argentina, Brasile, Cina, Corea, Croazia, India, Messico, Nigeria, Paraguay, Polonia, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Spagna, Thailandia, Ucraina, oltre ovviamente da varie parti d'Italia.

Il lavoro di rete che si è dispiegato in questi settanta anni di storia, continua a estendersi in tutto il mondo mantenendo i contatti con istituzioni universitarie e associazioni culturali, dando vita a molteplici servizi e attività con grande risonanza nella Chiesa universale e nelle Chiese locali.

Auspico che non solo il lavoro catechetico possa continuare sull'onda della tradizione, ma anche si incrementi e si rinforzi, a servizio dell'annuncio del Vangelo, dell'iniziazione cristiana di fanciulli, ragazzi, giovani e adulti e della catechesi permanente.

Auguro che il servizio culturale dell'ICA rimanga fedele, diventi creativo e propulsivo, secondo l'orientamento del Direttorio per la catechesi (2020): «Data la loro importanza per la missione ecclesiale, è auspicabile che si potenzino gli *Istituti* di formazione catechetica già esistenti e ne nascano di nuovi. I Vescovi abbiano particolare cura nella scelta di persone da indirizzare e sostenere in questi centri accademici perché non vengano mai a mancare nelle rispettive diocesi esperti in catechesi» (DC 156).

Il Signore e Maria SS. benedicano il vostro impegno. Auguri!

Prof. D. Andrea Bozzolo
Rettore



70° DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA, UPS



Le istituzioni accademiche di catechetica tra secondo dopoguerra e Concilio

Giuseppe Biancardi¹

La costituzione dell'Istituto di Catechetica (ICa) della Pontificia Università Salesiana (UPS), avvenuta nel 1953, non si presenta come un fatto isolato nel quadro della riflessione catechetica sviluppatasi nel ventennio che va dalla fine del secondo conflitto mondiale al Vaticano II. Al contrario, l'istituzione di questo Centro specificamente dedicato allo studio e alla sperimentazione nell'ambito della catechesi, avviene in un contesto in cui la disciplina catechetica, ormai sufficientemente consolidata nei suoi fondamenti epistemologici, trova uno spazio sempre maggiore in ambito teologico-pastorale, al punto che alcune Chiese, e all'interno di esse alcuni Ordini, Congregazioni e Istituti religiosi, sentono la necessità di supportarne lo sviluppo precisamente attraverso la creazione di Istituti accademici specificamente dedicati ad essa.

È quanto, si registra in paesi europei quali Belgio, Francia, Spagna, Germania, Italia, ma anche in contesti totalmente diversi come l'India, le Filippine e il Giappone, dove, tra 1946 e la fine degli anni Cinquanta, nascono appositi centri dedicati agli studi catechetici. Una loro sia pur rapida presentazione potrà risultare di qualche utilità per una migliore comprensione delle origini dell'ICa di Roma e del relativo contesto.

1. Il lento maturare della riflessione catechetica

In via preliminare è da evidenziare il fatto che la nascita degli Istituti di catechetica va considerata come il risultato di un plurisecolare processo attraverso il quale la riflessione sulla catechesi è passata da un iniziale livello "sapienziale" ad una impostazione decisamente più "scientifica".

¹ **Giuseppe Biancardi**: Professore emerito di «Storia della Catechesi» presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS di Roma e di «Catechetica fondamentale» presso l'UPS, Sez. di Torino.

Chi voglia ricostruire con completezza tale storia² non potrà ignorare che una riflessione, sia pure embrionale, sull'annuncio (catechistico) della Parola è riscontrabile già nella Sacra Scrittura. A partire dal dato biblico e dalla indagine teologica approfondiscono il tema i Padri della Chiesa, da quelli che si esprimono nelle scuole alessandrina ed antiochena, ad Ireneo di Lione (*Demonstratio apostolicae praedicationis*), a Gregorio di Nissa (*Oratio catechetica magna*), fino ad Agostino che, nel *De catechizandis rudibus*, raccoglie ricche annotazioni catechetiche relative a contenuto e metodo della catechesi.³

Il ministero della Parola continua ad essere indagato nel Medioevo grazie a pensatori e maestri di spirito quali Alcuino, Rabano Mauro (*De ecclesiastica disciplina*), Anselmo d'Aosta, Bonaventura da Bagnoregio e Tommaso d'Aquino. Un pensiero catechetico particolarmente sviluppato lo troviamo, tra l'alto medio evo e moderno in Gersonne, nel suo *De parvulis ad Christum trahendis* (1406).⁴

Brevi, ma di particolare autorevolezza risultano le pagine catechetiche della *Praefatio* che introduce al *Catechismus ad parochos* (1566). E già l'anno seguente (1567), la facoltà di teologia dell'università cattolica di Lovanio attiva un corso di catechistica, tenuto alla domenica dal *professor catechismus*.⁵ Di poco posteriori sono le *Constitutioni et Regole della Compagnia et Scuole della Dottrina Christiana*, redatte da san Carlo Borromeo nel 1585, che sono servite da traccia a innumerevoli vescovi di epoca moderna per l'animazione catechistica nelle loro diocesi: lungi dal raccogliere soltanto una minuziosa normativa giuridica, le *Regole* borromaiche offrono molteplici spunti di meditazione in merito a natura e a finalità della catechesi, nonché sull'identità e spiritualità del catechista. Sul finire del Cinquecento (1588) il vescovo Johannes von Schönemberg tratta del *Modus ruditer tradendi doctrinam christianam*, e scrive una lettera pastorale *de utilitate ac necessitate catecheticae institutionis*, mentre con il Possevino compare per la prima volta (1593) una *Theologia catechetica* distinta dalla *Theologia pastoralis*.

Il secolo XVII si apre, catecheticamente parlando, con il testo *Catechista, sive brevis tractatus de necessitate et modo tradendi doctrinam christianam* (1608) cui fanno seguito nei decenni seguenti svariate altre opere dello stesso tenore, che in non pochi casi riprendono e diffondono il titolo *Theologia catechetica*. Spiccano qui per importanza gli scritti di Jacques Marchant, cui dobbiamo un *Candelabrum mysticum* (1630), come anche quelli di Nicolas Turlot, autore di *Le Thrésor de la doctrine chretienne* (1640), o di Philippe D'Outreman, cui si deve *Le nouveau Pédagogue chrétien* (1650). Nelle opere di questi tre autori «è possibile scorgere sia l'attenzione metodologica nella presentazione dei contenuti della fede, sia l'oscillazione tra il polo teologico e quello antropologico». ⁶ Una riflessione catechetica animata

² Manca, a tutt'oggi, un ampio studio sistematico su tutto lo sviluppo della catechistica nel corso dei secoli. Una prima, utile ricognizione al riguardo è in G. RUTA, *Catechistica come scienza. Introduzione allo studio e rilievi epistemologici*, Coop. S. Tommaso, Messina - Elledici, Torino-Leumann 2010, 37-123.

³ Cf. R. MURAWSKI, *Storia della catechesi. 1. Età antica*, LAS, Roma 2021, 154-162, 181-186, 276-279, 363-386.

⁴ Cf. L. La ROSA, *Storia della catechesi. 2. Dire Dio nel Medioevo*, LAS, Roma 2022, 59-62, 98-100, 170-173, 187, 314-320, 363-369.

⁵ Cf. J. GEVAERT, *Studiare catechetica*, U. Montisci (Ed.), LAS, Roma 2009, 20.

⁶ Si veda ancora RUTA, *Catechistica come scienza*, 75.

da un afflato spirituale particolarmente profondo la troviamo pure in Henri-Marie Boudon, autore del noto testo *La Science sacrée du Catéchisme [...]*. Il secolo si chiude con due opere cui va il merito di aver gettato le fondamenta della catechetica come scienza autonoma: le dobbiamo a Johannes G.F. Herlet, autore del trattato *Theologiae pastoralis epistome [...]* (1683) e *Catechismus parochorum* (1699).⁷

Dopo la pionieristica scelta compiuta a Lovanio fin dal 1567, cui s'è accennato, la catechetica si rende autonoma nel complesso delle discipline teologiche a partire dal 1777, quando Maria Teresa d'Austria mette in atto nei suoi stati la riforma degli studi elaborata dal benedettino Franz S. Rautenstrauch. Nel nuovo quadro didattico, la disciplina compare come prima parte della teologia pastorale, ma nel clima giurisdizionalista dell'epoca essa assume una notevole tonalità pedagogica; essa, infatti, deve contribuire alla formazione di un pastore d'anime che è anche e soprattutto un funzionario imperiale cui compete pure il compito di educare, nel senso più generale del termine, la popolazione a lui affidata, mostrando così ai sudditi la presenza del potere civile anche nei territori più periferici dell'impero.⁸

Nell'Ottocento un solido pensiero catechetico è elaborato dalla Scuola di Tubinga (Johann Baptist Hirscher, *Katechetik [...]*, 1831), dal Rosmini,⁹ da mons. Antoine Félix Dupanloup, di cui sono da ricordare il *Méthode générale de catéchisme [...]* (1839) e *L'Œuvre par excellence ou Entretiens sur le catéchisme* (1869), nonché da John Henry Newman che propone *An essay on the development of christian doctrine* (1845).¹⁰

2. Lo sviluppo della catechetica tra stimoli del movimento catechistico e indicazioni magisteriali

Negli ultimi due decenni del XIX secolo possiamo cogliere i primi germi di quello che sarà il movimento catechistico, destinato ad arrecare un significativo rinnovamento della catechesi, prima a livello metodologico e poi di contenuti.¹¹ L'innovazione è realizzata sulla base di un pensare catechetico che si presenta sempre più sistematico e corretto sotto il profilo epistemologico. Da una parte, infatti, conserva un continuo riferimento alla pratica catechistica in atto, mentre dall'altra affronta progressivamente tutti i temi che concorrono a delineare una catechetica completa, toccando natura, fonti, contenuti, dimensioni, operatori, soggetti, metodi della catechesi, indagati alla luce della teologia ma anche delle scienze umane (pedagogia e psicologia). Il tutto nel quadro di un circolo virtuoso che nasce dalla costante interdipendenza e dai continui rimandi tra prassi e teoria.

⁷ *Ibid.*, 72-74, un elenco dettagliato di tutte le opere cui s'è fatto riferimento 72-74; una più ampia illustrazione di questi e altri testi in BRAIDO, *Storia della catechesi*, 394-413.

⁸ BRAIDO, *Storia della catechesi*. 3. Dal «tempo delle riforme» all'età degli imperialismi (1450-1870), LAS, Roma 2015, 508-509; RUTA, *Catechetica come scienza*, 76-78.

⁹ G. BIANCARDI, *Per Dio e per le anime. Studi sulla pastorale e la catechesi dell'Ottocento*, LAS, Roma 2010, 89-137.

¹⁰ Si rinvia nuovamente a RUTA, *Catechetica come scienza*, 77-83.

¹¹ Le vicende di tale movimento sono analizzate in G. BIANCARDI - U. GIANETTO, *Storia della catechesi*, 4. Il movimento catechistico, LAS, Roma 2016.

A dire il vero, nei primi decenni del movimento catechistico sono ben rari gli autori che si cimentano nel tentativo di offrire una riflessione complessiva sulle diverse componenti che entrano in gioco quando si tratta di catechesi. Risultano, quindi, pochi i testi che si presentano come manuali accademici di “catechetica”; tra questi pochi sono da segnalare gli studi di Cornelius Krieg (*Katechetik, oder Wissenschaft vom kirchlichen Katecumenate*, 1907), Linus Bopp (*Katechetik. Geist und Form des katholischen Religionsunterrichts*, 1935), Michael Pfliegler (*Der Religionsunterricht*, 1935), André Boyer (*Catéchetique*, 1947), Josef A. Jungmann (*Katechetik*, 1953).¹²

Il più delle volte, nell’elaborare il loro pensiero, gli esponenti del movimento catechistico sono mossi non tanto dall’intento di elaborare testi al servizio di uno studio sistematico sulla catechesi, quanto piuttosto dall’urgenza immediata di superare i limiti connessi alla pratica catechistica e al suo strumento per eccellenza, cioè il formulario catechistico. In ogni caso, anche se nato dall’impellente necessità di superare una determinata criticità nel campo della pastorale catechistica, si tratta di un pensare catechetico a pieno titolo, in quanto conduce poco a poco ad una nuova concezione e configurazione di tutta la catechesi fondata su solide ragioni, attinte dalla teologia e dalle scienze umane. Basterà citare, a semplice titolo d’esempio, i nomi di Anton Weber, Heinrich Stieglitz, Wilhelm Picler e Josef A. Jungmann per la Germania; Camille Quinet, Marice Landrieux, Marie Fargues, Hélène Lubienska de Lenval, François Derkenne, André Boyer, Joseph Colomb, per la Francia; Giovanni Battista Scalabrini, Luigi Vigna, Lorenzo Pavanelli, Silvio Riva e Gesualdo Nosegno per l’Italia; Francis H. Drinkwater per l’Inghilterra; Daniel F. Llorente, per la Spagna; Charles-Eugène Roy, per il Canada, cui sarebbero da aggiungere tanti altri.¹³

Nel contesto ora descritto, come ulteriore stimolo ad una riflessione catechetica sempre più sistematica ed anche accademica si aggiunge, insistente, la voce della Santa Sede,¹⁴ attraverso ripetute disposizioni delle sue Congregazioni.

Così, possiamo ricordare che, con lettera dell’8 settembre 1926 indirizzata ai vescovi, la Congregazione dei seminari chiede loro di curare la preparazione dottrinale ma anche pedagogica e didattica dei nuovi sacerdoti in vista della loro

¹² Una illustrazione di questi testi è in RUTA, *Catechetica come scienza*, pp. 84-91.

¹³ Si rinvia a BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*. 4, ove è presentata un’ampia trattazione di questi e tanti altri “catecheti” innovatori del movimento catechistico.

¹⁴ Per un’analisi del magistero e delle disposizioni catechistiche della Santa Sede fino al Vaticano II, cf. Fratel ANSELMO, *Un memorabile trentennio nella storia della catechesi (1905-1935)*, in «Rivista Lasalliana» 29 (1962) 1, 3-27; G.F. FRUMENTO, *Contenuto dottrinale ed organizzativo dei documenti pontifici sulla catechesi dal 1905 ad oggi*, in «Rivista del Catechismo» 11 (1962) 4, 243-260; IDEM, *I documenti pontifici sulla formazione dei catechisti*, Edizioni della “Rivista del Catechismo”, Brescia 1963, già, col titolo *Magistero pontificio*, in «Rivista del Catechismo» 12 (1963) 5, 345-366; IDEM, *La catechesi nei documenti della Santa Sede*, Paoline, Roma 1965; P. PALAZZINI, *L’opera svolta dalla S. Congregazione per il Clero nel campo catechistico*, in SACRA CONGREGAZIONE PER IL CLERO, *Atti del II Congresso Catechistico Internazionale*. Roma, 20-25 settembre 1971, Studium, Roma 1972, 147-212; B. LEWANDOWSKI, *La catechesi nelle sollecitudini del Magistero della Chiesa*, in «Seminarium» 15 (1975) 1, 36-67; U. GIANETTO, *La legislazione catechistica nella storia. Dall’antico catecumenato al nuovo Codice di Diritto Canonico*, in «Catechesi» 53 (1984) 3, 25-32; J. MOLINARIO, *Le catéchisme, une invention moderne. De Luther à Benoît XVI*, Bayard, Montrouge 2013, 112-139.

futura missione catechistica.¹⁵ La stessa Congregazione, in data 28 agosto 1929, prescrive esplicitamente l'istituzione di corsi di catechetica nei seminari.¹⁶ Sul finire poi dello stesso anno, un'istruzione della Congregazione dei religiosi emanata il 25 novembre insiste sulla preparazione dei consacrati al ministero catechistico.¹⁷ Del 24 maggio 1931 è invece la costituzione *Deus scientiarum Dominus*, curata nuovamente dalla Congregazione dei seminari, che istituisce la cattedra di catechetica in tutte le università cattoliche.¹⁸

3. La fioritura degli Istituti di catechetica tra secondo dopoguerra e Concilio

Gli *input* in ambito catechetico or ora richiamati, portano i loro frutti più evidenti a livello accademico nel ventennio che va dalla fine del secondo conflitto mondiale al Vaticano II, quando vengono consolidate o nascono *ex novo* istituzioni indirizzate precisamente a curare lo sviluppo della ricerca catechetica.

Volendo richiamare almeno i più noti e influenti di questi Centri di studio rispettando l'ordine cronologico, per l'Europa è d'obbligo prendere le mosse dal Centro *Lumen Vitae* di Bruxelles-Namur.

3.1. Il Centro *Lumen Vitae*

Le origini del Centro¹⁹ vanno fatte risalire ad una esposizione della produzione catechistica internazionale organizzata nel corso dell'anno accademico 1934-1935 da alcuni giovani gesuiti, studenti di teologia a Lovanio, tra cui si distingue Georges Delcuve.²⁰ Questo materiale, utilizzato in seguito anche per mostre itineranti, diventa il fondo attorno a cui lentamente si organizza un *Catechetisch Documentatie Centrum - Centre Documentaire Catéchétique*.

Già l'anno seguente il Centro è in grado di pubblicare in originale fiammingo un testo che recensisce le pubblicazioni catechistiche in uso nelle principali lingue a metà anni Trenta.²¹

A partire dai dati di questa ricerca la riflessione catechetica del Centro matura fin da allora una convinzione che troverà ampia condivisione solo dopo il

¹⁵ AAS 18 (1926) 11, 453-455.

¹⁶ AAS 22 (1930) 3, 146-148.

¹⁷ AAS 22 (1930) 1, 28-29.

¹⁸ AAS 23 (1931) 7, 241-262. In merito a quest'ultimo dispositivo magisteriale, si veda G. VIAN, *La Santa Sede e l'insegnamento delle discipline teologiche sotto Pio XI*, in *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura contemporanea*, L. CAIMI - G. VIAN (Edd.), Morcelliana, Brescia 2013, 143-166.

¹⁹ Per la storia di questa istituzione si vedano P. SAUVAGE - B. MALVAUX, *Une création originale au service de l'Église universelle. L'Institut International de Catéchèse et de Pastorale Lumen Vitae (1957-2007)*, in *Institut International Lumen Vitae. 50 ans de rayonnement*, Lumen Vitae, Bruxelles 2008, 9-57; J. GEVAERT, *L'Istituto Internazionale "Lumen Vitae" (Bruxelles): mezzo secolo al servizio della formazione religiosa della gioventù*, in «Orientamenti Pedagogici» 32 (1985) 6, 1174-1176.

²⁰ Su di lui: P. SAUVAGE, *Georges Delcuve (1908-1976). Jésuite, philosophe et théologien. Fondateur et directeur du Centre international d'Études et de Formation religieuse Lumen Vitae*, in *Les grandes signatures de la catéchèse du XX^e siècle à nos jours*, H. DERROITTE (Ed.), vol. 2, Lumen Vitae, Bruxelles 2014, 313-324.

²¹ CATECHETISCH DOCUMENTATIE CENTRUM, *Inleiding tot de catechetische literatuur*, (Introduzione alla letteratura catechetica), Brepols, Turnhout 1936; traduzione in francese: CENTRE DOCUMENTAIRE CATÉCHÉTIQUE, *Où en est l'enseignement religieux? Livres et méthodes de divers pays*, Casterman, Paris - Tournai 1937.

Concilio: la necessità di sviluppare la catechesi a partire dalla situazione esistenziale del catechizzando. È sulla base di questo convincimento che già nel 1939 il Delcuve pubblica il testo *Jésus-Christ montré à la jeunesse moderne*,²² che suggerisce al catechista di ricercare le «pierres d'attente» o le *attese* dell'animo giovanile per le quali la religione potrebbe essere degna di *interesse*, ai fini di una loro successiva valorizzazione in ordine ad una efficace comunicazione religiosa.

Nel periodo bellico il *Centre* non rallenta la propria attività; anzi, procede alla redazione di una serie di manuali per l'insegnamento religioso scolastico raccolti sotto il titolo *Témoins du Christ*.

Le linee guida che presiedono all'elaborazione di questi testi sottolineano che scopo dell'insegnamento religioso non è solo l'istruzione dell'intelligenza, ma la formazione dell'intera esistenza alla luce del Cristo (cristocentrismo); un traguardo raggiungibile solo partire dalla vita stessa, cioè dagli interessi dello studente e dalla sua esperienza, non solo profana ma anche spirituale. Sul piano metodologico, ai fini di un effettivo coinvolgimento dell'esistenza del catechizzando i sussidi puntano ad un insegnamento ricco e variegato, capace di raggiungere ogni facoltà dell'adolescente, nonché positivo nei suoi toni, specialmente in campo morale. Nella presentazione dei contenuti, gli stessi testi pongono in evidenza la coesione ed unitarietà del messaggio cristiano, presentato progressivamente in tre cicli successivi.²³

La medesima impostazione la ritroviamo nella serie di testi che esce in fiammingo nel 1946, sotto il titolo *Leven in Christus* (Vivere nel Cristo), coordinata da un altro esponente di rilievo di *Lumen Vitae*, il p. Marcel Van Caster, anch'egli gesuita.²⁴

Nello stesso 1946 il *Centre Documentaire Catéchétique* si trasforma in *Centre International d'Études de la Formation Religieuse Lumen Vitae*, con sede a Bruxelles,²⁵ e dà vita alla rinomata rivista «Lumen Vitae».²⁶ A partire da questa data l'istituzione conferma di fatto il suo carattere internazionale, ponendosi tra i principali

²² CASTERMAN, Tournai 1939. Traduzione italiana: *Cristo presentato alla gioventù d'oggi*, Brescia, La Scuola 1955.

²³ Titoli e autori dei volumetti, tutti pubblicati da Casterman di Parigi e da *Lumen Vitae* di Bruxelles in varie edizioni e adattamenti, sono: A. HUBLET - H. NIMAL, *Jésus-Christ notre vie* (1941); G. DELCUVE - A. DE MARNEFFE, *Jésus-Christ lumière du monde* (1942); R. CLAUDE - P. CAPART, *Jésus-Christ notre chef* (per i ragazzi, 1943); R. CLAUDE - P. CAPART, *Jésus-Christ notre maître* (per le ragazze, 1948); *L'Église notre mère*, G. DELCUVE (Ed.), (1944); J. DELÉPIERRE, *Jésus-Christ notre sauveur* (1945). Questi testi suscitano una vasta eco anche all'estero e vengono tradotti in spagnolo, portoghese, italiano, inglese, cinese e giapponese. Una loro ampia presentazione è curata da G. DELCUVE, «*Témoins du Christ*». *A New Collection of Textbooks Destined for Secondary School Teaching*, in «Lumen Vitae» 1 (1946) 2, 287-310 (con testo anche in francese).

²⁴ Cf. M. VAN CASTER, *Collections de manuels en néerlandais*, in «Lumen Vitae» 6 (1951) 3, 589-598.

²⁵ Cf. SAUVAGE - MALVAUX, *Une création originale*, 17-19.

²⁶ Per la storia della rivista, cf. G. DELCUVE, *Éditorial*, in «Lumen Vitae» 11 (1956) 2, 209-217; J. BOUVY, *Éditorial. En relisant la revue «Lumen Vitae» de 1965 à 1975*, in «Lumen Vitae» 30 (1975) 3/4, 307-326; SAUVAGE - MALVAUX, *Une création originale, passim*; H. DERROITTE, *La naissance de la revue internationale de catéchèse Lumen Vitae et ses options en matière de pédagogie religieuse de la jeunesse (1946-1950)*, in *Du «par cœur» au cœur. Formation religieuse catholique et nouveau pédagogique en Europe et en Amérique du Nord au XX^e siècle. Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve, 27 avril 2007*, M. LANOUILLE (Ed.), Presses Universitaires de Louvain, Louvain 2009, 205-221.

promotori di tutta una serie di incontri e iniziative che, negli anni Cinquanta, intendono proporre a tutta la Chiesa, specialmente nei paesi di missione, il rinnovamento metodologico e contenutistico maturato nei decenni precedenti nelle Chiese d'Europa. In effetti, gli incontri di Léopoldville (1955), Lovanio (1955), Anversa (1956), Bukavu (1957), Nimega-Uden (1959), Eichstätt (1960) vedono come protagonisti vari esponenti del *Centre*, impegnati a promuovere una catechesi rinnovata non solo metodologicamente ma anche contenutisticamente, attraverso la valorizzazione della Bibbia e della liturgia:²⁷ un impegno che viene portato avanti in termini più sistematici attraverso l'istituzione di specifici corsi accademici.

3.2. *L'Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique*

All'attività catechistica e catechetica del *Lumen Vitae* si affianca ben presto quella *l'Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique* che inizia la sua attività a Parigi nel 1950, all'interno dell'*Institut Catholique*, cioè l'università cattolica della capitale francese.²⁸

All'origine della nuova istituzione sono da porre almeno tre ragioni: il bisogno sempre più avvertito di una formazione accademica per i responsabili e animatori della catechesi nelle Chiese locali del paese; le indicazioni normative della Santa Sede, sopra ricordate, volte ad incrementare lo studio della catechesi nei seminari; la volontà di porre rimedio, attraverso una migliore preparazione degli operatori, agli evidenti insuccessi della pratica catechistica abituale.²⁹

La fondazione dell'Istituto la si deve soprattutto alla tenacia dell'allora rettore dell'*Institut Catholique*, mons. Émile Blanchet, inizialmente intenzionato ad introdurre una cattedra di pedagogia catechistica all'interno della facoltà teologica del suo ateneo. La stessa facoltà si mostra però "reticente"³⁰ e finisce con l'opporre un "rifiuto", giudicando la cattedra richiesta come «indegna delle ragioni sublimi nelle quali sviluppava il suo insegnamento».³¹

Il rettore, però, non demorde, e fin dai primi giorni del 1950 avvia a livello sperimentale alcuni corsi di indole catechetica limitati a tre settimane. Con il successivo anno accademico 1950-1951, l'iniziativa viene istituzionalizzata e resa più sistematica attraverso la creazione di un *Institut Supérieur Catéchétique* (ISC) che a

²⁷ Per più ampie informazioni in merito si rinvia a BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*. 4, 727-759.

²⁸ Per una ricostruzione della sua storia, si vedano: A. BOYER, *Un demi-siècle au sein du mouvement catéchistique français. Témoignages et documents*, Éditions de l'École, Paris 1966, 191-201; J. BOURNIQUE - C. GAMBET, *L'Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique en 1966*, in «Catéchèse» 6 (1966) 23, 225-230; *Bilan et perspectives. Interview avec J. Audinet*, in «Catéchistes» 25 (1974) 100, 599-609; J.-P. LECONTE, *À l'I.S.P.C. où en est la formation?*, in «Catéchèse» 15 (1975) 59, 179-184; R. MARLE, *Le 25^e anniversaire de l'I.S.P.C.*, in «Catéchèse» 16 (1976) 64, 337-348; M. COKE, *Le mouvement catéchétique. De Jules Ferry à Vatican II*, Centurion, Paris 1988, 132-134; BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*. 4, 308-311.

²⁹ Elenca chiaramente queste tre motivazioni MARLÉ, *Le 25^e anniversaire de l'I.S.P.C.*, 338.

³⁰ È l'impressione ricavata da uno dei protagonisti della vicenda: BOYER, *Un demi-siècle*, 194.

³¹ MARLE, *Le 25^e anniversaire de l'I.S.P.C.*, 338.

partire dal 1957 riceverà la sua titolazione definitiva di *Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique* (ISPC) e, con il 1973, verrà pienamente integrato nella facoltà teologica.

Suo scopo è preparare ad un diploma superiore e al dottorato in teologia catechetica; la proposta formativa, dunque, è indirizzata particolarmente ai responsabili della catechesi a livello diocesano, ai futuri professori di pedagogia e catechetica in seminari e noviziati, come anche ai responsabili delle scuole locali per catechisti.

Tra i responsabili e i docenti nella nuova istituzione troviamo molte delle figure di spicco del rinnovamento catechistico dell'epoca in ambito francese: François Coudreau, come suo primo direttore,³² Pierre-André Liégé, professore di teologia kerygmatica,³³ Françoise Derkenne, ispiratrice di una catechesi rinnovata in chiave liturgica,³⁴ Jean Daniélou, come docente di storia della catechesi,³⁵ Joseph Gelineau, musicologo e liturgista di particolare rilievo,³⁶ André Brien, catecheta.³⁷

Non mancano le difficoltà, sia interne che esterne, quale la ben nota crisi del "catechismo progressivo" del 1957,³⁸ ma, dopo un inevitabile periodo di assestamento iniziale, l'ISPC prende a svolgere un encomiabile servizio per il rinnovamento della catechesi, che attira molti studenti anche dall'estero.

3.3. L'Instituto San Pío X

Continuando ad analizzare l'istituzionalizzazione della riflessione catechetica in area europea, non possiamo trascurare l'*Instituto San Pío X*,³⁹ nato dal

³² *Bilan et perspectives. Interview avec J. Audinet*, 599-560.

³³ Su questa importante figura, cf. G. REYNAL, *Le Père Liégé (1921-1979). Un itinéraire théologique au milieu du XX^e siècle*, Cerf, Paris 2010.

³⁴ Sul suo apporto alla catechesi liturgica, cf. BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*, 4, 274-278.

³⁵ Sul suo insegnamento all'ISPC: B. CAULIER, *Une discipline discrète: l'histoire dans la formation des futurs catéchètes francophone à Paris, Bruxelles et Québec (1951-1908)*, in *Enseigner les religions: regards et apports de l'histoire*, B. CAULIER - J. MOLINARIO (Edd.), Presses de l'Université Laval, Québec 2014, 163-180; qui 164-170.

³⁶ Al momento della morte è stato giustamente ricordato da E. COSTA, *Joseph Gelineau, S.J.*, in «Rivista Liturgica» 95 (2008) 6, 1133-1135 e con vari contributi raccolti in «La Maison Dieu» 64 (2009) 259, 13-133.

³⁷ Cf. www.wikiwand.com/fr/André_Brien (consultato il 05.02.2022).

³⁸ Questo importante momento critico della catechesi francese è ampiamente analizzato da J. MOLINARIO, *Joseph Colomb et l'affaire du Catéchisme progressif. Un tournant pour la catéchèse*, Desclée de Brouwer, Paris 2010.

³⁹ La storia di questa istituzione è ricostruita da S. GALLEGU IRIARTE, *El Instituto Pontificio «San Pío X» al servicio de la Iglesia*, in «Sinite» 22 (1981) 66, 13-44; A. PÉREZ URROZ, «San Pío X» y el movimiento catequístico español (I), (II), (III), (IV), in «Sinite» 34 (1993) 102, 191-230 e 104, 701-713; 35 (1994) 105, 209-232; 36 (1995) 108, 133-143. Cf. inoltre tutto il n. 143/2006 di «Sinite» completamente dedicato al cinquantesimo dell'*Instituto*, ma soprattutto A. PÉREZ URROZ, *El Instituto San Pío X al servicio de la Palabra y de la escuela cristiana (1955-2005)*, Ediciones La Salle, Madrid 2014.

carisma catechistico proprio dei Fratelli delle Scuole Cristiane,⁴⁰ che nell'immediato periodo postbellico contribuiscono in termini significativi al "risveglio" del movimento catechistico nella Chiesa di Spagna.⁴¹

In effetti, negli anni che fanno seguito alla guerra civile spagnola (1936-1939), noti come epoca del *nacional-catolicismo*, in una Chiesa resa tranquilla dopo gli sconvolgimenti rivoluzionari dal legame con il regime franchista, il movimento catechistico, come del resto tutta la pastorale, conosce un certo rilassamento, attestato dal diffuso ritorno ad una catechesi di impronta più tradizionale⁴². A scuotere la comunità credente da questa sorta di apatia provvedono alcune figure di catecheti di rilievo, il Congresso catechistico nazionale di Valencia (1950), i lavori preparatori di un catechismo unico a livello nazionale e, precisamente, i Fratelli delle Scuole Cristiane, animati da una figura di assoluto rilievo, l'Assistente Guillermo Félix, particolarmente preoccupato di assicurare una accurata formazione catechistica ai suoi giovani confratelli.⁴³

Allo scopo, fin dal momento della sua nomina ad Assistente dei lasalliani di Spagna (1946), egli pensa ad una proposta formativa globale capace di portare i suoi religiosi ad assolvere efficacemente la loro missione di educatori religiosi. Per dare uno sbocco operativo al progetto, lo stesso superiore, tra 1949 e 1953, prepara una équipe di docenti, inviando diversi confratelli alla Gregoriana per lo studio della teologia e all'università Complutense per la formazione in campo pedagogico. Sempre fr. Guillermo Félix, a partire dal 1950 è l'anima delle *Jornadas Catequísticas Lasalianas*. Si tratta di incontri che riuniscono centinaia di Fratelli allo scopo di ravvivare in essi la coscienza del loro dovere di educatori cristiani, e di aiutarli anche con indicazioni di ordine più pratico in merito al servizio catechistico loro affidato. Infatti:

El catequista, consciente de su elevada misión tiene que sentirse urgido, por deber profesional, a replantearse periódicamente los problemas concernientes a sus métodos catequísticos, al objeto de la catequesis, al conocimiento psicológico de sus catequizandos y a tantas otras cuestiones que constituyen el elemento humano al que Dios quiere, de ley ordinaria, condicionar misteriosamente la eficacia real del Mensaje revelado.⁴⁴

Tra il 1950 e il 1953 le suddette *Jornadas* si svolgono a livello nazionale (Valladolid, 1950; Madrid, 1951; Bilbao, 1952; Barcellona, 1953). Nel 1954 e 1955 vengono invece realizzate a livello locale, allo scopo di raggiungere il maggior numero di Fratelli, mentre tra 1956 e 1959 hanno luogo presso le case di formazione della congregazione. Le *Jornadas* danno origine ad un organismo titolato

⁴⁰ J.M. PÉREZ NAVARRO, *La catequesis lasaliana en los últimos 50 años. Identidad y desarrollo desde la Posguerra (1946) hasta los años 90*, Ediciones San Pío X, Madrid 2003, 135-140 e 157-161.

⁴¹ Fondamentale, sull'argomento, sono gli studi di L. RESINES, *La catequesis en España. Historia y textos*, BAC, Madrid 1997, 695-837, e J.A. LÓPEZ CALVO, *El movimiento catequético español (1930-1962)*, Instituto Teológico Compostelano, Santiago de Compostela 2003. Per una visione più sintetica, cf. BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*. 3, 536-574.

⁴² Cf. LÓPEZ CALVO, *El movimiento catequético español (1930-1962)*, 44-47.

⁴³ S. GALLEGO, *El Hermano Guillermo Félix de las Escuelas Cristianas*, Ediciones San Pío X, Madrid 1996.

⁴⁴ Sono espressioni del superiore generale fr. Nicet-Joseph, cit. da PÉREZ URROZ, *El Instituto San Pío X*, 47-48.

Catequética Lasalliana; esso raccoglie un gruppo di confratelli che assumono le conclusioni delle *Jornadas* stesse e le traducono in svariati sussidi catechistici.⁴⁵

Finalmente, il 12 ottobre 1955 fr. Guillermo Félix può costituire il primo nucleo di quello che sarà l'*Instituto Pío X*: a Tejares (Salamanca), egli dà vita ad un centro di *Estudios Lasalianos* ove ai Fratelli viene offerto un insegnamento superiore in teologia, filosofia, psicologia e pedagogia catechetica, ai fini di abilitarli all'insegnamento nelle scuole secondarie, dopo aver conseguito i necessari titoli universitari.

Fin dagli inizi risulta evidente l'orientamento ad un insegnamento interdisciplinare e all'approfondimento della problematica catechetica che, tra l'altro, a partire dal 1960 viene divulgata attraverso la rivista «*Sinite*».⁴⁶

Ancor più chiara appare la volontà di curare una proposta formativa di livello universitario; volontà che viene a rafforzarsi già l'anno seguente, 1956, quando la Santa Sede chiede alla famiglia religiosa del Lasalle di creare una facoltà universitaria indirizzata alla preparazione superiore dei catechisti. L'indicazione di Roma non può cadere su un terreno più fertile. Infatti, fin dagli inizi, il personale docente degli *Estudios Lasalianos* ha piena consapevolezza che nelle università ecclesiastiche e nei seminari è ben poco lo spazio concesso alla catechetica; inesistente, poi, è la cura di formare un catechista quale dovrebbe essere un Fratello delle Scuole cristiane, cioè: religioso - educatore - laico - impegnato nello specifico ministero della catechesi scolastica. Prende così a svilupparsi l'idea di una facoltà in cui la teologia abbia un orientamento decisamente pastorale e sia arricchita da una riflessione catechetica aperta pure agli apporti delle scienze psico-pedagogiche.

I passi per arrivare al traguardo prospettato non sono privi di difficoltà. Nell'anno 1958-1959, il centro *Estudios Lasalianos* viene organizzato come se si trattasse di una facoltà. Fin dagli inizi del 1959, poi, si provvede ad elaborare nuovi statuti dell'organismo accademico e si prepara una petizione affinché l'Istituto sia qualificato come "pontificio", dipendente dalla Congregazione dei seminari e delle università. Tra le motivazioni evocate a sostegno della domanda sono elencate: l'accordo della richiesta con la legislazione canonica vigente, la necessità di dare compimento alle norme della *Sedes Sapientiae*, il carattere di urgenza per la catechesi nella chiesa di Spagna e, infine, l'appoggio di autorevoli personalità ecclesiastiche spagnole.

La risposta positiva giunge da Roma il 22 aprile con la pubblicazione del decreto *Sollicite Religiosorum*, che ufficializza l'approvazione firmata da Giovanni XXIII, l'8 febbraio precedente. Nasce così l'*Instituto Pontificio San Pío X de Catequética y Ciencias Sagradas*, al fine di

⁴⁵ PÉREZ URROZ, «*San Pío X*» y el movimiento catequístico español (I), 191-230; IDEM, *El Instituto San Pío X*, 46-50; PÉREZ NAVARRO, *La catequesis lasalliana*, 138-139.

⁴⁶ Cf. il n. 100 del 1992 di «*Sinite*» su *Historia di Sinite con motivo de su n. 100*, e il successivo n. doppio 154/155 del 2010, dedicato al cinquantesimo della rivista; in particolare: T. GARCÍA REGIDOR, *Los primeros cincuenta años de la revista Sinite*, 219-242, e J.M. PÉREZ NAVARRO, *50 años, 1156 artículos, 509 autores*, 453-539.

realzar la vocación del educador catequista en la Iglesia. Para ello impulsará los estudios de Ciencias Sagradas en función de la catequesis, y también las ciencias humanas que le servirán de auxiliares insustituibles; y mediante el conocimiento de las fuentes y la práctica de investigación y el trabajo científico, tenderá a preparar a los alumnos, en especial a los religiosos laicales, para ser formadores de catequistas ideales.⁴⁷

A partire dal 1962 si sviluppa l'ultima tappa nel cammino di istituzionalizzazione del *San Pío X*, in quanto si cerca di integrarlo nella Pontificia Università di Salamanca, specialmente per offrire una garanzia più solida ai titoli accademici rilasciati dall'*Instituto*. L'operazione si concluderà, non senza ostacoli, con il decreto vaticano *Sacrae Catecheseos* del 24 aprile 1965 che integra l'*Instituto* nella facoltà di teologia della suddetta università.⁴⁸

3.4. Centri catechetici in India

Non sono però solo le Chiese d'Europa ad esprimere una crescente riflessione catechetica attraverso centri di studio dedicati al tema. Nello stesso periodo tali istituzioni fioriscono anche in Asia e particolarmente in India,⁴⁹ al punto che la loro presenza può essere considerata un elemento caratterizzante la storia della catechesi indiana del Novecento.

In questo caso si tratta di centri nati non per una ricerca catechetica di tipo accademico ma per formare catechisti laici da inviare come animatori delle comunità cristiane locali, disseminate, com'è ben noto, su aree di grande estensione, in assoluta minoranza nel composito quadro religioso indiano nonché prive della presenza continuativa di un presbitero. Lo scopo decisamente pratico di questi istituti non impedisce però una ricerca sempre più approfondita e sistematica sulla catechesi, per cui possono essere legittimamente qualificati anche come catechetici.

Ad offrire una solida formazione ai catechisti indiani si pensa fin dal 1907, quando i missionari Salvatoriani provenienti dalla Germania aprono in Shillong, nel Nordest del paese, il *Catechetical Training Center*, chiuso però allo scoppio del primo conflitto mondiale e riaperto solo molto più tardi e per breve tempo dai

⁴⁷ PÉREZ URROZ, *El Instituto San Pío X*, 65.

⁴⁸ Tutti questi passaggi di natura accademica e giuridica sono dettagliatamente descritti da GALLEGU IRIARTE, *El Instituto Pontificio «San Pío X» al servicio de la Iglesia*, 13-44. Dal 1977 la sede dell'*Instituto* è Madrid, attualmente presso il Campus universitario La Salle.

⁴⁹ Informazioni su questi centri sono in: D.S. AMALORPAVADASS, *Catechetics and Indian Approach*, in *God's Word Among Men. Papers in Honour of Fr. Joseph Putz*, G. Gispert-Sauch (Ed.), Vidyajyoti, Delhi 1973, 361-378; D.S. AMALORPAVADASS, *Some Aspects of Catechetical Renewal in India*, in "Going, Teach...". *Commentary on the Apostolic Exhortation Catechesi Tradendae of John Paul II*, C. BONIVENTO (Ed.), St. Paul Editions, Boston 1980, 446-457; C. DE SOUZA, *Catechesis for India Today. An Appraisal of the Catechetical Proposal of D.S. Amalorpavadass*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 1994; IDEM, *History of Catechesis in India*, in «Kristu Jyoti» 11 (1995) 4, 1-26. Toccano in particolare il Nordest dell'India le ricostruzioni storiche di due tesi dottorali discusse all'Università Pontificia Salesiana di Roma: L. MAWRIE BARNES, *Faith Formation among the Khasis. An Analytical-Pastoral Research on Catechesis as the Instrument of Inculturation among the Khasis in the Archdiocese of Shillong* (2003); F. HEMBRON, *Catechetical Contribution of Salesians in the 'Assam Mission' 1922-1965. A Historical-Critical Study* (2012). Una sintesi in BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*, 4, 700-711.

Salesiani, in Marbisu. «Ai futuri catechisti, cui è chiesto di risiedere presso il centro nel corso della loro preparazione, è offerta una formazione intensiva che li abilita ad andare di villaggio in villaggio a preparare i catecumeni al Battesimo». ⁵⁰ Pochi anni dopo, nel 1923, una iniziativa analoga prende il via nel Nord, precisamente a Tongo (arcidiocesi di Ranchi): è la *Training School for Catechists* che, chiusa nel 1943 a motivo della guerra, riprenderà la sua attività dieci anni dopo (1953). ⁵¹

È però nel Sud del paese che troviamo una delle iniziative maggiori a livello catechetico. A Tindivanam, fin dal 1921 p. Thomas Gavan-Duffy, delle Missioni Estere di Parigi, fonda la *Tindivanam Catechist Training School*, ⁵² definita per la sua importanza «la West-Point (Saint-Cyr) della Chiesa indiana». Inizialmente la scuola abilita i catechisti all'uso dei formulari catechistici tradizionali, ma poi accoglie e rilancia in terra indiana le istanze innovatrici di ordine metodologico e contenutistico maturate nei primi decenni del Novecento, come ben mostrano i *Tindy Catechist's files* redatti nel 1930 dallo stesso p. Duffy. ⁵³

Nei decenni seguenti, con i successori di p. Gavan-Duffy la proposta formativa di Tindivanam si arricchisce ulteriormente coinvolgendo direttamente i candidati catechisti nella conduzione della scuola (autogestione o *self government*), avendo cura di creare tutto un "ambiente" catechistico, e assicurando una seria preparazione in campo biblico, liturgico e dottrinale.

Grazie all'esperienza e alla collaborazione del Centro, alla vigilia del Vaticano II (1961) i vescovi dell'India meridionale saranno in grado di aprire in ogni diocesi una scuola per catechisti "professionali" della durata di due anni, conclusi con la *missio canonica* sottolineata da apposito rito. E il Centro stesso, in piena epoca conciliare, potrà documentare di aver preparato in 40 anni di attività oltre 2000 catechisti. ⁵⁴

Se nel Sud del subcontinente indiano fa sentire i suoi influssi la *School* di Tindivanam, nello stesso periodo ad occidente si segnala come centro di eccellenza formativa il *St. Xavier's Catechetical Institute*, ⁵⁵ nato nel 1938 a Bombay grazie al gesuita p. Aloysius Coyne, rettore della locale *St. Xavier's High School*. Suo

⁵⁰ BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*. 4, 702.

⁵¹ Cf. *Ibid.*; J. STAQUET, *The Training School for Catechists at Tongo (Ranchi Archdiocese)*, in «Teaching All Nations» 1 (1964) 3, 329-338.

⁵² E. BECKER, *Tindivanam Catechist Training Center*, in «Mission Bulletin» 11 (1959), 126-131; D.S. AMALORPAVADASS, *Le Mouvement catéchétique dans l'Inde du Sud et le Centre Régional de Tindivanam*, in «Lumen Vitae» 19 (1964) 1, 142-153; IDEM, *Les structures de l'enseignement catéchétique dans l'Inde du Sud et le Centre regional de Tindivanam*, in «Lumen Vitae» 19 (1964) 3, 556-561. P. Duffy, di famiglia irlandese, nasce a Nizza nel 1888. Nel 1908 è religioso, mentre nel 1911 viene ordinato sacerdote. Inviato in India vi rimane fino alla morte, nel 1941. Cf. AMALORPAVADASS, *Le Mouvement catéchétique dans l'Inde du Sud*, 145.

⁵³ G. GILLEMAN, II. *En Asie: exemple de l'Inde et du Pakistan*, in «Lumen Vitae» 5 (1950) 4, 511-517; qui 511.

⁵⁴ BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*. 4, 704, ove si riportano dati desunti dal cit. AMALORPAVADASS, *Le Mouvement catéchétique dans l'Inde du Sud*.

⁵⁵ J. VALLS, *The St. Xavier's Catechetical Institute Bombay, India*, in «Lumen Vitae» 1 (1946) 3, 580-587.

scopo primario è garantire corsi superiori di cultura religiosa indirizzati ai cattolici più istruiti. A questa finalità iniziale se ne aggiunge subito un'altra: la formazione degli insegnanti di religione nelle scuole cattoliche della regione. Per il raggiungimento di questo secondo obiettivo, accanto a corsi di indole teologica troviamo insegnamenti in chiave catechetica che approfondiscono la storia e i principi fondamentali della catechesi, senza dimenticare la psicologia del catechizzando.

La forza esemplare del *St. Xavier's Catechetical Institute* risulta certamente notevole, tanto che molto presto, nello stesso territorio di Bombay, nascono almeno altre tre istituzioni simili: il *St. Andrew's Catechetical Institute* (1940), istituzione diocesana, il *St. Margaret's Training College* (1944), appartenente alla Congregazione delle religiose di Gesù - Maria,⁵⁶ mentre un terzo centro formativo risulta diretto da professori gesuiti del seminario cittadino.⁵⁷

Nel decennio che qui ci interessa più direttamente, e precisamente nel 1954, nasce a Poona, nello stato del Maharashtra, un nuovo importante centro di formazione per catechisti, il *Catechetical Centre*.⁵⁸ Si tratta di un centro di documentazione e studio che intende garantire agli operatori della catechesi una accurata preparazione non solo teologica ma anche pedagogica. La sua attività si irraggia subito a livello nazionale, tanto che, su indicazione dello stesso episcopato, in breve l'istituzione di Poona diventa punto di riferimento per la catechesi a livello nazionale, anche se un vero e proprio *National Catechetical and Liturgical Centre* l'India lo avrà solo nel 1966, a Concilio concluso.⁵⁹

Tra le prime iniziative messe in atto dalla nuova istituzione sono da ricordare la traduzione (1958) del celebre catechismo kerymatico dell'episcopato tedesco,⁶⁰ come anche l'adattamento alla realtà indiana di un altro noto testo promotore della stessa catechesi: il *The Art of Teaching Christian Doctrine*, opera pubblicata nel 1957 negli USA dal p. Johannes Hofinger, il gesuita familiarmente soprannominato *Father Sputnik*, per aver percorso il mondo diffondendo il verbo della "catechesi kerymatica".⁶¹

3.5. *L'Institute for Mission Apologetic - East Asian Pastoral Institute*

Proprio la figura di p. Hofinger ci porta a conoscere un altro importante centro catechetico questa volta nelle Filippine. È in questa nazione, infatti, che si trasferisce l'Hofinger, dopo una prima esperienza missionaria in Cina troncata dall'avvento del regime comunista (1949). Nella capitale, Manila, egli fonda nel

⁵⁶ La congregazione è stata fondata a Lione, nel 1818, da Claudine Thévenet (1774-1837).

⁵⁷ DE SOUZA, *History of Catechesis in India*, 11; GILLEMANN, *II. En Asie: exemple de l'Inde et du Pakistan*, 512.

⁵⁸ M. AIZPUN, *Inde. Le Centre Catéchétique de Poona*, in «Lumen Vitae» 17 (1962) 1, 154-158.

⁵⁹ *Ibid.*, 155; DE SOUZA, *Catechesis for India Today*, 34.

⁶⁰ *Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands*, Herder, Freiburg im Br. 1955. Un'ampia presentazione del testo è in BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*. 4, 215-223.

⁶¹ Sull'Hofinger cf. M.C. EZEOKOLI, *Missionary Catechesis. 1. A Turning Point: Johannes Hofinger's (S.J.) Writings in China and in Philippines (1940-1960); 2. Johannes Hofinger (S.J.) and the International Study Weeks on Mission Catechetics (1960-1967)*, Urbaniana University Press, Vatican City 1985; U. GIANETTO, *Hofinger Johannes (1905-1984)*, in *Les grandes signatures de la catéchèse du XX^e siècle à nos jours*, 1, Th. KISALU - H. DERROITTE (Edd.), Lumen Vitae, Bruxelles 2012, 173-185.

1953 l'*Institute for Mission Apologetic*,⁶² trasformato nel settembre del 1961 in *East Asian Pastoral Institute* (EAPI),⁶³ che a partire dal 1946 si esprimerà ufficialmente attraverso la rivista «Teaching All Nations», diventata successivamente «East Asian Pastoral Review», edita tuttora *online*.

All'*Institute* va indubbiamente riconosciuto un ruolo pionieristico e di primo piano per il rinnovamento catechistico delle Chiese d'Asia in campo biblico e liturgico; un rinnovamento supportato da corsi accademici di catechistica e divulgato attraverso una nutrita serie di convegni, anche internazionali, e di svariate pubblicazioni.

Due indirizzi di fondo guidano tutta l'azione teorica e pratica del Centro di Manila: la pastoralità e la missionarietà.

L'attenzione alla missionarietà è dovuta al fatto che, fin dagli inizi, obiettivo generale dell'istituzione è l'aiutare i missionari ad instaurare un dialogo autentico con i popoli e le grandi culture dell'Asia.

La pastoralità la si coglie nel programma dell'*Institute* di favorire un'azione pastorale e catechistica adattata all'ambiente.⁶⁴ Di qui, nel corso degli anni, il passaggio dallo studio catechesi kerymatica, tanto valorizzata e divulgata dall'Hofinger,⁶⁵ alla considerazione del referente o destinatario del messaggio evangelico, tipica della catechesi esperienziale del postconcilio; una evoluzione che sarà sottolineata da una ristrutturazione del Centro nel 1965,⁶⁶ e nel passaggio di testimone dall'Hofinger al confratello gesuita Alfonso Nebreda.⁶⁷

3.6. Altri Centri catechetici asiatici

Nel 1950, un significativo centro di studi nasce pure in Giappone, con l'intenzione di ripensare sistematicamente la catechesi tradizionale e renderla più proponibile in una nazione che presenta una cultura e un sistema educativo e scolastico segnati da accentuata laicità, originatasi negli anni Sessanta dell'Ottocento,⁶⁸ e confermata dalla temperie postbellica degli anni Cinquanta che spinge

⁶² Negli scritti attinenti all'*Institute* si trovano a volte indicate altre date di fondazione. Quella esatta è però il '53; cf. EZEOKOLI, *Missionary Catechesis*. 1, 61-62, nota 24.

⁶³ Sull'istituzione, cf. G.S. MELLIS, *L'institut de Pastorale pour l'Extrême-Orient*, in «Lumen Vitae» 24 (1969) 2, 325-334; A. NEBREDÁ, *I. East Asian Pastoral Institute à Manille, Philippines*, in «Lumen Vitae» 29 (1974) 297-301, e soprattutto i tre articoli redatti per il ventennale dell'EAPI: A.M. NEBREDÁ, *The Beginnings of the EAPI - Reminiscing*; A. NICOLÁS, *Ongoing Formation and Pastoral Service*; T.H. O'GORMAN, *At the Threshold of the Third Decade: the E.A.P.I. Looks Ahead*, apparsi in «East Asian Pastoral Review» 24 (1987) 1, rispettivamente alle pp. 4-20, 21-29 e 30-39.

⁶⁴ Si vedano, di J. HOFINGER, *Adaptation de la catéchèse missionnaire au milieu et à la mentalité*, in «Lumen Vitae» 7 (1952) 3, 465-472; IDEM, *La catéchèse dans les pays de missions et les régions déchristianisées. Sa nature, ses caractéristiques*, in «Lumen Vitae» 8 (1953) 4, 563-572. Cf. inoltre: NEBREDÁ, *I. East Asian Pastoral Institute*, 298.

⁶⁵ Cf. J. HOFINGER, *La catéchèse moderne au service des missions*, in «Lumen Vitae» 11 (1956) 2, 287-308.

⁶⁶ Cf. MELLIS, *L'institut de Pastorale pour l'Extrême-Orient*; NEBREDÁ, *I. East Asian Pastoral Institute*, 298-299.

⁶⁷ NEBREDÁ, *The Beginnings of the EAPI - Reminiscing*.

⁶⁸ Illustrano questa laicità J. ROGGENDORF, *La religion dans l'École d'État au Japon*, in «Lumen Vitae» 5 (1950) 1, 115-133; J. FRISCH, *Japon. Premier Congrès de l'enseignement catholique*, in «Lumen Vitae» 7 (1952) 4, 678-681.

la popolazione a ripudiare il passato e a guardare al futuro nel nome della ragione, del progresso e della tecnica. In questo contesto, crescono razionalismo e scientismo che assimilano la religione alla superstizione, rendendola oggetto di pregiudizi, derisione e rifiuto, specie da parte delle giovani generazioni studentesche.⁶⁹

Cosciente del problema catechistico che nasce nel contesto culturale tratteggiato, la Chiesa, fin dal 1945, dà vita al *National Catholic Committe* che comprende un *Missions Departement* avente all'interno una sezione catechetica.

Nel 1950, invece, inizia le sue attività precisamente il *Japan's Catechist Training Centre*. Sorge a Nagoya grazie all'impegno in ambito catechistico del verbita tedesco George Gemeinder. Il *Center* trova i suoi docenti nel locale seminario dei Verbiti e della *Nanzan University*; il loro impegno è la formazione di catechisti preparati per l'annuncio del Vangelo nel Giappone postbellico. Pertanto, oltre alle tradizionali discipline teologiche l'istituzione assicura corsi di psicologia, pedagogia, musica e letteratura. L'istruzione teorica è completata da esercitazioni pratiche.⁷⁰

Tra i primi frutti della competenza catechetica maturata nel *Center* abbiamo la collaborazione con i vescovi del paese che nel 1955 creano una commissione per la revisione del formulario catechistico tradizionale e del libro "ufficiale" delle preghiere.⁷¹

L'elencazione di istituzioni votate alla riflessione catechetica nei paesi asiatici non sarebbe completa se si chiudesse senza un cenno almeno alla scuola per la formazione dei catechisti voluta dai vescovi indonesiani nel 1956 e affidata ai Carmelitani di Madun-Giava.⁷² O, ancora, al *Colombo Catechetical Centre* in Ceylon (oggi Sri-Lanka), nato nel 1960, che ben presto potrà giovare dell'apporto di personale docente formatosi a *Lumen Vitae*.⁷³

3.7. I primi Centri catechetici in America Latina e Canada

Doverosamente, la nostra rassegna non può ignorare nemmeno quanto avviene tra secondo dopoguerra e Concilio in America. Pure oltreoceano dobbiamo registrare la presenza attiva di alcune istituzioni catechetiche. Di per sé sono costituite ufficialmente con gli anni Sessanta, alla vigilia o sul principio dei lavori conciliari, ma la loro gestazione va certamente iscritta agli anni che hanno visto la nascita dell'ICA.

⁶⁹ Saranno proprio questi atteggiamenti a suggerire al Nebreda, sopra ricordato, la sua ampia riflessione in chiave antropologica sul tema della pre-evangelizzazione: A. NEBREDÁ, *Jalones para una preevangelización en Japón. El universitario japonés frente al Mensaje*, Pontificia Università Gregoriana, Roma 1964.

⁷⁰ R.J. PELOW, *Japan's Catechist Training Center*, in «Mission Bulletin» 11 (1959) 5, 454-458.

⁷¹ H. NOLL, *Catechetical Conference-some afterthoughts*, in «Missionary Bulletin» 10 (1956) 6, 756-758; J. SPAE, *Catechetical Progress for Japan*, in «Missionary Bulletin» 10 (1956) 6, 600-607.

⁷² W. BÜHLMANN, *Missioni. II. Forme di organizzazione*, in L. LENTNER, *Dizionario di catechistica*, Paoline, Roma 1966, 425-436; qui 431 e 434.

⁷³ W.D. SYLVESTER, *II. Le Centre catéchétique national de Sri-Lanka*, in «Lumen Vitae» 29 (1974) 2, 301-305. Per una contestualizzazione: A. CHANDRAKANTHAN, *Catholic Revival in Post-colonial Sri Lanka*, Tisara Press, Colombo 1985; NATIONAL CATECHETICAL COMMISSION, *History of the Commission*, Catechetical Press, Colombo 1996.

È il caso dell'*Instituto Catequístico Latinoamericano* (ICLA) fondato nel 1960 ma preparato negli anni precedenti su indicazione del CELAM, l'organismo di coordinamento e animazione pastorale richiesto dagli episcopati latinoamericani e approvato da Pio XII nel 1955. L'ICLA inizia la sua attività nello stesso 1960, in dipendenza e negli ambienti dell'Università Cattolica di Santiago del Cile, raccogliendo studenti provenienti da varie Chiese latinoamericane. La sua proposta formativa propone lo studio e la pratica della catechesi rinnovata dal movimento catechistico, ma anche lo studio sotto il profilo sociologico e psicologico dei catechizzandi.⁷⁴

Due anni dopo, nel 1962, la *Junta Catquística Central* argentina, una sorta di Ufficio catechistico nazionale, si impegna nella progettazione di un Istituto catechistico nazionale chiamato a preparare catechisti e responsabili della catechesi. La progettazione procede celermente tanto che già l'anno seguente (1963) l'*Instituto Superior de Catequesis Argentino* (ISCA) può iniziare il proprio servizio, sotto la guida del "padre" del rinnovamento catechistico di quella Chiesa, il belga Frans de Vos, sacerdote *fidei donum*. Anche in questo caso, i corsi formativi intendono proporre una catechesi rinnovata nel metodo, nei contenuti e costantemente attenta alla realtà del soggetto referente dell'atto catechistico.⁷⁵

In questa fioritura di nuove realtà al servizio della catechesi non poteva mancare il Brasile, ricco di un movimento catechistico particolarmente vivace. Nel 1963, in Rio de Janeiro è costituito l'*Instituto Superior de Pastoral Catequética*, con il compito di formare i responsabili della catechesi a tutti i livelli della Chiesa brasiliana.⁷⁶

Spingendo lo sguardo al Nordamerica, è d'obbligo soffermarsi sul Québec francofono,⁷⁷ e precisamente a Montréal, dove fin dal 1954 vede la luce l'*Institut Superieur des Sciences Religieuses*, a sostegno di una Chiesa impegnata nella preparazione di catechisti e insegnanti di religione capaci di tradurre in atto le istanze innovatrici del movimento catechistico. Nello stesso anno abbiamo il rilancio del *Foyer documentaire catéchétique* fondato dai Fratelle delle Scuole Cristiane fin dal 1939.⁷⁸ È anche grazie a istituzioni pionieristiche come queste che il movimento catechistico canadese può impegnarsi in un notevole sforzo di riflessione catechetica⁷⁹ che troverà il suo sbocco naturale nella erezione di un apposito Dipartimento di catechetica presso l'Università Laval (1962-1963).⁸⁰

⁷⁴ A. ETCHEGARAY CRUZ, *Storia della catechesi*, Paoline, Roma 1965, 327.

⁷⁵ F. DE VOS, *La renovación catequística en Argentina. Una historia narrada a través de la memoria y la experiencia de un protagonista fundamental*, Editorial San Benito, Buenos Aires 2008, 73-79. Più brevemente si espone BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*, 4, 654-655.

⁷⁶ R. MENDEZ DE OLIVEIRA, *O movimento catequético no Brasil*, Editora Salesiana Dom Bosco, São Paulo 1980, 55-57.

⁷⁷ P. RANWEZ, *Le mouvement catéchétique au Canada français*, in «Lumen Vitae» 19 (1964) 4, 746-752.

⁷⁸ Frère MARIE-AMBROISE, *Un foyer se rallume*, in «Lumen Vitae» 9 (1954) 4, 748-749.

⁷⁹ J. LAFOREST - M. CARON, *Le renouveau catéchétique au Canada français*, in «Lumen Vitae» 15 (1960) 566-568.

⁸⁰ BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*, 4, 636.

4. Conclusione

Una indagine sui centri di studio dediti alla catechesi che volesse risultare il più possibile completa dovrebbe rivolgersi anche all'Africa e registrare la presenza di tante iniziative relative allo sviluppo del ministero catechistico elaborate dai missionari delle più diverse famiglie religiose. Qui, dovendo concludere la nostra rassegna vogliamo ricordare almeno il gesuita Léopold Denis che, dopo aver promosso, nel 1952, una approfondita ricerca sulla situazione di tutta catechesi africana,⁸¹ l'anno seguente fonda, in Maydi-Kisantu (allora Congo Belga), un *Centre documentaire* in ambito catechistico, mentre nel 1958, in Léopoldville, dà origine ad un più ampio *Centre d'Études pastorales* che si esprime attraverso la rivista «Orientations Pastorales».⁸²

Quanto riportato è però sufficiente ad avere un quadro complessivo entro il quale collocare e comprendere la nascita dell'ICA or sono settant'anni. La sua storia è già stata ampiamente ricostruita da tempo.⁸³ Non volendo ripetere informazioni già note, possiamo concludere la nostra rassegna sottolineando un tratto caratteristico di tutto il pensare e agire dell'ICA: la sua continua e accentuata attenzione alla componente pedagogica ed educativa che entra in gioco in ogni corretto processo catechistico. In altri termini, pur non trascurando ovviamente la componente teologica (la fedeltà a Dio, o *fides quae*), ha sempre riservato una peculiare attenzione alla fedeltà all'uomo (o *fides qua*), preoccupandosi non solo della *traditio* della fede ma anche della sua *receptio* da parte del catechizzando. E questa scelta intende confermarla anche oggi e in futuro.

✉ gbiancardi@elledici.org

⁸¹ Una sintesi dei dati raccolti è data da L. DENIS, *Congo. Les réponses à l'enquête sur le Catechisme en Afrique noir*, in «Lumen Vitae» 8 (1953) 1, 153-156; IDEM, *Missions africaines. Réponses à l'enquête sur le catechisme aux missions*, in «Lumen Vitae» 8 (1953) 2, 340-344. I due articoli sintetizzano più ampi ragguagli raccolti su la «Revue du Clergé Africain».

⁸² BIANCARDI - GIANETTO, *Storia della catechesi*. 4, 723.

⁸³ J. GEVAERT, *25 anni dell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 26 (1979) 5, 724-731; J. GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione. 50 anni di vita al servizio della catechesi. Un dossier per conservare la memoria*, [pro manuscripto], Roma 2003; ISTITUTO DI CATECHETICA - FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE - UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *A servizio della catechesi. L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione. 50 anni di vita (1953-2003)*, E. Alberich (Ed.), UPS, Roma 2004; E. ALBERICH, *Al servizio dell'educazione religiosa: nel 50° dell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 51 (2004) 6, 1025-1047; U. MONTISCI, *L'evoluzione della "Specializzazione in Catechetica" all'UPS*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana*, J.L. Moral (Ed.), LAS, Roma 2018, 215-284; C. PASTORE, *L'impegno dell'«ICA» nell'educazione religiosa*, in «Catechetica ed Educazione» 5 (2020) 2, 139-164.



*foto*STORIA
1953 - 2023



1° Corso Estivo di Pedagogia Catechistica - Rocca di Papa (1965)



Tarcisio Bertone, Roberto Giannatelli e Emilio Alberich nel 1° Corso Estivo - Rocca di Papa (1965)



*foto*STORIA
1953 - 2023



70° DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA, UPS

Viva la Vita: Un progetto innovativo per l'insegnamento della religione nella scuola primaria

Maria Luisa Mazzarello¹

1. Contestualizzazione: origine e senso²

1.1. Alle origini di "Viva la Vita"

Viva la Vita è un testo di religione per la scuola primaria (6-11 anni), ideato nel 1977 da Roberto Giannatelli dell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma (UPS), secondo il modello antropologico-esperienziale, già presente nel testo "Progetto Uomo". Si tratta di un processo metodologico che attiva un confronto tra l'esperienza dell'alunno e l'esperienza dell'uomo biblico e/o del cristiano di oggi.

¹ **Maria Luisa Mazzarello:** Docente ordinaria emerita di «Pedagogia religiosa» presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" di Roma. Autrice di articoli e libri, ha collaborato a diverse ricerche nel campo della Catechetica e dell'Insegnamento della religione, tra cui alla sperimentazione e redazione della seconda edizione del progetto "Viva la Vita".

² Le espressioni attinenti alle attività scolastiche presenti in questo articolo, sono in gran parte quelle dei documenti programmatici degli anni 70', 80', '90, corrispondenti al tempo dell'elaborazione del libro di testo *Viva la Vita*. Precedenti sintesi di presentazione sono offerte in: M. L. MAZZARELLO, *Una esperienza significativa per la progettazione dell'insegnamento della religione in Italia (W la Vita 1977-1979)*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione» 22 (1984) 3, 402-406; IDEM, «*Viva la Vita*»: *Un progetto di operatività didattica per l'IRC nella scuola elementare*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE DI "VIVA LA VITA", *Una disciplina scolastica: la religione cattolica*, Elledici Leumann (TO) 1991, 73-87; IDEM, *W la vita - Elle Di Ci*, Leumann Torino, in G. RUTA (Ed.), *Il testo riconsiderato. Riflessioni sui libri di testo nell'insegnamento della Religione Cattolica*, SEI, Torino 1995, 51-62. Sul percorso e sperimentazione, cf. il "Memorandum" contenuto in: Joseph GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione: 50 anni di vita a servizio della Catechesi. Un dossier per conservare la memoria*, [pro manuscripto], Roma 2003, 61-64.

L'elaborazione e la sperimentazione di *Viva la Vita* sono state realizzate con la feconda e pluriennale collaborazione di una équipe dallo stesso significativo nome di *Viva la Vita*.³

Fin dalla sua *prima edizione* (1977-1979),⁴ *Viva la Vita* si presenta come un testo innovativo;⁵ impegnato a rispondere alle istanze poste attorno agli anni '70 da una rinnovata presa di coscienza riguardo alla peculiarità della religione quale disciplina nell'ambito del curriculum scolastico.⁶

La sperimentazione del testo ha coinvolto numerosi insegnanti che per anni si sono incontrati presso l'Istituto di Catechetica (UPS, Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - Roma) o in altri luoghi, in occasione dei convegni annuali organizzati dall'équipe fin dal 1976.⁷

L'équipe, con la pluralità delle sue risorse, è stata un vero e proprio "luogo" di ricerca, dove intervenivano insegnanti di scuola primaria, direttrici didattiche, professori universitari. Le diverse competenze interagendo reciprocamente hanno attivato un fecondo dialogo tra teoria e prassi: la teoria provocata dall'esperienza sul campo offriva nuovi stimoli per un efficace insegnamento-apprendimento della religione in contesto scolastico.

La *seconda edizione* (1989-1990) è pertanto il risultato di una continua e pluriennale sperimentazione, condotta con la metodologia della ricerca-azione di Kurt Levin,⁸ e documentata negli Atti dei convegni annuali.

Il nuovo testo di religione ha voluto essere una risposta alle innovazioni degli anni '80 avvenute in campo legislativo, con particolare riferimento all'insegnamento religioso scolastico: *Accordo di revisione del Concordato Lateranense e Protocollo addizionale del 18/2/1984*;⁹ *Intesa fra il MIUR e la CEI circa l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche italiane di ogni ordine e grado del 1985*;¹⁰

³ L'équipe era costituita da Margherita Dragoni, Rina Gioberti, Anna Stefanangeli, Teresa Salera, Anna Paporozzi, Ida Rossi, Maria Luisa Mazzarello, Roberto Giannatelli, Franco Lever, Cesare Bissoli.

⁴ Cf. «*Viva la Vita*». *Itinerari di educazione religiosa in prospettiva antropologica e biblica per la scuola elementare*, 5 voll., Elledici, Leumann (TO) 1977-1979 [schede per gli alunni e guida per gli insegnanti].

⁵ Cf. R. GIANNATELLI, *Sguardo di insieme sul progetto "Viva la Vita"* in ISTITUTO DI CATECHETICA - UPS, *Itinerari di educazione religiosa in prospettiva antropologica e biblica per la scuola primaria*, Guida dell'insegnante, 1, Elledici, Leumann (TO) 1977, 9-13.

⁶ Un significativo riscontro delle problematiche allora sollevate e delle riflessioni condotte si ha nei volumi pubblicati a cura dell'ISTITUTO DI CATECHETICA - UPS: *Scuola e religione, 1. Una ricerca internazionale: situazione, problemi, prospettive. 2. Situazioni e prospettive in Italia*, Elledici, Leumann (TO) 1971; *Insegnare religione oggi nella scuola primaria*, Elledici, Leumann (TO) 1977.

⁷ Una segnalazione dei convegni 1976-2000, tutti di grande interesse pedagogico, didattico, biblico e teologico, si trova nel testo dattiloscritto già citato di J. GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 93-100. Di alcuni di questi convegni abbiamo anche la relazione, a cura di Maria Luisa Mazzarello, nella rivista «Catechesi» (1984-1987). In seguito, con la pubblicazione degli Atti dei convegni si è aperta la *Collana quaderni di «Viva la Vita»* presso dall'editrice Elledici, Leumann (TO) 1991-1997; poi dal 2002-2006 si è iniziata la nuova collana *Insegnare la religione con l'arte*. La collana è stata curata da M.L. Mazzarello e M. F. Tricarico sempre per i tipi della Elledici.

⁸ Cf. M. PELLERREY, *Il metodo della ricerca azione di Kurt Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni*, in «Orientamenti Pedagogici» 27 (1980) 3, 449-463.

⁹ Legge 25 marzo 1985, n. 121.

¹⁰ DPR, del 6/12/1985, n. 751.

nonché in campo pedagogico e didattico indicato dai *Programmi didattici* del 1985¹¹ e dal *Programma di Religione cattolica* del 1987.¹²

Questa nuova edizione di *Viva la Vita*, affiancava ai testi dell'alunno del 1° e del 2° ciclo una batteria di sussidi tutti volti a realizzare un progetto scolastico culturale e formativo con l'apporto della religione in stretta relazione con le altre discipline del curriculum.¹³

1.2. Significatività del progetto

È quella di un insegnamento della religione cattolica (IRC) rinnovato nei contenuti e nel modo di comunicarli; di un IRC pienamente inserito nel contesto culturale della scuola attraverso la condivisione dei metodi e dell'orizzonte culturale.

Una domanda si pone subito: alla luce della normativa concordataria e di quella ministeriale, quale visione di insegnamento della religione presenta il progetto *Viva la Vita*.

La religione è riconosciuta disciplina scolastica curricolare.¹⁴ *Viva la Vita*, infatti:

- articola l'IRC nel progetto educativo della scuola e si pone in sintonia con la natura e le finalità della scuola stessa, esprimendo l'insegnamento come approccio culturale al fatto religioso;¹⁵
- riconosce la religione quale dato storicamente e moralmente incarnato nella realtà sociale di cui il fanciullo ha esperienza e la riconosce pure nella sua espressione storica, culturale, sociale;¹⁶
- garantisce la conoscenza e il rispetto delle scelte diverse che le persone adottano in ordine alla realtà religiosa;¹⁷
- propone i contenuti della religione cattolica coordinandoli con altre discipline di studio in un rapporto di interrelazione ordinato al raggiungimento delle finalità della scuola considerata quale «ambiente educativo e di apprendimento».¹⁸

¹¹ DPR. del 12/2/1985, n. 104.

¹² DPR del 8/5/1987, n. 204.

¹³ Cf ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE "VIVA LA VITA" (Edd.), *Testo per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola primaria 1° e 2° ciclo*, Elledici, Leumann (TO) 1989-1990; *Guide per gli insegnanti delle cinque classi primaria*, 1988-1990; *Schede operative per le attività didattiche 1992-1994*; *Prove di profitto dell'insegnamento di religione cattolica per il 2° ciclo della scuola primaria*, LAS, Roma 1992; *Collana Insegnare la religione con l'arte*, 2002-2006.

¹⁴ Cf. ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE "VIVA LA VITA", *Una disciplina scolastica la Religione Cattolica. Sua struttura e collocazione, nella Scuola elementare*, Elledici, Leumann (TO) 1991.

¹⁵ Cf. *Programma di religione cattolica I*, 9 (DPR n. 204).

¹⁶ Cf. *Programmi didattici* (DPR n. 104; *Programma di religione cattolica* (DPR n. 204 I, 1-2).

¹⁷ Cf. *Programmi didattici*, DPR n. 104; *Programma Religione*, DPR n. 204 II, 1. I Convegni di *Viva la Vita* offrono una significativa documentazione al riguardo. In particolare, cf. ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE "VIVA LA VITA", C. BISSOLI (Ed.), *Insegnare Religione nel pluralismo. Indicazioni per l'IRC nella scuola elementare*, Elledici, Leumann (TO) 1996.

¹⁸ Cf. Pr. DPR n. 104, *Premessa II*, Religione DPR n. 204, II - III.

Come indicato nel libro di testo dell'alunno e nelle guide dell'insegnante, il progetto *Viva la Vita* è una vera concretizzazione delle istanze poste dal nuovo IRC.

2. Il progetto: opzioni di fondo

Il progetto che troviamo nel libro dell'alunno e nelle guide dell'insegnante si caratterizza - come si è già accennato - per la centralità di una scelta: correlare le esperienze primarie di vita del bambino con i dati religiosi cristiani, come indicato nel programma di religione.¹⁹

Ne è scaturita una proposta nata dall'armonica fusione di alcune competenze: antropologica, teologica, pedagogica, didattica e comunicativa, che fanno del testo una valida mediazione per una corretta proposta religiosa culturale e formativa.

Come si può facilmente cogliere, il progetto è tutto orientato all'educazione integrale degli alunni; educazione a cui contribuisce, con le altre discipline del curriculum, l'IRC la cui finalità è quella di «favorire lo sviluppo della personalità degli alunni nella dimensione religiosa e pertanto promuovere la riflessione sul loro patrimonio di esperienze e contribuire a dare specifica risposta al bisogno di significato di cui essi sono portatori».²⁰

Questo richiede alcune determinazioni in campo educativo, presenti nella normativa concordataria:

- Al centro la vita del bambino.
- La proposta religiosa.
- Nel contesto della scuola.

2.1. Al centro la vita del bambino

Da tutto il progetto traspare una visione positiva della vita. Questa è considerata un potenziale umano prezioso che il bambino esprime nelle relazioni in famiglia, a scuola, con gli amici e che dà valore alla sua personalità in crescita, senza ignorarne realisticamente le ombre.

La "vita" dunque è al centro del progetto quale categoria antropologica universale.

Dal punto di vista religioso il bambino giunge a comprendere che la vita è dono e compito che viene da Dio, il Vivente.

Dal punto di vista didattico, con l'aiuto di particolari strategie, l'insegnante guida l'alunno a riflettere sulle sue esperienze primarie e significative; a interrogarsi, a porsi i "perché" che scaturiscono dal suo vissuto.²¹ La vita si apre alla scoperta di Dio e il bambino trova in Lui la piena risposta alle domande di senso,²² a tutto vantaggio del potenziale umano che egli porta con sé.²³

L'azione didattica raggiunge il suo scopo quando si prova la gioia di sentire esclamare gli alunni: quanto è bella la vita!

¹⁹ Cf. DPR n. 204 dell'8/5/1967.

²⁰ *Programma di religione*, DPR del 8/5/1987, n. 204, I, 2.

²¹ Cf. *Programma di Religione*, DPR 204, II, 1, 2.

²² Cf. *Ibidem*, II, 2.

²³ Cf. *Ibidem*, II, 2.

Amarla, difenderla, proteggerla è un impegno che inizia fin dalla giovane età degli alunni.

2.2. La proposta religiosa

Il programma di IRC ha orientato, com'era doveroso, le scelte del progetto anche riguardo ai contenuti. Gli autori, tuttavia, hanno individuato alcuni criteri di selezione (quali contenuti) e di svolgimento (come mediare i contenuti).

Senza venir meno all'integrità del messaggio cristiano, in *Viva la Vita* sono presentate alcune accentuazioni qualificanti il progetto educativo-didattico focalizzato sulla vita.

Ecco allora come vengono presentati nel progetto i nuclei tematici della proposta religiosa:²⁴

«Al centro la figura e l'opera di Gesù Cristo», considerato dal programma «contenuto fondamentale e principio di interpretazione del reale».²⁵

- La vita di Gesù, la sua missione e il suo mistero quale straordinaria testimonianza a favore della vita delle persone.²⁶
- Il messaggio e la vita di Gesù quale rivelazione di «Dio Creatore e Padre universale dal quale la vita e ogni cosa traggono origine, senso e speranza».²⁷
- Il Vangelo di Cristo annunciato dalla Chiesa che propone il rispetto della vita delle persone e del cosmo alla luce dell'etica cristiana.²⁸
- La dimensione religiosa di diversi popoli, come rilevante fatto umano e culturale che presuppone l'educazione al «rispetto nei confronti delle persone che vivono scelte religiose diverse».²⁹

Una annotazione risulta necessaria per la comprensione completa del progetto: alla luce della proposta religiosa *Viva la Vita* acquisiscono importanza, assieme al polo antropologico, il polo biblico e quello della tradizione cristiana (o del post biblico).

2.3. Nel contesto della scuola

Il terzo elemento che caratterizza il progetto è il raccordo tra l'educazione religiosa e il progetto educativo globale della scuola, sia perché questa offre esperienze privilegiate su cui riflettere, sia perché con le diverse discipline del curriculum predispongono tante informazioni culturali con richiami pertinenti alla reli-

²⁴ DPR del 8/5/1987, n. 204.

²⁵ *Ibidem*, II, 2.

²⁶ *Ibidem*, II, 2.

²⁷ Cf. *Ibidem*, II, 1-2.

²⁸ Cf. *Ibidem*.

²⁹ Cf. *Ibidem*, II,1. Per una corretta educazione ad accogliere e rispettare le persone di altre culture e religioni: cf. C. BISSOLI, *Religione cattolica e pluralismo religioso. Indicazioni teologiche e osservazioni pedagogico-didattiche*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE DI "VIVA LA VITA", *Insegnare religione nel pluralismo. Indicazioni per l'IRC nella scuola elementare*, Elledici, Leumann (TO) 1996, 115-121; M.L. MAZZARELLO, *L'insegnamento della religione nell'educazione interculturale della scuola*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE DI VIVA LA VITA, *Insegnare religione nel pluralismo*, Elledici, Leumann (TO), 45-56.

gione. Di qui i numerosi collegamenti con le discipline del curricolo che si riscontrano nelle *Guide* per gli insegnanti e opportunamente approfonditi nei convegni di *Viva la Vita*.³⁰

Altra importante motivazione a sostegno del rapporto scuola e religione va riscontrata nel contributo dell'IRC al raggiungimento delle finalità della scuola. Al riguardo le proposte didattiche del progetto *Viva la Vita* risultano essere un chiaro contributo dell'IRC alla scuola e al raggiungimento delle sue finalità.³¹

Prendiamone in considerazione alcune.

- *Viva la Vita*, con le sue proposte educative e culturali, contribuisce alla «formazione dell'uomo e del cittadino». ³² Contribuisce, cioè, a far crescere l'alunno in modo integrale proponendo i valori umani e aiutandolo a capire come questi si aprano ai valori religiosi e religioso-cristiani. Il progetto, pertanto, tiene presenti le grandi scelte antropologiche, teologiche, pedagogiche e didattiche del programma di religione.
- *Viva la Vita*, articola i suoi itinerari didattici anche in vista di educare gli alunni alla «convivenza democratica». ³³ L'atto educativo tiene conto della totalità della persona, quindi non può prescindere da una tensione assiologica fondamentale: quella data dalla dimensione etica. Per questo le attività didattiche proposte dal progetto sono strutturate in modo da far acquisire agli alunni atteggiamenti di altruismo, di solidarietà, di disponibilità ad accogliere le differenze e le diversità. Inoltre, sostengono gli alunni nella progressiva conquista dell'autonomia di giudizio, nella capacità di scegliere, di impegnarsi, di partecipare, ecc. Dal punto di vista didattico il progetto cura il passaggio dal "semplice" del primo ciclo, al più "complesso" del secondo ciclo, applicando con attenzione il principio della gradualità pedagogica. E questo, non solo in ordine al processo di apprendimento, ma più ampiamente alla maturazione della personalità in funzione dell'eticità richiesta dai valori democratici. L'impegno del progetto è, dunque quello di promuovere un atteggiamento di stima e di apprezzamento per i valori etici cristiani nella convinzione che il loro raggiungimento è fecondo per la comune convivenza.
- *Viva la Vita* presenta itinerari di «alfabetizzazione culturale». ³⁴ Concretamente, questo significa che i contenuti disciplinari dell'IRC sono volti a formare strutture mentali, a produrre abilità e a far acquisire il gusto della ricerca. E questo, proprio per guidare il bambino a una comprensione più ampia della realtà. Una tale "alfabetizzazione" prevede anche la lettura e

³⁰ Cf. A. M. STEFANANGELI, *Saper programmare. Area, Disciplina, connessioni interdisciplinari*, in ISTITUTO DI CATECHETICA, *Una disciplina scolastica, la religione cattolica*, Elledici, Leumann (TO) 1991, 35-42; M.L. MAZZARELLO, «Dire Dio» nel contesto delle discipline della scuola elementare, in C. BISSOLI (Ed.), «Dire Dio» oggi nell'insegnamento della religione cattolica nella scuola elementare, Elledici, Leumann (TO) 1995, 77-86.

³¹ Cf. *Programmi didattici* (DPR n. 104, Premessa I parte).

³² *Ibidem*, I.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, II.

l'interpretazione dei segni religiosi presenti nell'ambiente quali le testimonianze delle radici storico-culturali del cristianesimo. L'interpretazione di tali segni religiosi costituisce così un'occasione per la corretta conoscenza del messaggio cristiano quale processo produttivo di pensiero.

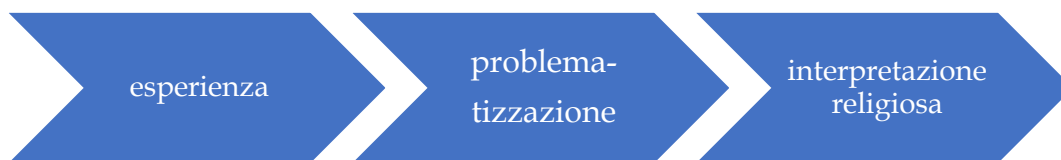
3. Il processo metodologico e la dimensione didattica: "comunicare e coinvolgere"

I dati raccolti dalla sperimentazione hanno dimostrato la fecondità educativa e la pertinenza scolastica dell'intero progetto di *Viva la Vita*.

Di seguito esponiamo, in forma essenziale, la dinamica comunicativa.

3.1. Il processo metodologico

Quello assunto da *Viva la Vita* ha una sua specifica originalità caratterizzata dal principio della correlazione,³⁵ che presentiamo nella dinamica:



Le ventitré unità didattiche dell'intero progetto sono coerenti con la scelta che ha guidato l'iter di sperimentazione e di redazione: correlare armonicamente esperienze primarie di vita del bambino con i dati religioso-cristiani, al fine di conseguire quanto indica il programma di IRC: «Tale correlazione, rivelando la dimensione religiosa dell'esperienza, permette di cogliere la portata umanizzante della proposta cristiana».³⁶

Ecco come avviene il processo metodologico: punto di partenza è sempre il vissuto significativo del bambino elaborato in termini di esperienza,³⁷ ossia allargato, precisato ed efficacemente riformulato fino a fare emergere un elementare processo di problematizzazione dell'esperienza; se ne colgono i limiti e le aperture all'"Oltre". È qui che dovranno sorgere le domande che trascendono l'esperienza diretta.

Ad esempio: la riflessione sulla vita porta sempre a chiedere: da dove viene la vita? Chi la dona? Perché il male nel mondo? Perché la vita viene distrutta dalla guerra? dalle pandemie? dalle alluvioni?

Tra le tante risposte alle domande radicali c'è quella religiosa, oggetto dell'IRC. Formuliamo la nostra risposta con una duplice attenzione: quella dei

³⁵ Cf. M.L. MAZZARELLO, *La correlazione nel processo metodologico-didattico di "Viva la Vita"*, in «La Scuola Cattolica» 117 (1989) 2, 31-39.

³⁶ *Programma di Religione* (DPR n. 204, III, 3).

³⁷ Cf. J. GEVAERT, *L'esperienza dei fanciulli*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - UPS, *Itinerari di educazione religiosa. Guida dell'insegnante* 1, Elledici, Leumann (TO) 1977, 14-21. Uno sviluppo più approfondito di questa tematica lo si può trovare in IDEM, *Esperienza umana e annuncio cristiano*, Elledici, Leumann (TO) 1975.

cristiani e quella dei popoli appartenenti alle grandi religioni; certamente con discrezione, tenendo conto dell'età dei bambini.³⁸

L'ipotesi che sorregge il progetto si fonda, infatti, sull'interazione tra l'esperienza umana e l'interpretazione religiosa cristiana in un clima di confronto con altri codici interpretativi della realtà.

Metodologicamente questo impianto favorisce l'interazione dell'esperienza umana, di cui si cerca il significato, con il codice religioso interpretativo della realtà: in prima istanza la Bibbia,³⁹ con i valori che ne derivano: la storia degli effetti.⁴⁰

Nell'ottica di un tale processo, *Viva la Vita* prevede che si possa partire sia dall'esperienza di realtà umane o di realtà religiosamente segnate (segni cristiani di ambiente), oppure da codici cristiani; ad esempio: dati della Rivelazione, Gesù, il Vangelo, l'Eucaristia, ecc. Di ogni elemento da cui si prende spunto si fa emergere la significanza.

Tuttavia, qualunque sia il punto di partenza, si attua sempre un processo metodologico fondato sulla correlazione: *esperienza - problematizzazione - interpretazione religiosa*.

La correlazione è dunque un rapporto reciproco tra l'esperienza (il vissuto dell'alunno) e il complesso domanda-risposta presente nell'esperienza biblica e cristiana.

Questo rapporto è definito "critico" e "produttivo" perché in esso le esperienze di oggi vengono esaminate criticamente alla luce del dato cristiano espresso dai documenti biblici e da tutto quanto la Chiesa ha prodotto nel corso dei secoli: documenti scritti, segni cristiani d'ambiente, testimonianze di figure esemplari per la vita della comunità ecclesiale locale e universale.⁴¹

Guidato ad accostare l'uomo biblico, l'alunno scoprirà che gli uomini di tutti i tempi si sono trovati a dover risolvere i problemi che ancora oggi l'umanità deve affrontare, e che per i cristiani i documenti, correttamente interpretati, acquistano rilevanza e significatività nell'oggi della propria storia.

In sintesi.

L'applicazione del principio della correlazione ha previsto in *Viva la Vita* l'approccio esperienziale al fatto umano e/o religioso. Questo viene problematizzato dall'alunno: domande sul senso della vita, del dolore, della morte perché il dato esperienziale sia compreso alla luce della risposta cristiana, nonché alla luce del confronto con altri sistemi di significato. In questo modo si vuol pervenire alla ristrutturazione dell'esperienza di partenza arricchita alla luce del dato

³⁸ Cf. C. BISSOLI, *La Bibbia nell'insegnamento della scuola elementare. Alcuni nodi cruciali*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE DI "VIVA LA VITA", *Quale Bibbia e come nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, Elledici, Leumann (TO) 1992, 7-19; IDEM, *Bibbia e linguaggio. Aspetti esegetici e applicazioni didattiche*, in *Ibidem*, 67-74.

³⁹ Cf. J. GEVAERT, *La Bibbia nella dinamica della correlazione: Bibbia ed esperienza*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE DI "VIVA LA VITA", *Quale Bibbia e come nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, 55-66.

⁴⁰ Cf. C. BISSOLI, *La Bibbia nella scuola*, Queriniana, Brescia 1982.

⁴¹ Cf. J. GEVAERT, *Partire dall'esperienza e principio della correlazione*, in J. GEVAERT - R. GIANATELLI (Edd.), *Didattica dell'insegnamento della religione*, Elledici, Leumann (TO) 1988, 153-168.

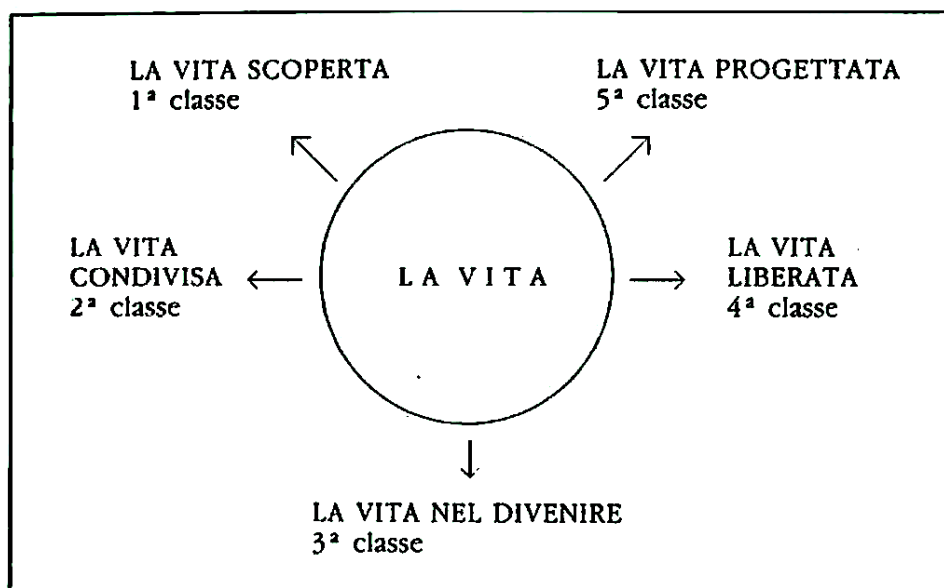
cristiano, riformulato, proprio a partire dai problemi che l'esperienza ha suscitato.

È chiaro che le risposte cristiane ai problemi umani non risolvono tutti i problemi. Agli alunni va detto che i cristiani sanno che, in ultima analisi, la risposta piena alle domande di senso è possibile solo alla luce della speranza nella morte e risurrezione di Cristo.

3.2. La dimensione didattica di *Viva la Vita*

Gli autori di *Viva la Vita* hanno tenuto conto dei principi pedagogici e didattici della concentrazione e della gradualità.

Il principio della *concentrazione*, o concetto organizzatore⁴², in *Viva la Vita* viene espresso con la categoria "vita". Questa, come rilevato dalla sperimentazione⁴³, si è dimostrata particolarmente adeguata agli alunni di 6-11 anni in quanto si tratta di una esperienza di base che ogni bambino deve poter fare, e attorno alla quale è stato possibile organizzare tutte le altre esperienze di vita. Si è anche dimostrata feconda per un potenziale incontro di tutto il vissuto con tutto il messaggio cristiano.



Il principio della *gradualità* indica nel testo attenzione alla progressività di contenuti e di metodi perché rispondano alle capacità degli alunni, senza tradire l'integrità dei contenuti. In questo senso, "gradualità" ha voluto dire pertinenza nel ricorso all'esperienza, opportunità nella scelta dei testi biblici e degli altri documenti della tradizione cristiana, adeguatezza all'uso del linguaggio.

Concentrazione e gradualità, dunque, motivano e sostengono, nell'intenzione degli autori, l'ipotesi sottesa a *Viva la Vita*. Questa si struttura secondo un

⁴² Cf. David AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1978, 222-402.

⁴³ Cf. M. DRAGONI - F. LEVER, *Educazione religiosa nella scuola primaria: una sperimentazione*, in «Scuola Italiana Moderna» 91(1982) 19, 4-16.

processo curricolare che va dalla formulazione degli obiettivi alla scelta dei contenuti, dalla ricerca delle strategie e sequenze di apprendimento alla valutazione.⁴⁴

Dal punto di vista didattico, La proposta è di tipo prescrittivo, in quanto il processo di insegnamento-apprendimento è affidato alla pianificazione di unità didattiche, secondo il modello curricolare.

Gli *obiettivi* in *Viva la Vita* traducono concretamente la gradualità pedagogica ordinata al raggiungimento della finalità del progetto: *Amore per la vita*. È importante questo richiamo, perché ci permette di ricordare come gli obiettivi specifici, propri di ogni unità didattica, indicano il particolare comportamento che l'alunno, al termine di ogni unità di lavoro, dovrà aver acquisito in vista della maturazione di un vero "amore per la vita". Nel concreto del progetto, vengono così attualizzate le indicazioni del programma di IRC che prevede alcuni graduali passaggi:

- dall'apertura al religioso, all'educazione alla religiosità: *nucleo del senso e dell'interpretazione cristiana*;⁴⁵
- dall'acquisizione delle conoscenze religiose, al corretto uso dei documenti: *nucleo del dato religioso e della mediazione comunicativa*;⁴⁶
- in un clima di confronto con altri sistemi di significato: *nucleo del confronto e dell'alterità*.⁴⁷

L'itinerario educativo del quinquennio, tenendo sempre presente la finalità del progetto, enuclea gli obiettivi secondo tre momenti: un momento *esplorativo*: esplorazione della vita; un momento *interpretativo*: interpretazione della vita nella sua storia e nella sua realtà attuale; un momento *operativo*: progettazione della vita.

Ne derivano i cinque nuclei generatori che sostengono l'impianto contestuale e didattico di tutto il progetto e dei testi relativi. Essi sono:

- *Occhi aperti sulla vita* (1^a classe).
- *Viva la vita con gli altri* (2^a classe).
- *All'origine della vita* (3^a classe).
- *Liberiamo la vita* (4^a classe).
- *Progettiamo la vita* (5^a classe).

A questi nuclei corrispondono – come si può osservare nelle *Guide* per l'insegnante e come si è già accennato – obiettivi generali propri di ogni anno e obiettivi specifici, propri delle diverse unità didattiche.

Nei diversi itinerari didattici proposti dalle *Guide* di «Viva la vita», gli obiettivi specifici vengono concretizzati in *obiettivi intermedi* e operazionalizzati

⁴⁴ Cf. R. GIOBERTI, *La prospettiva didattica*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - UPS, *Itinerari di educazione religiosa*, 37-41. Cf. ISTITUTO DI CATECHETICA - UPS, *Saper valutare per saper insegnare nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, Elledici, Leumann (TO) 1993; IDEM, *Il documento di valutazione nell'insegnamento della religione nella scuola elementare*, C. BISSOLI (Ed.), Elledici, Leumann (TO) 1994.

⁴⁵ Cf. *Programma di religione*, DPR n. 204, II, 1.

⁴⁶ Cf. *Ibidem*.

⁴⁷ Cf. *Ibidem*.

in comportamenti in vista di portare l'alunno a sapere (acquisire conoscenze), a saper essere (acquisire atteggiamenti), a saper fare (acquisire abilità operative).⁴⁸

Con la cura per la formulazione degli obiettivi e la loro sperimentazione, va ricordato anche l'impegno per la valutazione del progetto *Viva la Vita e*, conseguenti *esperienze di operatività didattica*. A riguardo sono stati elaborati e sperimentati *Metodi e Tecniche di valutazione iniziale, in itinere e finale* per testare la significatività del progetto e la sua incidenza educativa e didattica.⁴⁹

Da quanto detto, si è potuto constatare come *Viva la Vita* sia stato un testo di Religione che ha fatto cultura. Esso è il risultato di una ricca e significativa integrazione tra Scienze teologiche e Scienze umane per un Insegnamento della Religione fedele al messaggio cristiano e fedele ai metodi e alle finalità della scuola. Pienamente inserito nel curriculum scolastico ha contribuito ad educare la dimensione religiosa della personalità degli alunni per una loro educazione integrale.

Anche se oggi *Viva la Vita* non è più in adozione⁵⁰ tra i libri di testo, è possibile ancora usufruire del grande apporto dato all'educazione religiosa, alla scuola, alla didattica in quanto *Viva la Vita* con i suoi convegni annuali ha contribuito a formare numerosi insegnanti, aprendo loro l'orizzonte a significative innovazioni pedagogiche e didattiche, ancora oggi di grande attualità.

✉ mlmazzarello@gmail.com

⁴⁸ Per una presentazione completa degli obiettivi, cf. M.L. MAZZARELLO, "Viva la Vita": *Un progetto di operatività didattica per l'insegnamento della religione nella scuola elementare*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE DI "VIVA LA VITA", *Una disciplina scolastica la religione cattolica. Sua struttura e collocazione nella scuola elementare*, Elledici, Leumann (TO) 1991, 78-86.

⁴⁹ Cf. M. DRAGONI, *La valutazione nel contesto della «ricerca-azione» e sperimentazione di un progetto di IRC per la scuola elementare*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE DI "VIVA LA VITA", *Saper valutare per saper insegnare*, 123-132; ÉQUIPE DI "VIVA LA VITA", *Prove di profitto dell'insegnamento di religione cattolica per il 2° ciclo della scuola primaria. Risultato di una sperimentazione*, LAS, Roma 1992; M. L. MAZZARELLO, *Metodi, Tecniche e Strumenti di osservazione diretta*, in ISTITUTO DI CATECHETICA - ÉQUIPE DI VIVA LA VITA - *Saper valutare per saper insegnare*, 79-103, *Prove di profitto dell'insegnamento di religione*, LAS, Roma 1992;

⁵⁰ Non compare, infatti, nella lista ufficiale dell'Ufficio competente della CEI: cf. www.irc.chiesacattolica.it/rubriche/libri-di-testo-adottabili/ (consultato il 13.03.2023).



*foto*STORIA
1953 - 2023



D. Pietro Braido tiene la sua relazione - 1° Corso Estivo dell'ICa - 1965



20° di fondazione: l'entusiasmo dei primi anni (1973)



*foto*STORIA
1953 - 2023



70° DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA, UPS

Progetto Uomo: Cronaca di una sperimentazione didattica negli anni '70-'80 del secolo scorso

Giuseppe Morante¹

La spinta propulsiva del Concilio Vaticano II (1963-1965) ha trovato un terreno fertile per il rinnovamento della catechesi e delle attività pastorali da mettere a studio nell'Istituto di Catechetica (ICa) della Facoltà di Scienze dell'Educazione (FSE) dell'Università Pontificia Salesiana². Una vivace creatività, di enorme impatto sullo sviluppo dell'educazione religiosa e sulle sue applicazioni per età ed ambienti diversi, spalanca nuovi e suggestivi orizzonti: *la dimensione antropologica, la riscoperta della Bibbia, la centralità della comunità, il primato della catechesi per gli adulti, l'affermativa proposta di nuovi linguaggi, l'incipiente rivoluzione mediatica, l'adattamento del progetto cristiano ai nuovi contesti culturali e sociali.*

Diventa significativo anche il fatto concreto che alcuni docenti dell'Istituto partecipino alla riflessione ecclesiale nell'elaborazione di importanti documenti post-conciliari della Chiesa Italiana (*Documento di base* e nuovi *catechismi* ufficiali) e della stessa Chiesa universale (*Direttorio Catechistico Generale* del 1971 e *Direttorio Generale per la Catechesi* del 1997), in quanto introducono nell'Istituto stesso una nuova visione di essere Chiesa nel mondo.

¹ **Giuseppe Morante:** specializzato in Catechetica (1972), Fondatore e Direttore del Centro Pedagogico Salesiano Meridionale di Bari (1974-1988). Collaboratore (anni '70-80 del 2000) dell'Ufficio Catechistico Nazionale per la formulazione dei nuovi catechismi del dopo concilio. Docente di catechetica e pedagogia religiosa presso l'Università Pontificia Salesiana (1992-2008).

² Il trasferimento dell'Università Pontificia Salesiana alla sede romana del Nuovo Salario (1965) segna una svolta tanto per la vita della Facoltà di Scienze dell'Educazione (FSE) come per quella dell'ICa in essa inserito. Nell'identità della Facoltà, a chiara impostazione pedagogica, l'Istituto esprimerà la specificità del carisma salesiano, caratterizzata da alcuni istanze fondamentali, alla cui luce si potrà anche leggere tutta l'impostazione del testo di religione *Progetto uomo*: particolare attenzione ai problemi dell'educazione e della pastorale giovanile; ampio sviluppo dei processi educativi suggeriti dalle scienze umane; specifica abilitazione per il settore della ricerca positiva e della sperimentazione.

1. L'impostazione sperimentale dell'ICa

Nella progettazione dell'Istituto si sviluppano con interesse e vitalità settori di attività come *docenza, ricerca pedagogica e pastorale, sperimentazione, estensione di interessi universitari* in cui l'insegnamento trova inediti campi di applicazione: la relazione fra catechesi e cultura; l'attenzione alle diverse età della vita con proposte educative adeguate; la riscoperta delle fonti bibliche nella catechesi e nella missione della Chiesa; i rapporti tra catechesi e comunicazione sociale e tra catechesi, educazione e disabilità; gli aspetti organizzativi e legislativi della catechesi...

La divulgazione di nuove proposte educative evidenzia l'aumento quantitativo e qualitativo degli interventi con pubblicazioni, organizzazione di seminari e convegni, dissertazioni di licenza e di dottorato, sperimentazione nel campo dell'insegnamento scolastico della religione attraverso la progettazione di sussidi catechistici e di testi scolastici per l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) come *Viva la Vita* (per la scuola primaria)³ e *Progetto uomo* (per la scuola secondaria di primo grado).⁴

Nell'arco di pochi anni (1970-1977), *Progetto uomo* viene ideato, elaborato e sperimentato da docenti, collaboratori ed insegnanti coinvolti in varie modalità.⁵

Si descrive un percorso di apprendimento scolastico riguardante la religione cattolica in cui l'allievo dovrà acquisire una cultura globale da utilizzare nella formazione del proprio sistema di pensiero. Dovrà essere aiutato ad elaborare una personale motivazione esistenziale, nel provare interesse reale nei confronti dei grandi interrogativi di senso della vita e della ricerca di valori irrinunciabili.

A tale scopo precisano le finalità del nuovo testo: fornire essenziali conoscenze bibliche, storiche, dottrinali; promuovere il riconoscimento del contributo della Chiesa al progresso culturale e sociale dell'umanità; offrire strumenti e piste di riflessione per recuperare valori umani decaduti; fornire strumenti culturali e piste di riflessione sull'importanza del dialogo religione-cultura.

Per il raggiungimento di tali obiettivi il progetto utilizza esercizi basati su domande aperte e strutturate (cui rispondere in classe), esercizi di riflessione (da svolgere per iscritto oppure oralmente in classe, con i compagni), interrogazioni

³ Cf. in merito il contributo di M.L. MAZZARELLO in questo numero di «Catechetica ed Educazione».

⁴ L'IRC nella scuola è un campo fertile sia per applicare le indicazioni dei nuovi accordi concordatari tra CEI e Ministero della Pubblica Istruzione, sia per rispondere alle nuove istanze culturali e sociali, per cui la proposta del cristianesimo nella scuola passa da semplice catechismo a processo di educazione globale. Sorge così l'idea di costruire un testo per l'IRC nella scuola pubblica con una progettazione e sperimentazione a cura dell'ICa (1971-1981).

⁵ Cfr. R. GIANNATELLI, *Progetto Uomo. Sperimentazione di modelli di catechesi in prospettiva antropologica per l'insegnamento della religione nelle scuole medie*, in «Orientamenti Pedagogici» 21 (1974), 59-70. Altri dettagli sono contenuti in: J. GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione: 50 anni di vita a servizio della Catechesi. Un dossier per conservare la memoria*, [pro manuscripto], Roma 2003, 56-61.

orali. E per una valutazione sommativa, in riferimento al percorso dell'anno scolastico, si formulano questionari aperti per esprimere "tutto ciò che si sa" e riflettere sulle conoscenze acquisite collegandole al proprio vissuto.

Le tematiche fondamentali in vista delle indicate finalità educative presuppongono Unità di Apprendimento (UDA) trattate in quattro prospettive parallele strettamente collegate:

- *storica e storico/biblica*: per presentare l'evoluzione del pensiero religioso partendo dalle religioni antiche, giungendo all'evento della Rivelazione ebraico-cristiana e alla storia della Chiesa con descrizione di momenti, figure e problemi fondamentali. La prospettiva comprende la risposta biblica ai grandi interrogativi morali ed esistenziali;
- *esperienziale ed etica*: per consentire una riflessione personale in una propria dimensione religiosa, partendo dal vissuto e analizzando i rapporti (con se stessi, con gli altri, ed eventualmente con Dio). Si tratta di scoprire e irrobustire il proprio "mondo interiore", affinando le capacità intuitive e contemplative;
- *confronto tra cristianesimo e società* nella specifica posizione della Chiesa cattolica di fronte ai problemi planetari. Si riserva un ampio spazio al confronto tra il cattolicesimo, le altre confessioni cristiane e le grandi religioni non cristiane, presentate in modo approfondito tanto da consentire una reale riflessione sui valori comuni, le identità, le divergenze, il concetto di dialogo ecumenico e interreligioso;
- *interdisciplinare*: come ineludibile bisogno educativo-didattico, evidenziando possibili percorsi comuni, anche laboratoriali, di religione, letteratura, arti figurative, musica, storia, geografia, scienze.

L'IRC nella scuola pubblica, come declinavano già i programmi ministeriali vigenti in quegli anni, risponde all'esigenza di riconoscere nei percorsi scolastici il valore della cultura religiosa e il contributo che i principi del cattolicesimo hanno offerto ed offrono al patrimonio storico del popolo italiano.

Nel rispetto delle indicazioni della legislazione concordataria, l'IRC si colloca nel quadro delle finalità della scuola con una proposta formativa originale e oggettivamente fondata, offerta a tutti coloro che intendano liberamente avvalersene. Mira ad arricchire la formazione integrale della persona con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza ed offre strumenti che aiutano a decifrare il contesto storico, culturale e umano della società italiana ed europea, per una partecipazione attiva e responsabile alla costruzione della convivenza umana. Lo studio della religione cattolica, effettuato con strumenti didattici adeguati all'età degli studenti, promuove la conoscenza del dato storico e dottrinale su cui si fonda la religione cattolica, posto sempre in relazione con la realtà e le domande di senso che gli studenti si pongono, nel rispetto delle convinzioni e dell'appartenenza confessionale di ognuno.

Nel contesto multiculturale della società italiana la conoscenza della tradizione religiosa cristiano-cattolica costituiva già un fattore rilevante per partecipare a un dialogo fra tradizioni culturali e religiose diverse. Sulla base di tali principi bisognava individuare le relative competenze per collegare tematiche religiose a fenomeni della contemporaneità; stabilire nessi tra la religione e altre

discipline e domini espressivi; porre domande di senso in ordine alla ricerca di un'identità libera e consapevole; evidenziare il contributo della tradizione ebraico-cristiana allo sviluppo della civiltà umana nel corso dei secoli; impostare una riflessione sulla dimensione religiosa della vita a partire dalla conoscenza della Bibbia e della persona di Cristo, cogliendo la natura del linguaggio religioso e specificamente di quello cristiano.

In relazione alle competenze sopra individuate, lo studente avrebbe dovuto:

- confrontarsi sistematicamente con gli interrogativi perenni dell'uomo e con le risorse e le inquietudini del tempo, a cui il cristianesimo e le altre religioni cercano di dare una spiegazione: l'origine e il futuro del mondo e dell'uomo, il bene e il male, il senso della vita e della morte, insieme alle speranze e paure dell'umanità;
- approfondire, alla luce della rivelazione cristiana, il valore delle relazioni interpersonali, dell'affettività, della famiglia;
- cogliere la specificità della proposta cristiano-cattolica, confrontandola con quella di altre religioni, in particolare con le grandi religioni mono-teiste;
- conoscere in maniera essenziale e corretta i testi biblici più rilevanti dell'Antico e del Nuovo Testamento, distinguendone la tipologia, la collocazione storica, il pensiero;
- approfondire la conoscenza della persona e del messaggio del Figlio di Dio, Gesù Cristo, come documentato nei Vangeli e in altre fonti storiche;
- conoscere origine e natura della Chiesa, con la testimonianza cristiana offerta da alcune figure significative della storia;
- ricostruire gli eventi principali della Chiesa del primo e secondo millennio;
- confrontarsi con alcuni aspetti centrali della vita etica: la dignità della persona, la libertà di coscienza, la responsabilità verso il creato, la promozione della pace mediante la ricerca di un'autentica giustizia sociale e l'impegno per il bene comune.

2. La struttura teorica della sperimentazione (1971-1977)

L'insegnamento della religione, considerato parte integrante del curriculum scolastico, con i suoi strumenti culturali, concorre insieme alle altre discipline, alla formazione globale della persona e permette di trasformare le conoscenze apprese in competenze.

Motivate scelte metodologiche fanno di questo testo uno strumento di lavoro originale, che si contraddistingue soprattutto per la chiarezza, la precisione e l'efficacia espressiva, e l'apertura alle innovazioni didattiche. Il testo opta per un apprendimento *oggettivo e motivato* della religione cristiana ricorrendo all'unica modalità adeguata per farlo: ascoltare ciò che il cristianesimo dice di se stesso, nel contesto della cultura italiana ed europea.

Alla luce dei valori pedagogici e didattici sopra indicati il testo di religione per la scuola media (11-14 anni), ideato ed elaborato principalmente dal prof. Ro-

berto Giannatelli (allora direttore dell'ICa), nasce in un contesto in cui la distinzione tra insegnamento religioso nella scuola e catechesi in parrocchia è nettamente affermato. I programmi per l'insegnamento scolastico promulgati dalla CEI sono presi in carico e interpretati ed attualizzati nel testo didattico da sperimentare.

Per ciò che riguarda metodi e mezzi didattici, *Progetto uomo* si è ispirato in qualche misura ai testi elaborati da P. Bakker e W. Saris in Olanda, ma con l'apporto di proposte didattiche inedite e il ricorso a materiale nuovo. La diversità con questi testi olandesi è d'altronde quasi totale sul piano dei contenuti, nel senso che i quaderni olandesi non offrono direttamente l'approccio cristiano ai problemi della vita, ma lo lasciano totalmente alla discrezione dell'insegnante.⁶ *Progetto uomo* assume invece una diversa concezione. Ha poco in comune con i precedenti testi didattici di tipo dottrinale, ed è anche diverso dall'impostazione kerigmatica presente in modo esemplare nel testo *La scoperta del Regno di Dio* (edito negli anni precedenti dalla Elledici) e si caratterizza per il confronto con uno dei Vangeli che ne diventano la fonte principale.

La finalità che presiede l'intera struttura contenutistica e metodologica è la conoscenza/ scoperta del cristianesimo attraverso un contatto fondamentale con le fonti del cristianesimo, in particolare la Bibbia, attestandosi su un carattere fondamentalmente storico-religioso.

Quanto all'impostazione del processo di apprendimento si sceglie di partire da una elementare *ermeneutica* dei problemi umani che emergono dall'esperienza dei partecipanti.

Un'ulteriore scelta sul piano metodologico è data dall'opzione per i metodi attivi moderni e più appropriati all'età della preadolescenza. L'elaborazione e la

⁶ A monte dell'ipotesi c'è la ricerca catechetica degli anni '70: il nuovo catechismo tedesco *Glauben - Leben - Handeln* del 1969, i coevi nuovi catechismi francesi per le classi *sixième* e *cinquième*, alcuni catechismi sudamericani e l'esperienza didattica di catechesi antropologica condotta da W. Saris in Olanda, pubblicata nei fascicoli *Io e gli altri*, a cui *Progetto uomo* si ispira in maniera particolare. *Razionalità e partecipazione* hanno caratterizzato il lavoro di ricerca che ha avuto, a partire dal 1972, come punto di riferimento un metodo per l'IR nella scuola media, e come sua espressione editoriale i volumi di *Progetto uomo* corredati di *schede di scoperta* e di *guida per l'insegnante*. Già durante un corso estivo tenutosi nel 1972 al Passo della Mendola (TN), il prof. Giannatelli descrive a grandi linee agli insegnanti partecipanti il *Progetto '75*, in cui era già contenuto lo svolgimento del futuro *Progetto uomo*. Con il settembre 1972 si costituisce, così, un gruppo ristretto di redazione formato da due insegnanti della scuola Petrocchi di Roma (Marcella Pomponi e Rosanna Finamore Testa) e dal prof. R. Giannatelli, con la collaborazione di altri docenti dell'ICa (Emilio Alberich, Cesare Bissoli, Joseph Gevaert, Ubaldo Gianetto, Giuseppe Groppo, Pietro Giannola). Tra le insegnanti che aderirono alla sperimentazione è da ricordare specialmente la prof.ssa Marcella Pomponi, che avrà in seguito un ruolo importante nella redazione delle schede. Queste saranno illustrate da Guerrino Pera del Centro Catechistico Salesiano di Torino-Leumann, mentre per il terzo volume interverranno anche l'ufficio fotografico della Elledici e Bartolino Bartolini dello stesso Centro. Tutto questo materiale sarà inizialmente riprodotto in fotocopia dall'ICa (un voluminoso raccoglitore con tutto il materiale è depositato nell'archivio dell'Istituto), mentre sarà poi pubblicato a stampa nella prima edizione del testo negli anni 1975-1977. La pubblicazione otterrà un grande successo editoriale, diffondendosi inizialmente con 300.000 copie all'anno. Dal 1973 al 1978 si tengono sette convegni intorno a questo sussidio. Con questa sperimentazione viene ripensato il modo di insegnare religione nella scuola, che deve tener conto del momento di interpretazione della vita, e di annuncio-proposta della visione cristiana.

inquadratura dei suddetti metodi è tipicamente italiana, legata a situazioni e capacità dei preadolescenti italiani.

A monte di tutta l'impresa si è posta una solida ricerca sulla condizione e le caratteristiche del contesto territoriale italiano.

L'opera è stata pubblicata nel 1975, in tre volumi (concepiti quali quaderni attivi), come testo sperimentale. In realtà era già stato elaborato a livello sperimentale durante tre i anni precedenti.⁷

3. La sperimentazione pratica e la verifica annuale con ricorrenti convegni

La sperimentazione di *Progetto uomo* è stata possibile grazie alla disponibilità della preside della Scuola media statale "Petrocchi" di Roma, un istituto sperimentale a tempo pieno che precorre i tempi della scuola del futuro. I tratti salienti della sperimentazione didattica erano autorizzati dal Ministero della Pubblica Istruzione.

La presenza della prof.ssa Marcella Pomponi,⁸ insegnante di religione nella suddetta scuola, nonché collaboratrice con l'ICa, ha reso possibile una fattiva collaborazione tra l'Università Salesiana e quel plesso scolastico, dove è stato possibile effettuare la sperimentazione del nuovo testo di religione. La produzione delle schede dal titolo *Progetto 75*, iniziata nell'anno scolastico '71-'72, sostenuta e monitorata dai docenti dell'ICa, ha contribuito al graduale cambiamento dell'IRC, anticipando in qualche modo il "metodo della correlazione" e favorendo il superamento della visione dell'insegnamento religioso inteso come catechesi. Infatti, da parte dei promotori dell'iniziativa, la disciplina non era chiusa nel messaggio cristiano ma risultava aperta al mondo esterno e alle sue varie problematiche, grazie anche alla collaborazione di esperti dei vari problemi sociali. Molto positiva è stata la collaborazione con le famiglie dei ragazzi che partecipavano anch'esse agli incontri con gli esperti.⁹

La sperimentazione è stata effettuata sul campo. L'ICa, in collaborazione con alcuni insegnanti di religione, ha preparato le schede didattiche per i ragazzi (ciclostilate), le quali sono state sottoposte ad un campione iniziale di circa 500 alunni. Le reazioni erano segnalate dagli insegnanti e in base a queste segnalazioni, le schede erano modificate insieme all'équipe dei docenti dell'Università Salesiana. La verifica in corsi e convegni annuali estivi, quasi come cronaca, scandiva il ritmo della sperimentazione, per non lasciarla all'interpretazione casuale dei docenti.

⁷ R. GIANNATELLI (Ed.), *Progetto uomo. Schede di scoperta* (prima edizione sperimentale), 3 voll., Elledici, Torino-Leumann 1975.

⁸ La prof.ssa M. Pomponi, con la sua competenza rese possibile la sperimentazione didattica tra l'Università Salesiana e la scuola pubblica. Con Licenza in teologia perseguita presso la libera Università M. Assunta e con una specializzazione in pedagogia catechetica, era docente di insegnamento della religione nella scuola media statale "Petrocchi" e collaborava con l'ICa.

⁹ Per attuare l'IRC in prospettiva antropologica, l'insegnante era affiancato dal sociologo o dallo psicologo, in modo da poter trasmettere il messaggio cristiano alla luce degli interrogativi reali dei ragazzi. E tutto questo è stato reso possibile grazie alla lungimiranza della preside (prof.ssa Doretta Quintajè) che fin dall'inizio ha appoggiato la sperimentazione e collaborato con l'Università.

Prima della stesura finale sono state fatte periodiche analisi e valutazioni contenutistiche annuali attraverso griglie relative ai vari settori. Su questi dati hanno riflettuto sia i docenti dell'Università che gli insegnanti di religione impegnati nella sperimentazione.¹⁰

La griglia-tipo prevedeva un'attenta *analisi del contenuto*:

- *in proposta didattica* (scelte contenutistiche rispettose della fedeltà al messaggio cristiano, con proposte didattiche corrispondenti alle esperienze dei ragazzi, e verifica di eventuali lacune);

- *in prospettiva teologica* (presentazione della figura e del ruolo di Gesù Cristo con scelte cristologiche particolari: cristologia discendente dall'alto al basso);

- *in prospettiva biblica* (l'interpretazione fatta dei testi del Vangelo e il convincente modo di presentare la vita di Cristo nei suoi misteri).

- *in prospettiva antropologica* (presentazione di Cristo nella sua realtà umana e divina, che interpretava il messaggio cristiano come comprensione dell'esistenza);

- *nella valutazione metodologica* (pertinente e giustificata la scelta degli obiettivi: tipo di preadolescente nel modello didattico; meccanismi psico-sociologici per l'educazione ad atteggiamenti religiosi veramente maturi; opzioni metodologiche adatte ai ragazzi: scoperta, induzione, attivismo, creatività, pedagogia dei modelli viventi).

Parallelamente, la disciplina scolastica, attraverso *Progetto Uomo*, si pone nella scuola in una specifica situazione culturale religiosa aperta ad un confronto costruttivo con il pluralismo delle concezioni e posizioni in materia religiosa; si pone come materia scolastica nel senso nuovo e dinamico della parola: come chiave interpretativa della realtà dell'uomo e del mondo, favorendo una maturazione dello sviluppo integrale della personalità del ragazzo.

Il testo in quest'ottica rappresenta veramente uno strumento valido secondo la concezione dell'uomo moderno, che non vuole ripetere ma trasformare il mondo: pertanto, il ragazzo che è al centro del progetto educativo, attraverso un'adeguata costruzione di un'immagine di sé, contribuisce in modo critico e responsabile a pensare e a costruire un mondo migliore.

Dal 1978 le cose incominciano a cambiare nella sperimentazione e valorizzazione del testo.

All'editrice Elledici, che aveva diffuso il sussidio sperimentale, erano pervenute diverse lamentele riguardo a *Progetto Uomo* stampato in pochi anni in centinaia di migliaia di copie (un vero best-seller editoriale!). Da queste osservazioni critiche risultava che molti apprezzavano il metodo attivo, ma deploravano l'assenza di capitoli dottrinali sviluppati. Molti docenti stentavano a lavorare con i

¹⁰ Dal 1973 al 1977 (durante i mesi estivi) si sono susseguiti corsi annuali di verifica, organizzati dall'ICa in collaborazione con il Centro Didattico Nazionale per la Scuola Media. Il 1977 è stato un anno importante per la scuola. La Legge delega n.477. art. 2 così recita: «La scuola è una comunità nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa in stretto rapporto con la società, per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio». Cf. il Convegno svoltosi il 12-14 settembre 1977 presso l'Università salesiana di Roma UPS, sul tema: *Legge Delega e Progetto uomo*.

metodi attivi moderni, nel quadro di un insegnamento religioso scolastico sostanzialmente distinto dalla catechesi ecclesiale. L'editrice sollecita allora l'ICa ad avanzare nuove proposte riguardo al contenuto dei tre volumi. Questo lavoro, nei limiti concordati con l'editrice, si è rivelato piuttosto difficile, a motivo del molto lavoro nell'Istituto, dei nuovi programmi per l'insegnamento della religione nella scuola, e soprattutto perché il direttore dell'ICa, il prof. Giannatelli, diventato nel frattempo decano della Facoltà di Scienze dell'Educazione, non aveva più tempo per assumere questo compito di riscrittura del sussidio.

Stante questa situazione di stallo, l'editrice Elledici preparava di propria iniziativa, ad opera soprattutto di P. Damu e B. Bartolini, una nuova edizione del testo, dal titolo *Nuovo Progetto uomo*. La nuova pubblicazione, ad un semplice esame immediato, appare del tutto modificata rispetto all'impostazione precedente: diventava un altro sussidio di concezione diversa. Il corso di aggiornamento successivo non era più un vero convegno di sperimentazione, ma una presentazione del nuovo testo, o un corso di aggiornamento contenutistico.

Nel 1981 si celebra come fase di passaggio l'ultimo convegno con il titolo *L'educazione religiosa nella scuola media dopo i nuovi programmi a confronto con Progetto uomo*. L'incontro si rivela più come una "piazza" utile per presentare una nuova impostazione didattica data dall'editrice, che come raccolta e una riflessione sulle esperienze di chi aveva utilizzato il testo sperimentato.

Così l'originale sperimentazione di *Progetto uomo* è chiusa definitivamente.

✉ morantegppe@gmail.com



70° DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA, UPS

Religione e Vangelo oggi in Italia: Rilevanza di un originale testo IRC tra esemplarità e criticità

Flavio Pajer¹

1. Un testo e il suo contesto

Un criterio inderogabile per valutare un testo, soprattutto se concepito oltre 40 anni fa, è quello, arcinoto a tutti, di non astrarlo dal contesto in cui è nato. Tanto più se si tratta di un testo di religione per la scuola: per la scuola di allora, per i ragazzi di allora, per gli insegnanti di allora. Anche per me, non è facile paracadutarmi in quel periodo, pur essendo già allora impegnato professionalmente e a tempo pieno nel campo specifico della formazione docente e dell'editoria per l'insegnamento della religione. Fin dal 1980, infatti, il salesiano don Luciano Borello, concludendo il suo mandato, mi aveva lasciato in eredità la direzione del mensile "Religione e scuola", che insieme ad altri colleghi (Butturini, Calzecchi Onesti, Gibellini, Rizzi e altri), e grazie all'intraprendenza lungimirante della Queriniana, avevamo fondato nel 1972. E intorno alla rivista si era sviluppato abbastanza presto un vivace laboratorio per la redazione e sperimentazione di una batteria di nuovi sussidi per la scuola di religione. In parallelo, per non dire in "santa competizione", operava a pieno ritmo un analogo laboratorio con le sue riviste e i suoi testi di religione, quello della collaudatissima Elledici di Torino-Leumann in collaborazione con l'Istituto di Catechetica dell'UPS. Ed è appunto in quel laboratorio editoriale dei primi anni '80 che maturò il testo che sono invitato qui a presentare. Testo uscito dapprima col semplice *Imprimatur* diocesano (edizione 1981 e successive ristampe), e riscritto poi per adeguarlo ai nuovi programmi emanati a seguito dell'Accordo-Intesa (1984-85), e dotato quindi del doveroso *Nulla osta* (edizione 1987 e successive ristampe).²

¹ **Flavio Pajer**: docente di «Pedagogia e Didattica delle religioni» all'ISPC di Parigi, all'UPS di Roma e all'ICAO di Abidjan. Già direttore di "Religione e scuola", è stato co-fondatore e presidente del Forum europeo per l'istruzione religiosa nelle scuole pubbliche.

² *Religione e Vangelo oggi in Italia. Testo per l'insegnamento religioso nella scuola media*, a cura del Centro Catechistico Salesiano di Torino-Leumann e dell'Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana di Roma. Vol. 1, testo e schede pp. 200+40, 1987, munito di *Imprimatur* diocesano; vol.

2. Una felice endiadi

Va detto anzitutto che il titolo stesso dell'opera porta una coppia singolarmente azzeccata di endiadi complementari: perché "religione e Vangelo" definiscono la materia rispettivamente secondo il suo genere e la sua specie, mentre "oggi in Italia" annunciano le coordinate di tempo e di spazio. Talmente azzeccati questi quattro termini, che il titolo è potuto rimanere invariato anche nella nuova edizione, che pur ha dovuto richiedere un ripensamento concettuale e un rifacimento redazionale di notevole spessore. È noto infatti che con la sopravvenuta normativa sancita dagli Accordi di Villa Madama, la materia curricolare "insegnamento della religione cattolica" non è più formalmente una catechesi scolastica o un suo fac-simile, con il sospetto di essere come una *longa manus* della Chiesa, ma piuttosto un'offerta culturale che deve rientrare nell'organico degli obiettivi e dei metodi educativi perseguiti dalla scuola pubblica. In tal senso, aggiungo qui *en passant*, per prevenire tanti equivoci che purtroppo hanno continuato a inquinare molti discorsi di questi decenni sull'IRC, sarebbe stato più corretto, in buona filologia, designare la materia "insegnamento *sulla* religione cattolica" e non "*della*"; oppure, una buona alternativa plausibile sarebbe stata "insegnamento del cattolicesimo" o, meglio ancora, "insegnamento del cristianesimo", con un più largo respiro ecumenico, che avrebbe certamente giovato all'inedito profilo sia disciplinare che curricolare della nuova materia "Religione". Ma, ormai, è acqua passata.

3. Una impostazione storica in un'epoca di forte sensibilità antropologico-esperienziale

Veniamo alla sostanza del testo in questione. A mia prima impressione, c'è voluto del coraggio per osare una scelta contenutistica di natura decisamente *storica* in un clima culturale e pedagogico, com'era quello degli anni Settanta-Ottanta, impregnato – nella catechesi come nella scuola di religione – di una diffusa e accentuata sensibilità *antropologico-esperienziale*, al punto che, come si ricorderà, lo stesso cardinal Ratzinger, prefetto della Congregazione per la Dottrina della Fede, intervenne con un memorabile monito con le sue conferenze di Lione e Parigi (1983) a tentar di frenare l'incalzante curvatura antropologica assunta dalla catechesi.

Non che nel nostro testo in questione manchi del tutto l'attenzione ai problemi soggettivi del preadolescente che cresce, ma la dimensione storica sovrasta tutto l'impianto didattico, precede l'esperienza del soggetto, si impone come chiave di lettura del vissuto personale e sociale. Funziona da vera *conditio sine qua non* per capire il presente, e per capire sé stessi nel contesto odierno. Non a caso nel testo, e più ancora nelle guide didattiche, le nozioni più ricorrenti sono "fatto

2, testo e schede pp. 188+20, 1988, munito di *Nulla osta* CEI; vol. 3, testo pp. 200, 1988, munito di *Nulla osta* CEI; tutti interamente illustrati a quattro colori, Elledici, Torino-Leumann. Con le rispettive *Guide*, a cura di Ubaldo Gianetto: guida al vol. 1 pp. 104, 1982; al vol. 2, pp. 96, 1982; al vol. 3 pp. 96, 1983. Utili sono gli appunti contenuti in J. GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione: 50 anni di vita a servizio della Catechesi. Un dossier per conservare la memoria*, [pro manuscripto], Roma 2003, 65-66.

cristiano”, “l’oggettiva tradizione religiosa”, “contesto storico”, “dato culturale”, “approccio narrativo e documentario”.

Tale preferenza si spiega anche per il fatto che i redattori dichiarano di attenersi – e non poteva andare altrimenti – ai nuovi programmi di religione per la scuola media appena usciti nel 1979, tra le cui finalità era prescritto, appunto, un «richiamo alla storia della diffusione del cristianesimo dalle origini al nostro tempo» e tra i cui metodi veniva consigliato «un accostamento obiettivo al fatto cristiano» al fine di poter scoprire gli «ideali che ispirano l’agire dell’uomo nella storia». Non meno assertivi i programmi usciti dalla revisione concordataria, che propongono di illustrare il vivere concreto delle persone nel passato e nel presente con i relativi documenti archeologici, storici, artistici come il presupposto conoscitivo per iniziare l’alunno al «nucleo essenziale del cristianesimo: la figura e l’opera di Gesù il Cristo secondo la testimonianza della Bibbia e l’intelligenza di fede della Chiesa». Una mèta indubbiamente ambiziosa, e dottrinalmente plausibile, ma che deve essersi rivelata non poco faticosa, didatticamente e psicologicamente parlando, con una generazione di ragazzi che già non somigliavano più – per tendenze esistenziali e preferenze culturali – a quelli delle generazioni precedenti.

4. I contenuti

I contenuti dei tre volumi si snodano in attenta coerenza con i programmi di Storia e Letteratura del ciclo triennale.³

Il *primo volume* contestualizza l’arrivo del cristianesimo in Italia nel primo secolo (san Paolo), il suo confronto-scontro con la cultura e la religiosità del mondo romano (le divinità pagane, i templi, i costumi etici...), e nel contempo presenta le fonti documentarie del messaggio cristiano, in particolare alcuni squarci narrativi del *Vangelo di Luca* e degli *Atti degli apostoli*, documenti a loro volta presentati elementarmente nella loro genesi storica (fase orale in relazione ai primi destinatari, raccolta di scritti parziali relativi a episodi e discorsi di Gesù, fase redazionale più organica), ed esplicitati poi in una sequenza di una decina capitoli (le unità didattiche) che affrontano via via il problema dell’attesa della salvezza religiosa, la centralità del Cristo Messia preannunciato nell’AT, la sua predicazione, il senso dei miracoli, il compimento della redenzione con la sua morte e resurrezione, l’invio dello Spirito come nascita della Chiesa.

L’attenzione alle attese e alle esperienze del preadolescente è presente soprattutto nelle unità 2-4, dove il “religioso” (Dio, il bene e il male, l’aldilà) è visto come “problema di tutti”, che l’uomo di ogni tempo e cultura tenta di scoprire mediante proiezioni mitologiche e ritualità a volte sorprendenti e crudeli, ma che infine la rivelazione biblico-cristiana svela nella sua più credibile e definitiva originalità.

³ Cf. U. GIANETTO, *Religione e Vangelo oggi in Italia /1 e 2. Nuovo testo per l’insegnamento della religione nella scuola media*, in «Catechesi» 50 (1981) 7, 61-78; 51 (1982) 9, 81-86; IDEM, *Religione e Vangelo oggi in Italia /3. Metodo di lettura dell’esperienza e uso delle illustrazioni: presentazione di scelte e descrizione del testo*, in «Catechesi» 52 (1983) 1, 51-55; IDEM, *Religione e Vangelo oggi in Italia /4. Nuovo testo per l’insegnamento della religione nella scuola media*, in «Catechesi» 52 (1983) 8, 61-67.

Il *secondo volume* prosegue con la storia dei popoli nuovi che, aderendo al Vangelo, formano la civiltà medievale che ha caratterizzato la cultura occidentale fino alla prima modernità. Emergono in questo millennio fatti maggiori come il monachesimo, la riflessione teologica, il papato, le cattedrali, le scoperte geografiche e le missioni, e figure eminenti di protagonisti come Agostino, Francesco, Dante, Caterina da Siena, e altri ancora. Ma la trama di fondo del testo didattico, pur sostando sull'immenso patrimonio artistico di pittori, architetti e letterati del "tempo cristiano", evoca questa antologia di monumenti come "pretesto" per illustrare all'alunno la novità del vivere da battezzati in una società ormai divenuta maggioritariamente cristiana e missionaria per vocazione, e sono appunto i temi forti dell'iniziazione, dei sacramenti, della liturgia, della comunità credente, che stanno al centro di tutto il secondo volume. Questo, aprendosi con l'unità «Diventare cristiani ieri e oggi: come?», si snoda poi per altre otto unità, lungo un cammino tuttora aperto, da percorrere più profondamente sempre di nuovo, per giungere a quella destinazione che è propria di ogni uomo che vive sulla terra. Chiaro, dunque, l'intento di prospettare all'alunno, in parallelo con il cammino storico di conversione dell'Italia e dell'Europa, un suo proprio cammino personale come neofita, come membro di una comunità, come militante e testimone del Cristo nel proprio cammino di vita.

Il *terzo volume* mostra, infine, l'impatto del Vangelo nella modernità, dal Rinascimento alla Chiesa del Concilio Vaticano II. Ancora una volta i redattori – lo ripetono nelle loro *Guide* – intendono fare "religione" in senso forte e non solo "storia della religione cristiana".

Il fulcro della ricerca rimane il problema religioso, e precisamente il problema dell'agire proprio dell'uomo e del cristiano, in un mondo ormai segnato dalla scienza e dalla tecnica, dalla scoperta di nuove culture e religioni, da affrontare sulla scorta di quella grande guida spirituale ed etica che è il più recente magistero del Vaticano II. Cambia l'idea del cosmo, dell'uomo, di Dio, di Chiesa; cambiano i rapporti con i non credenti, con le altre religioni, con gli ebrei "nostri fratelli maggiori", con i cristiani separati, col mondo del lavoro e della cultura, con l'ambiente stesso. Imprescindibile dunque ritrovare le radici di una norma di vita che sia al tempo stesso rispettosa della dignità umana e attenta al comandamento dell'amore.

Di qui il posto centrale dato ai maggiori testi biblici di orientamento etico, quali il Discorso della Montagna, il Decalogo mosaico, la profezia di Isaia. Tra i personaggi presentati come campioni di virtù cristiane troviamo qui figure come Thomas More e Pier Giorgio Frassati, papa Roncalli e papa Montini, ma è la grande epopea delle missioni nei continenti extraeuropei e il fiorire di ordini religiosi moderni – con i loro carismi a servizio della predicazione, dell'educazione, della cura degli infermi – che danno visibilità e credibilità al Vangelo.

Fin qui il filo dei contenuti, tutto sommato abbastanza scontati, anzi inevitabili, volendo coniugare – su base narrativo-documentaria – storia dell'*homo religiosus* e storia dell'uomo cristiano, documenti biblici e documenti magisteriali, attesa umana di salvezza e risposta cristiana.

5. La ricerca come metodo

Meno scontata è stata la scelta del metodo. Infatti, là dove questo immenso patrimonio di contenuti dottrinali, simbolici, liturgici, etici era stato per secoli trasmesso sostanzialmente per via teologico-kerigmatica e testimoniale, qui, nell'oggi dei ragazzi a scuola di religione, il cammino si inverte. I fatti storici, pur ben illustrati e documentati, non offrono subito il loro senso, ma vanno interrogati. La verità, quella religiosa compresa, non viene regalata o svenduta, ma va ricercata e conquistata. Non basta la scienza a indagare la storia, ma interviene la coscienza che deve discernere e decidere.

In una parola, il metodo privilegiato è quello classico della ricerca, importato largamente anche nella didattica religiosa dopo essere stato adottato e collaudato nell'apprendimento di svariate discipline a scuola e non solo. La storia della Didattica generale dell'intero Novecento testimonia della ricchezza di scuole di pensiero e di prassi, nate proprio dall'imperativo del primato strategico del "chiedersi-cercare-scoprire" al fine di ottimizzare i risultati dell'apprendimento attivo in età scolare. Alla lezione frontale subentra il laboratorio da attrezzare con la relativa strumentazione (documenti da analizzare, incentivi e criteri di lettura, questionari di approfondimento, ecc.).

Nel nostro testo il metodo della ricerca si traduce, infatti, nella struttura costante di un *iter* organico di tappe, finalizzate non solo a studiare la materia in sé, ma a imparare a studiarla per la vita. La struttura di ogni unità didattica comporta quattro momenti vincolanti: il *momento intuitivo*, o prima reazione della classe di fronte a una immagine, a un racconto, a una frase biblica; il *momento interrogativo*, o emergenza dei "perché" suscitati dai predetti documenti per coglierne il contenuto problematico e darne una possibile ipotesi di risposta; il *momento informativo o analitico*, per allargare la visuale al contesto dei fatti, alla genesi dei documenti, al fine di operare un giro di consultazioni supplementari (o sguardo minimamente enciclopedico) sui problemi emersi; il *momento sintetico*, o codificazione dei punti d'approdo della ricerca operata sia individualmente che in gruppo. In questa dinamica - coadiuvata appunto da questionari, schede di ricerca e da una fornitura davvero cospicua di materiale documentario polivalente - i processi attivati non sono solo cognitivi, ma anche di ascolto, intuizione, contemplazione, condivisione, progettazione, senza escludere la stessa preghiera e il canto.

6. L'interdisciplinarietà

Assai frequente in questi percorsi il ricercato incontro con discipline affini come storia e geografia, arte, materie letterarie e scienze, al punto che certe espansioni documentarie (per es. sul mistero del cosmo, sull'arte delle cattedrali, sull'avventura dei viaggi per terra e per mare) o certi *excursus* (biografie di uomini illustri, città del sacro come Assisi, Firenze, Torino, ecc.) sembrano rivaleggiare con i normali testi di storia e con le antologie delle rispettive discipline scolastiche. Al tempo della nascita di questo testo, non esisteva ancora la popolare *wikipedia on line* quale conosciamo oggi, ma questo sussidio, nel suo piccolo e nello specifico, è un po' un tentativo di *ipertesto* e mini-wikipedia *ante litteram* dell'abc sulla religione e sul cattolicesimo. Tutto sommato, l'esuberante corporosità

della documentazione (che – va detto – gli autori predispongono saggiamente solo per opportunità, non per obbligo) incoraggia il noto paradigma deweyano di un *learning by doing*, ormai benvenuto e praticato anche nella scuola di religione.

7. L'apparato iconografico

Funzionale a tale “competizione” con la più ampia cultura scolastica è la profusione di illustrazioni di vario tipo e valenza: si va dalle numerose cartine geografiche di viaggi (quelli di Paolo, quelli della evangelizzazione europea, quelli delle scoperte extraeuropee, i viaggi missionari...) alle piante di templi pagani, di basiliche cristiane, di città sante (come Gerusalemme, Roma, Assisi, Ravenna...), dalle illustrazioni dell'archeologia biblica a scene cinematografiche su episodi del NT (da Zeffirelli a Rossellini), dalle immagini simboliche (specie quelle a piena pagina nell'*incipit* di ogni unità) a quelle che evocano il vissuto quotidiano dei ragazzi in famiglia, per la strada, nello sport, in chiesa... Illustrazioni polivalenti, scelte a scopo prettamente didascalico, mai esornative o casuali. Fungono intenzionalmente da linguaggio integrato nella logica dell'esposizione verbale e danno una opportuna marcia in più al cammino di ricerca.

8. Spunti di valutazione

Per una valutazione a tutto campo di un testo didattico, sarebbe d'obbligo sentire anche il parere dei diretti utenti del testo: gli insegnanti e gli studenti. Posso presumere che quasi certamente, ai tempi in cui questo testo circolava nelle scuole, insegnanti e studenti hanno potuto esprimere consensi o appunti critici, apprezzato certi contenuti o lasciato cadere certi altri, acquisito certe competenze o lasciate inevase certe domande.

In assenza di tali opinioni (recuperabili, volendo, in qualche eco della letteratura spicciola del tempo), arrischio qui semplicemente qualche appunto personale, ponendomi però intenzionalmente nel clima culturale odierno, distante ormai più di un quarantennio da quello in cui questo testo di religione è stato pensato, scritto e utilizzato. Sono osservazioni che mi permetto di fare non per biasimare – sarebbe oltretutto una mossa ormai inutile e oziosa – un'opera che a suo tempo si è imposta con una sua indubbia dignità culturale e didattica, ma per dissuadere o mettere sul chi-va-là eventuali autori d'oggi che intendessero riproporre un analogo progetto di testo scolastico per la scuola d'oggi e per i ragazzi d'oggi, divenuti quasi irriconoscibili rispetto a quelli di oltre quarant'anni fa.⁴

Penso anzitutto al ricorso così insistito, ampio, enciclopedico, ai fatti e ai personaggi della storia della Chiesa. Encomiabile l'intenzione di educare una competenza, anche cognitiva, sulla genesi e lo sviluppo storico della comunità

⁴ Nella sperimentazione svolta alla fine degli anni '80, si rilevava che: «la quantità di materia è molto vasta e il livello intellettuale è relativamente elevato per la categoria in questione»: J. GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione*, 65. Tanto è vero che «negli anni '90 c'è stata più volte la richiesta di una edizione abbreviata e semplificata di questo testo così specifico e originale. Come ripiego, Z. Trenti aveva accettato di curare l'impresa. Ne è venuto fuori un testo nuovo, per il biennio della scuola secondaria superiore che utilizza largamente questi volumi» (*Ibidem*, 66). Si tratta con ogni probabilità del testo IRC *Cultura e Religione* su cui riferisce Lucillo Maurizio in questo numero di “Catechetica ed Educazione”.

cristiana, ma la selezione degli eventi, delle persone e persino delle illustrazioni mi sembra tutta giocata d'anticipo sulla difesa di una certa idea enfatica, quasi trionfalistica, di Chiesa. Lungo tutto l'intero percorso triennale, l'alunno è portato a constatare quasi esclusivamente gli aspetti positivi, immancabilmente esemplari e talora innegabilmente eroici, dell'avanzata del cristianesimo, mentre gli vengono pudicamente taciute le pagine meno riuscite o meno esaltanti della stessa storia. Forse perché di quest'altro versante meno appetibile della storia (per es., i cristiani da perseguitati a persecutori nella Chiesa costantiniana, le lotte tra papato e impero, gli antipapi, le crisi dei tempi moderni, la colonizzazione, il potere temporale, ecc.) si incaricano di parlare, e magari fin troppo compiaciutamente, i comuni testi di storia civile della scuola media e poi soprattutto quelli delle secondarie superiori. Ma simile handicap, a mio parere, non deve impedire un testo di religione di attenersi oggi a una ragionevole corretta imparzialità anche sulle inevitabili pecche della storia, pena la caduta in una didattica apologetica a tesi, quasi a senso unico, che verrà comunque smentita ben presto col crescere della coscienza critica degli alunni. Sappiamo che è cresciuta negli ultimi anni – nella società civile ma non meno nelle comunità credenti – una sensibilità, se non una suscettibilità, che diffida di ogni uso strumentale o proselitistico della scuola pubblica, e sappiamo, d'altronde, che la stessa normativa concordataria dell'IRC fa espresso divieto di indottrinamento, sia pur non intenzionale come facilmente presumibile in questo testo.

Connesso a questo appunto, rincrese constatare una concentrazione quasi esclusiva sul filone storico della cattolicità romana, mentre vengono lasciati in penombra gli altri cristianesimi, cominciando da quelli europei. Secondo i trattati dell'Unione, da italiani siamo anche cittadini europei, e la conoscenza del cattolicesimo italiano non può venir impunemente decurtato di una elementare conoscenza di analoghi "cattolicesimi" e dei diversi cristianesimi esistenti nel continente. D'accordo che la limitata capacità cognitiva del preadolescente e l'esiguo tempo dell'ora di religione non permettono nemmeno di dire l'essenziale della propria tradizione e sconsigliano di sconfinare in modo velleitario su tradizioni e credi diversi, ma, ancora una volta – se la sfida è di cominciare a educare nella scuola un alunno "cattolico" al senso critico e autocritico, perché diventi poi capace di vivere in una società plurale e in una chiesa ecumenica – gli va prospettata realisticamente l'oggettiva pluralità delle opzioni esistenti all'interno del cristianesimo e gli va agevolata una visione, almeno incipiente, sulle altre grandi religioni dell'umanità.

Un altro aspetto su cui il testo in questione risente del tempo in cui è nato è quello del linguaggio di genere. La terminologia relativa al gruppo-classe privilegia solitamente nomi e attributi declinati al maschile, più raramente al femminile. Anche nelle illustrazioni – quelle stralciate da film, o da scene liturgiche, o da foto d'attualità – l'immagine maschile è quella nettamente prevalente. Tra le decine di personaggi storici rievocati con più evidenza, primeggia il santo, il fondatore, il monaco, lo scienziato, il missionario, mentre, a parte Maria di Nazareth, il testo riserva un *excursus* solo a un paio di donne: Caterina da Siena e Armida Barelli. Ma anche qui non c'è da stupirsi più di tanto: come si sa, è la stessa narrazione ufficiale dell'intera storia della Chiesa che è strutturata sul paradigma

maschile, ed è comprensibile che anche un testo didattico sia coerente con i dati di fatto registrati dalla storia.

Concludo questo sguardo troppo sommario a un manuale di religione cattolica che, insieme ad altri di diversa concezione e fattura, può definirsi uno dei prodotti migliori della didattica religiosa maturata, sul finire del Novecento, nel creativo laboratorio editoriale della Elledici in fattiva collaborazione accademica con l'ICa.

✉ fpajer@lasalle.org



70° DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA, UPS

Cultura e Religione: Un testo per l'IRC nelle Scuole Secondarie Superiori – profilo e note caratterizzanti

Lucillo Maurizio¹

1. L'idea originaria di *Cultura e religione*

Il progetto di *Cultura e Religione*, come testo scolastico per l'insegnamento della Religione cattolica, nasce in un contesto ben preciso, quello degli ultimi anni '60 e dei successivi anni '70.² Gli anni 1967-1970 (il Sessantotto) avevano sconvolto il mondo scolastico e non solo, in maniera radicale e pervasiva. Il movimento del Sessantotto era sostanzialmente un movimento rivoluzionario. Rifiutava il sistema autoritario e la sacralizzazione della tradizione.

Anche la presenza della Chiesa nella scuola era contestata. Di per sé la presenza della Chiesa nella scuola era una realtà di fatto scontata, poiché essa stessa era stata storicamente in larga parte la creatrice della scuola, la maestra, la garante della correttezza di ciò che veniva insegnato.

Questa posizione non era più accettata. Il dibattito era acceso. Si poteva mantenere l'insegnamento della Religione nella scuola? E se sì, a quali condizioni?

Presso molti esperti, anche stretti collaboratori dell'Istituto di Catechetica (ICa) dell'Università Pontificia Salesiana (UPS), si faceva strada l'opinione che si dovesse optare per una disciplina che avesse come oggetto la religione in quanto

¹ **Lucillo Maurizio**: docente di «Discipline Aziendali» all'Istituto Tecnico Statale per il Turismo "G. Mazzotti" di Treviso, fino alla pensione. Ha frequentato gli studi teologici quadriennali alla "Philosophische u. Theologische Hochschule" di Benediktbeuern (Germania) e ha conseguito la Laurea in Economia e Commercio presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

² Cf. F. LEVER - L. MAURIZIO - Z. TRENTI, *Cultura e religione*, SEI, Torino 1989, 2^a 1996-2001, 2 voll. Preceduti da iniziative negli anni 1978, 1988, 1989/90, 1991 di formazione degli Insegnanti, dal 1989 al 1996 si tengono i vari incontri degli sperimentatori del testo *Cultura e Religione*, quasi sempre durante l'anno, meno frequentemente nel periodo estivo. Nonostante qualche lacuna di documentazione, si hanno informazioni di corsi di aggiornamento per gli Insegnanti di Religione fino al 2002, con qualche attinenza al testo in questione: cf. J. GEVAERT, *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione: 50 anni di vita a servizio della Catechesi. Un dossier per conservare la memoria*, [pro manuscripto], Roma 2003, 66-67, 94-95.

dimensione culturale, a prescindere dall'adesione ad una confessione specifica: la religione come componente della cultura, la sua conoscenza come elemento irrinunciabile per comprendere la realtà nella quale si viveva.

Le forze di governo politico furono impegnate nella mediazione tra lo stato dei fatti ereditato dal passato e le nuove istanze emergenti. Si giunse ad un Accordo di revisione del Concordato tra lo Stato e la Chiesa, che risaliva al 1929, ed era stato stipulato in una situazione politica del tutto diversa.

Il risultato fu di garantire la presenza nella scuola dell'insegnamento della religione cattolica (IRC), sia perché essa era una entità culturale di tale rilievo da costituire di fatto, storicamente, l'esperienza religiosa caratterizzante l'identità del popolo italiano, sia perché essa era alla base dei principi accolti nella Costituzione.

2. La situazione reale

Un altro aspetto di grande rilievo era costituito dal fenomeno della scolarizzazione di massa. Dopo l'innalzamento dell'obbligo a 14 anni e la diffusione della scuola media in tutto il territorio nazionale, uno degli aspetti più sconvolgenti era costituito dall'accesso massiccio alla scuola secondaria di II grado. Pur senza esserne obbligati, gli studenti, supportati dalle loro famiglie, accedevano all'istruzione o alla formazione per conseguire un diploma o una qualifica professionale. La scuola non era più riservata ad un'élite appartenente ad uno strato di società colta e propensa alla conservazione dello stato di fatto, i cui figli erano destinati a ricoprire ruoli di responsabilità e di direzione nella vita civile. Al contrario, le ragazze e i ragazzi che affluivano alla scuola raggiungevano un livello di istruzione, in gran parte, superiore a quello dei propri genitori e mal si adattavano ad accettare il loro livello culturale e sociale.

Di fatto, ciò comportava un grande aumento quantitativo delle scuole e l'immissione di un corrispondente numero di personale docente in tutte le discipline, compresa la religione. L'insegnamento della religione, in base alla legge, era preferibilmente affidato al parroco e, subordinatamente, ad altri chierici e religiosi/e. Ma, gli anni '60 iniziavano a conoscere già una contrazione crescente nel numero dei presbiteri e dei religiosi/e. Per far fronte alla situazione, che contingente non era, iniziò una assunzione costantemente progressiva di insegnanti laici/e. Questo dato di fatto comportava la selezione e la necessità della formazione dei nuovi assunti ed anche la loro appartenenza all'istituzione ecclesiale.

L'ICa fu tra i principali promotori e realizzatori di corsi per la formazione dei docenti di religione in Italia.

Più ampiamente, il nuovo contesto prospettava il problema di un ripensamento di fondo dell'insegnamento in oggetto. Si viveva, infatti, una radicale rivoluzione culturale, la quale, al di là delle manifestazioni di piazza fino alla violenza degli anni di piombo, conduceva molte persone e molte formazioni sociali ad un profondo ripensamento delle proprie credenze e dei propri modelli di vita.

Per certi aspetti si può affermare che tutto, a quel tempo, stava cambiando. Anche il nostro piccolo e ristretto settore dell'insegnamento della religione nella scuola stava conoscendo e vivendo un percorso critico e dagli esiti sostanzialmente sconvolgenti.

L'ICa ebbe in questo contesto una funzione decisiva, sia di riflessione scientifica sia di attività operativa. I problemi da affrontare poterono essere così individuati.

Il primo problema era dato dal riferimento legislativo stesso. La legge attuativa che regolava la presenza dell'insegnamento della religione nella scuola risaliva al 1932 e faceva riferimento alla visione della religione cristiana nella confessione cattolica come religione ufficiale dello Stato. Inoltre, definiva l'insegnamento della religione come coronamento dell'intera istruzione scolastica. Si trattava, di fatto, della catechesi ecclesiale effettuata nell'ambito del sistema scolastico. Questa cornice istituzionale non era più coerente con la nuova fisionomia che lo Stato aveva assunto con la Costituzione entrata in vigore il 1° gennaio 1948. Lo Stato, infatti, era laico e aconfessionale. Non aveva una religione ufficiale, né la poteva avere. In verità, la legge vigente contemplava il diritto individuale di chiedere l'esonero dalla frequenza alle lezioni di religione, ma ciò si configurava come un'eccezione rispetto al curriculum ordinario.

L'ICa fu tra le prime istituzioni in Italia che comprese la nuova problematica emergente e avviò sia una riflessione scientifica, sia una proposta di prassi innovativa, coinvolgendo le istituzioni ecclesiastiche e civili.

Un secondo aspetto rilevante proveniva dalla situazione di fatto del vissuto concreto nelle aule scolastiche. L'insegnamento della religione era sì sottoposto ad una valutazione come per le altre materie, ma con parametri diversi rispetto alle altre. Soprattutto, il voto conseguito non aveva un peso nella valutazione finale complessiva. Ciò comportava di fatto un diffuso atteggiamento di disimpegno da parte degli studenti, una posizione debole della disciplina e della figura dell'insegnante, una scarsa considerazione di fatto sia all'interno della scuola che nell'opinione pubblica. A ciò si aggiunga che il curriculum formativo dell'insegnante di religione era costituito dalla frequenza ai corsi teologici del seminario, finalizzati all'accesso all'ordinazione presbiterale e non certo all'insegnamento scolastico.

A dire il vero, si trattava di una situazione analoga a quella relativa alle altre discipline. Infatti, ogni futuro insegnante frequentava un corso di laurea che assicurava la conoscenza scientifica di una branca del sapere, ma, per accedere all'insegnamento, non frequentava alcun corso di pedagogia scolastica, né di didattica. Per semplificare, si può affermare che l'insegnante Cosimo aveva appreso la ragioneria, ma non la competenza di sapere come la si doveva insegnare.

Un terzo problema riguardava lo statuto della disciplina. Questa era decisamente intesa come *catechesi*. In pratica, la scuola dello Stato riservava alla Chiesa cattolica uno spazio per svolgere la sua funzione peculiare di educazione alla fede. Erano anche previsti tempi riservati alle pratiche religiose in occasione dei tempi forti delle celebrazioni della fede. Era la storica eredità della condizione di compenetrazione tra Chiesa e società, vigente dall'antichità, ma ormai messa in crisi dalla rivoluzione contemporanea.

Si giunse così a concepire la distinzione e la conseguente separazione tra attività catechistica (catechesi), da svolgersi nella comunità ecclesiale, e presenza della religione (cultura religiosa) nella scuola. Anche in questo ambito, l'ICa ebbe una funzione di rilevante impegno, sia scientifico che di traduzione nella prassi.

In questo nuovo contesto, se si poneva l'interrogativo sulla legittimazione della presenza della religione nella scuola dello Stato, dall'altra non si poteva sottrarre la presenza della fede cristiana praticata dalla quasi totalità delle persone e il suo profondo influsso sulla cultura dell'Italia, dalle opere delle arti alla ispirazione di gran parte dei valori che animavano la vita civile e che avevano trovato riscontro nella Costituzione stessa.

Le ragioni culturali e pedagogiche della presenza della religione nella scuola erano decisamente forti. La sua assenza avrebbe reso deficitaria la conoscenza e la comprensione della cultura italiana e non solo. E, tuttavia, la religione nella scuola italiana era una materia debole e presa in scarsa considerazione. Era l'unica materia per la quale era prevista la possibilità di chiedere l'esonero dalla frequenza.

La situazione era dunque problematica e resa complessa da una molteplicità di fattori.

3. Nuova riflessione e nuova prassi

Il testo *Cultura e religione* nasce nel movimento originato dalla nuova situazione e dal fervore della ricerca operativa.³

Si creò un gruppo di lavoro, su iniziativa del prof. Zelindo Trenti, docente di pedagogia religiosa ed entusiasta animatore del progetto. Accanto il prof. Franco Lever, che stava dando vita alla Facoltà di Scienze della Comunicazione all'interno dell'UPS. Il sottoscritto dava il proprio contributo come docente di scuola secondaria di II grado e come autore di precedenti testi redatti per l'Elledici, per la Queriniana e, soprattutto, per la SEI.

Si decise di passare dalla riflessione teorica all'intervento nella prassi.

Furono contattati gli uffici responsabili dell'insegnamento di religione nella scuola di molte diocesi, proponendo la collaborazione per un lavoro di sperimentazione assistito, avente tra le finalità la produzione di materiale didattico e di un testo, per l'edizione del quale si era resa disponibile la SEI di Torino.

L'attività proposta doveva essere costituita da incontri, articolati in un corso residenziale della durata di due settimane in estate, in Val di Fassa, e in due o tre incontri in fine settimana a Roma.

Mentre si lavorava all'elaborazione del testo si veniva definendo un nuovo quadro operativo costituito da:

- l'Accordo di revisione del Concordato (1984);
- l'Intesa tra il Presidente della CEI e il Ministro della Pubblica Istruzione (1985);

³ *Cultura e Religione*, è stato preceduto dal testo di Lucillo MAURIZIO, *La Religione nella vita e nella cultura del giovane*, SEI, Torino 1981, 21986. Con la prima e la seconda edizione, esso aveva consentito all'Editrice SEI di raggiungere il primo posto tra i testi di Religione del biennio della secondaria superiore. *Cultura e Religione*, grazie all'impegno congiunto dell'Istituto di Catechetica e della rete commerciale SEI, fu in grado di mantenere dal 1988 al 2014 la preminenza nel mercato di sua pertinenza. Dopo la pubblicazione, l'équipe, come si è detto nella precedente nota, ha proseguito il lavoro di formazione e di produzione. Successivamente al posto di Franco Lever subentrò Roberto Romio e venne elaborato un nuovo testo: Zelindo TRENTI - Lucillo MAURIZIO - Roberto ROMIO, *L'ospite inatteso*, SEI, Torino 2014.

- la pubblicazione dei Programmi per la Secondaria Superiore (1987).

Sono stati questi i tre punti di riferimento normativo imprescindibili per il nostro lavoro.

Di particolare rilevanza era, evidentemente, il testo dell'Accordo di revisione del Concordato. Scompariva la visione della religione cattolica come religione ufficiale dello Stato.

Per quanto riguarda la disciplina scolastica, essa veniva ridenominata come IRC, insegnamento della religione cattolica.

Essa veniva assicurata in ogni grado e ordine di scuola (istruzione e, più tardi, anche formazione professionale), non universitaria. Alle famiglie e agli studenti veniva riconosciuta la facoltà di avvalersi o di non avvalersi di detto insegnamento, nell'ottica del rispetto della libertà di coscienza.

In sostanza, due erano le ragioni che avevano portato a riconoscere la legittimità dell'IRC nella scuola: la diffusa e forte presenza della confessione cattolica nella storia e nella realtà attuale tra la popolazione del nostro paese; il contributo e l'influenza dei principi del cattolicesimo nella cultura e nelle istituzioni dell'ordinamento italiano.

Quanto alla definizione del progetto *Cultura e religione*, i Programmi del 1987 prospettavano una «pluralità di modelli attuativi». Essi venivano definiti come «complementari» ed erano così enunciati: «la prospettiva biblica, teologico-sistemica, antropologica, storica».

Coerentemente con la nostra ricerca, noi abbiamo privilegiato la prospettiva antropologica e ad essa abbiamo ricondotto le altre prospettive, senza sostanziali rinunce né reticenze. A legittimare il dialogo tra istanza antropologica ed istanze biblica, teologico-sistemica e storica hanno contribuito le seguenti considerazioni.

1. Compito dell'IRC è la conoscenza e la valutazione dell'esperienza religiosa cristiana rispetto sia alla vita personale sia alla costruzione della cultura di un popolo. Per quanto riguarda l'esperienza personale, ciò comporta l'attenzione ad un'apertura dell'uomo verso il senso del mistero, dell'arcano, del trascendente. Se questa apertura esiste ed è rilevabile, essa può incontrare la riflessione credente e dare luogo ad un'attività di educazione alla conoscenza della sensibilità religiosa, alla valorizzazione di essa, alla capacità di analizzarla con gli strumenti delle metodologie scientifiche praticabili e praticate nel contesto scolastico.

2. Di fatto esiste, nell'esperienza storico-biblica sia dell'AT sia del NT, nell'esperienza storica delle comunità cristiane ed ebraiche, come pure in quelle della totalità delle culture umane a noi note, una dimensione religiosa vasta e, spesso, totalizzante, sì da costituire non solo un aspetto della cultura di un popolo, ma il suo orizzonte globale di riferimento, fino ad essere fonte di legittimazione delle sue credenze e delle sue istituzioni.

In particolare, la Bibbia dell'AT e dell'NT presenta un modello di uomo che si caratterizza come credente, ossia come uomo che sta di fronte a Dio, che vive tutta la sua esistenza alla presenza di Dio, che si confronta e si riferisce a lui, che ricerca in lui alleanza e salvezza. La prospettiva biblica è, allora, riferita ad un uomo/popolo in situazione, immerso nei suoi problemi fattuali di trovare spazio per vivere, di garantirsi una sopravvivenza che dia continuità ai suoi

sforzi, di concordare con altri uomini/popoli le condizioni che ne garantiscano l'esistenza e lo sviluppo. Dai diritti essenziali e irrinunciabili si passa ad affrontare i grandi temi della vita personale e sociale. Sorge la riflessione e la predicazione profetica. Infine, la letteratura sapienziale si fa carico dei problemi di senso che coinvolgono fin nell'interiorità l'uomo pensoso.

3. La *prospettiva teologica* è stata tenuta presente soprattutto nel suo sforzo di confronto tra Rivelazione e linguaggio delle diverse culture. In particolare, i problemi dell'uomo, quali storicamente si manifestano, sono contemporaneamente problemi antropologici e problemi teologici. Essi vengono allora assunti con attenzione alle diverse metodologie, e composti in un lavoro interdisciplinare che comporta appunto l'articolazione dell'attività didattica attraverso la pluralità di più processi disciplinari.

4. La *prospettiva storica* non viene negata nell'approccio antropologico. La situazione del problema in diversi contesti storici consente la comparazione degli atteggiamenti nelle diverse società e nelle rispettive culture e l'attualizzazione di sensibilità culturali storicamente datate.

Le conseguenze di queste scelte hanno determinato innanzitutto l'approccio ai contenuti. Questi erano, necessariamente, legati alla dottrina cristiana e mediati attraverso i Programmi ministeriali determinati autoritativamente dall'accordo tra autorità scolastica e CEI.

I nuclei tematici erano così determinati: *Dio, Gesù Cristo, la Chiesa, l'uomo, la morale*.

Nel contempo era necessario creare negli studenti la motivazione e l'interesse alla partecipazione e all'apprendimento. Lo sforzo doveva consistere nel creare negli alunni la disponibilità ad affrontare il tema, attraverso una fase di sensibilizzazione e di problematizzazione, in modo che essi sentissero il tema come attuale e parlante nei riguardi della loro condizione.

4. L'elaborazione della proposta

Un tema antropologico viene di fatto affrontato da molti versanti della cultura, ossia da molte discipline, ciascuna delle quali con una propria metodologia. Gli alunni dovranno essere coinvolti in questa ricerca ricca e variegata.

Anche la religione concreta nella quale vive la nostra cultura affronta questa problematica legittimamente. Gli alunni vengono perciò invitati a conoscerne l'approccio. Si tratta di problemi che abbracciano la dimensione esistenziale. Perciò vanno elaborati criteri di validità esistenziale, pur nel contesto della visione cristiana. Questo lavoro sarà pedagogicamente concluso quando saranno state raggiunte le finalità conoscitive, operative, ed eventualmente di atteggiamento previste.

La scelta didattica fondamentale può essere così definita:

- proposizione di una serie di argomenti corrispondenti con i nuclei tematici riconosciuti e individuati nel Programma del 1987, facendone emergere l'attualità e l'interesse per lo studente adolescente;

- proposta di una serie di testi (*Provocazioni*) che portino gli studenti a cogliere la presenza della problematica religiosa in varie espressioni culturali credenti e non. Al termine di questa fase gli studenti dovrebbero essere in grado di

fare il punto su ciascun argomento, sapendolo descrivere correttamente, sapendo elencare i suoi elementi costitutivi, sapendo esporre le diverse accentuazioni e posizioni di vari autori e correnti;

- segue la proposta di una seconda serie di testi (*Documenti*) con i quali gli studenti dovranno analizzare la posizione religiosa cristiana rispetto ai singoli argomenti. Al termine gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere e valutare la visione religiosa cristiana circa i temi proposti ed esplorati.

5. L'itinerario pedagogico e didattico

Il punto di partenza dell'itinerario pedagogico e didattico è stato posto nell'esplorazione dell'esperienza vissuta e resa consapevole.

Si è ritenuto essenziale suscitare il confronto con l'oggettiva realtà vissuta e, nel contempo, stimolare la conoscenza di essa, fino a coglierne la problematicità, e giungere ad avviare la ricerca di un senso soggiacente.

Partire dall'esperienza vissuta diventa, innanzitutto, una modalità per coinvolgere il giovane studente. Egli sente che si sta parlando di lui, della sua vita, dei suoi sentimenti, delle sue attese. Nello stesso tempo si apre la considerazione che il suo vissuto non è banale, ma, al contrario, viene assunto con serietà. Da esso può essere avviato un processo di apprendimento che porta ad una comprensione del senso della propria esistenza, fino a definire aspetti che consentano di elaborare un progetto di vita.

Gli interrogativi che emergono vengono esplicitati e, di seguito, approfonditi nel confronto con testi che abbiamo chiamato *Provocazioni*, che consentono di coglierne la presenza nel pensiero e nel vissuto di una pluralità significativa di persone o di movimenti di pensiero.

Al termine di questo secondo passaggio gli studenti dovrebbero essere in grado di cogliere e di esprimere le dimensioni della problematica presa in esame. In altre parole, sono posti in grado di formulare correttamente le domande che emergono dall'analisi dell'esperienza.

Si passa alla fase culminante, che propone il confronto tra la problematica emersa e l'esperienza religiosa cristiana cattolica. Vengono presentati *Documenti* biblici e ecclesiali. In essi vengono affrontati il pensiero e la prassi cristiani, per giungere così alla comprensione dell'apporto specifico che la religione è in grado di offrire.

6. Il linguaggio della religione

Grande attenzione è stata riservata al linguaggio della religione.

La tradizione ha trasmesso la fede in un linguaggio teologizzato, frutto di una rigorosa riflessione, condotta nei primi secoli e situata nel contesto culturale e linguistico prevalentemente greco e entro le categorie del pensiero filosofico allora dominante.

Il passaggio alla egemonia del mondo latino occidentale ha conosciuto l'influenza del mondo monastico e del pietismo da un lato, e quella del sistema di pensiero scolastico e della canonizzazione giuridica romana dall'altro.

È la formulazione della fede che è giunta fino alla contemporaneità e che ha pervaso la catechesi e la liturgia fino ai nostri giorni.

Nel contempo il mondo, innanzitutto occidentale, ha seguito un'altra linea di sviluppo, caratterizzata dal pensiero scientifico orientato allo studio della natura e segnato dallo sforzo di commisurarla, per controllarla e renderla funzionale al soddisfacimento dei bisogni economici umani.

Lo studente, oggi, si trova entro la mentalità scientifica rivolta all'esplorazione della natura materiale con la finalità di dominarla, di quantificarla, di renderla manipolabile.

Quello che ci ha interessato prendere in considerazione ed elaborare didatticamente è il fatto che la scienza immette in un processo complessivo, cui la dimensione interiore, spirituale, religiosa è estranea. Non si è voluto contestarne la legittimità, l'utilità, il fascino. Se ne è evidenziato il limite.

La religione costituisce un orizzonte alternativo. È indispensabile, sul piano educativo, abilitare ad esplorare questo orizzonte alternativo, per comprenderne la dimensione esistenziale.

Certo, si può dire che ormai la polemica fra scienza e fede è in tanta parte storia passata. In linea di principio si è d'accordo sulla legittimità di linguaggi diversi e specifici. Si tratta, nei fatti, di impostare e orientare l'approccio concreto agli aspetti specificamente religiosi dell'esistenza.

L'adolescente attraversa provocazioni interiori singolarissime e appassionanti. Toccano l'identità personale, il rapporto con gli altri, il futuro da progettare. Sostenerlo in questa ricerca, abilitarlo a perseguirla con lucidità e consapevolezza vuol dire spalancargli l'orizzonte non meno sollecitante dell'esistenza, su cui la ricerca scientifica tace, su cui la religione ha invece qualcosa da dire. Una simile constatazione tende a rompere l'incanto della scienza e a ridestare l'interesse per la religione.

Il confronto con la scienza è dunque fondamentale un problema di corretta impostazione educativa. Il linguaggio religioso e la sua significatività si legittimano e si garantiscono attraverso un esercizio concreto e un'attenzione progressiva alle istanze interiori per tutto lo spessore che esse sottendono.

Di fatto il rapporto con la scienza è oggi più chiaro a livello teorico. Ma la provocazione della scienza è a livello emotivo e spontaneo; la sua presa sulla sensibilità contemporanea è prevaricante. Per quanto concerne specificamente la religione non si può dire che la scienza attuale la combatta; piuttosto è vero che la ignora. Il che è anche giusto per la ricerca come tale; è fuorviante quando e dove condiziona l'intera esperienza umana. Ciò rappresenta la situazione culturale odierna da misurare nella sua sfida.

In un atteggiamento razionale metafisico potevano celarsi insidie sottili per la religione. Ma il procedimento complessivo tendeva a dare risonanza ai fondamentali interrogativi esistenziali e a cercarvi risposta. La filosofia spartiva con la religione tutte le provocazioni in cui l'esistenza è immersa.

In un atteggiamento scientifico e tecnologico la base e l'obiettivo della ricerca risultano precisamente delimitati al dato misurabile; non hanno perciò niente a che vedere con l'istanza religiosa. I due procedimenti non si contraddicono; si ignorano, e correttamente. Ma è lecito perseguirne uno, disattendendo assolutamente l'altro, senza cadere in abusi o contraddizioni? A differenza del pensatore, lo scienziato può pervenire ai vertici della propria indagine senza che

mai affiori o si imponga la domanda religiosa. La scienza attenta alla religione non perché le sue conclusioni risultino incompatibili con essa, piuttosto perché vi risultano indifferenti. Allo stesso modo l'educazione scientifica non si oppone alla religione, piuttosto la ignora.

La nostra insistenza sulla religione non persegue la negazione della ricerca scientifica, ma vuole recuperare dimensioni umane irriducibili al procedimento scientifico. L'educazione religiosa nella scuola non può che escogitare strategie per lasciare progressivamente affiorare gli interrogativi esistenziali, darvi risonanza adeguata, misurarne il significato.

In sintesi. Esperienza e linguaggio costituiscono l'orizzonte dell'esistenza. Il linguaggio religioso è un processo di progressiva consapevolezza e disponibilità all'incontro con Dio. È un modo di condurre la vita e di interpretarla.

7. Quadro di sintesi

Il testo ha voluto tenere presente la didattica della correlazione che è stata accolta nella pedagogia religiosa italiana attraverso il documento base *Il rinnovamento della catechesi* (RdC, 1970): «Chiunque voglia fare all'uomo d'oggi un discorso efficace su Dio, deve muovere dai problemi umani e tenerli sempre presenti nell'espone il messaggio» (RdC 77).

Nell'elaborazione concreta del testo sono stati individuati quattro momenti.

- 1) L'esperienza umana, filtrata dalla sensibilità adolescenziale, ha costituito il punto di partenza di ciascun percorso didattico. Partire dall'esperienza umana non ha voluto significare il prendere in considerazione una esperienza qualsiasi, ma un'esperienza capace di evocare la problematicità dell'esistenza. In altre parole, si è partiti dal fatto che non tutto può essere dato per scontato nella vita umana, ma che alcune esperienze pongono domande la cui ricerca di risposta fa intravedere il mistero, il non pianificabile e progettabile. Le vicende umane, che possono normalmente e quotidianamente accadere possono essere analizzate e comprese entro certi limiti, ma, nello stesso tempo, alludono e rinviano ad un senso ulteriore, non immediato, non percepibile attraverso la sensibilità fisica.
- 2) La problematicità dell'esperienza umana non è un dato di fatto particolare ed episodico, ma appartiene alla normale dimensione della vita umana. Lo sforzo didattico messo in atto tende a far cogliere questa problematicità entro esperienze concretamente vissute, entro riflessioni e ricerche condotte da uomini singolarmente capaci di interpretare la cultura umana. Attraverso questo procedimento il problema evidenziato perde la sua particolarità e, a volte, banalità, per essere colto come problema umano. Le analisi condotte fanno constatare la dimensione profonda del problema ed aprono ad una visione di possibili vie di approfondimento e di scoperta non immediate, ma frutto di ricerca personale e di gruppo.

- 3) L'incontro con la fonte biblica e con la storia delle varie comunità credenti, ebraica e cristiana, conduce a ritrovare i problemi umani evidenziati nel vissuto dei credenti. Anche l'uomo religioso ha sentito e vissuto quei problemi. Proprio entro questo realistico vivere i problemi umani, l'uomo religioso ha incontrato Dio ed ha potuto trovare risposte alle proprie domande e ricerche. Si è fatto però notare con chiarezza che non sempre gli interrogativi di fondo ricevono una risposta che risolve intellettualmente il problema. Molte volte la problematica resta misteriosa anche per il credente. La risposta che viene offerta consiste piuttosto nella possibilità di dare un senso alla vita nonostante i problemi continuino ad esistere.
- 4) Il quarto momento, legato alle singole condizioni didattiche dello studente e della classe, comporta l'attualizzazione della ricerca culturale religiosa fin qui condotta. Di fronte al problema, così come è sentito dall'uomo di oggi, quali risposte dà la fede religiosa? In quale rapporto si pone rispetto alle scelte personali e collettive? Il risultato finale dovrebbe essere la riformulazione della problematica evidenziata, corredata da tutti gli apporti dati dalla ricerca culturale e religiosa in modo che risulti la comprensione profonda della situazione umana esaminata e il significato singolare della fede religiosa puntualmente esplorata.

8. Bibliografia

Elenchiamo i testi di riferimento che stanno alla base dell'elaborazione di *Cultura e Religione*.

In gran parte a cura di docenti dell'ICa sono stati redatti i seguenti volumi, che hanno costituito argomento degli interventi. Tutti sono stati pubblicati dalla Elledici di Leumann (TO).

- Z. Trenti, *Giovani e proposta cristiana*, 1985.
- P. Damu et Al., *La religione nelle secondarie superiori*, 1985.
- J. Gevaert - R. Giannatelli, *Didattica dell'insegnamento della religione*, 1988.
- C. Bissoli - Z. Trenti, *Insegnamento della religione e professione docente*, 1988.
- Z. Trenti, *La religione come disciplina scolastica*, 1990.
- Aa.Vv., *La didattica dell'insegnamento della religione cattolica in Germania*, 1990.
- A. Exeler, *L'educazione religiosa*, 1990.

La collana *La ricerca religiosa* a cura dell'Associazione per la Ricerca Religiosa e Sociale, Pordenone, diretta dal prof. Zelindo Trenti ed edita dalla Elledici, comprende i seguenti saggi.

- Z. Trenti, *Esperienza e trascendenza*, 1982.
- M. Buber, *Il problema dell'uomo*, 1983.
- G. Marcel, *La dignità umana*, 1983.
- N. Berdiaeff, *Cinque meditazioni sull'esistenza*, 1984.
- G. Madinier, *La coscienza morale*, 1986.

- E. Le Roy, *Introduzione allo studio del problema religioso*, 1983.
- M. Scheler, *Il dolore, la morte, l'immortalità*, 1985.
- P.L. Berger, *L'imperativo eretico*, 1987.

✉ maurizio.lucillo@gmail.com



70° DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA, UPS

Alcune tappe e pietre miliari dell'Istituto di Catechetica

- 1940 Nasce a Torino la *Scuola di Catechetica*, che gli Statuti prevedono in seno all'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano.
- 1953** Si dà attuazione alla *Scuola di Catechetica*. Nell'A.A. 1953-54 compare per la prima volta nel *Calendario delle lezioni* la dicitura: «Istituto di Teologia dell'educazione e Catechetica».
- 1954** Nasce l'«Istituto di Catechetica» che, a partire dall'A.A. 1954-55 propone una Specializzazione in Catechetica.
- 1958 L'Istituto di Catechetica (ICA) si trasferisce a Roma.
- 1964 Esce la terza edizione di *Educare. Vol. III. Metodologia della catechesi* (LAS), un classico della manualistica catechetica. Autori sono Ladislao Csonka, Giancarlo Negri e Giovenale Dho.
- 1965 Iniziano i primi Corsi estivi di aggiornamento (Rocca di Papa e negli anni a seguire: Passo della Mendola, Colfosco di Val Badia, Corvara, Chianciano...).
- 1966 L'ICA collabora attivamente ai seminari di preparazione e alla redazione del *Documento Base* della Chiesa italiana (1970). Vi partecipano: Emilio Alberich, Vittorio Gambino, Roberto Giannatelli e Giancarlo Negri.
- 1970 Esce la prima Collana di testi dell'ICA: "Quaderni di pedagogia catechistica". Inizia la collaborazione per la redazione dei Catechismi della CEI. Prende avvio il progetto del testo IRC per la scuola media *Progetto uomo*.
- 1971 Per l'ICA partecipa alla preparazione e redazione del *Direttorio per la catechesi* Giuseppe Groppo.
- 1976 L'ICA è attivamente presente alla nascita del Gruppo Italiano Catecheti (oggi Associazione Italiana Catecheti).
- 1977 È avviato il progetto del testo IRC per le elementari *W la vita*.
- 1982 Inizia la pubblicazione della Collana "Studi e ricerca di Catechetica".
- 1983 È data alle stampe la ricerca *I catechisti in Italia* a cura di Cesare Bissoli e Lucio Soravito.
- 1986 L'ICA edita il *Dizionario di Catechetica* (Elledici) a cura di Joseph Gevaert.

- 1987 Nasce il Dipartimento di Pastorale Giovanile e Catechetica. Esce il testo per la scuola media inferiore *Religione e Vangelo oggi in Italia* (Elledici).
- 1989 Viene pubblicato il testo *Cultura e religione* (SEI) per le scuole superiori.
- 1991 Esce la prima ricerca sugli insegnanti di religione *Una disciplina in cammino* (SEI) a cura di Guglielmo Malizia e Zelindo Trenti.
- 1996 Sono pubblicate due indagini: *I catechisti parrocchiali in Italia nei primi anni '90* a cura di Giuseppe Morante e sugli insegnanti di religione *Una disciplina al bivio* (SEI) a cura di Guglielmo Malizia e Zelindo Trenti.
- 1997 Per l'ICA partecipa alla preparazione e redazione del *Direttorio per la catechesi* Cesare Bissoli.
- 2001 Forum catechetico triennale "I grandi temi della fede in una buona comunicazione".
- 2002 Viene pubblicato il manuale di catechetica *Andate e insegnate* (Elledici) a cura dei docenti dell'ICA.
- 2004 È pubblicata l'indagine *Catechisti e catechesi all'inizio del terzo millennio* (Elledici) a cura di Giuseppe Morante e Vito Orlando.
- 2005 Viene pubblicata la Terza indagine sugli insegnanti di religione *Una disciplina in evoluzione* (Elledici) a cura di Guglielmo Malizia, Zelindo Trenti e Sergio Ciatelli.
- 2015 Convegno internazionale "La catechesi dei giovani e i new media" per celebrare il 60° dell'ICA. Gli atti (Elledici) sono redatti a cura di Corrado Pastore e Antonino Romano.
- 2016 Nasce la rivista on line "Catechetica ed Educazione" e viene inaugurata la collana "Catechetica, educazione e religione".
- 2018 Esce il volume programmatico dell'ICA *Studiare catechetica oggi* (LAS) a cura di Luis José Moral.
- 2021 A 50 anni dal Documento Base è pubblicata l'indagine *Catechisti oggi in Italia* (LAS).
- 2022 Si presenta l'opera completa di *Storia della catechesi* (LAS) dall'antica alla contemporanea in quattro volumi a cura di Giuseppe Biancardi.
- 2023 L'ICA pubblica il volume *Fare catechesi oggi in Italia* (Edizioni San Paolo) a cura di Ubaldo Montisci e si dà inizio alle celebrazioni per il 70° di fondazione.

✉ catechetica@unisal.it



«Catechetica ed Educazione»
è una testata telematica,
iscritta al Tribunale di Roma
(registrazione n. 151/16 dicembre 2020),
che persegue finalità culturali
in ambito pedagogico-catechetico

