

## DUE INEDITI SULLA FORMAZIONE DEL PRETE (\*)

### I. RIFLESSIONE SULLA «COMUNITÀ EDUCANTE» DEL SEMINARIO

1. La due giorni di Barzio ha ovviamente una funzione di «immaginazione pratica».

Individuate delle domande operative essa deve pensarne — in quella direzione — la risposta, ed eventualmente predisporre l'esecuzione.

E' parso tuttavia che ciò non si potesse fare senza quadro di riferimento; e quindi che non si potesse ulteriormente procedere nella proposta progettuale da praticare nelle giornate di Barzio senza *impegnare* parallelamente, lungo il cammino di preparazione, una riflessione sul quadro di riferimento stesso.

2. Dire che tale quadro è l'idea del Seminario, sia pure quella emergente ora dal Codice (oltre che dagli orientamenti CEI) pare un'ovvietà: peraltro generalissima e remotissima. Meno indeterminato il discorso ci parrebbe se, dall'idea di Seminario, si passasse

(\*) Mentre ancora non sono spenti gli echi più immediati del Sinodo dei Vescovi 1990 sulla formazione sacerdotale, e in connessione con lo studio di T. Citrini che in questo stesso fascicolo presenta il libro di Giovanni Moioli *Scritti sul prete*, la rivista e attraverso essa il Seminario di Milano ritiene interessante offrire due testi inediti di Moioli rispettivamente sulla comunità educante del Seminario e sulla formazione teologica del credente che sarà prete. Queste pagine sono state scritte per un documento di circa quaranta cartelle, che doveva essere e fu uno degli strumenti di lavoro dell'assemblea generale che gli educatori dei Seminari milanesi tennero a Barzio nell'aprile del 1984, sei mesi prima della scomparsa di don Moioli. Di questa origine portano alcuni segni riconoscibili. Rilette, approvate, fatte proprie dalla commissione preparatoria dell'assemblea di Barzio, esse tuttavia sono precisamente di Moioli. Lo stralcio *ratione auctoris* da un documento di commissione appare giustificato a motivo della singolare densità della riflessione teologica e pedagogica che esse contengono. In questi sette anni non solo non ci sembra che esse abbiano perso di attualità, ma anzi forse che ne abbiano acquistata. [La Redazione].

all'idea di «comunità educante», sempre in quanto pertinente all'entità del Seminario.

Ci si metterebbe così su un versante determinato della realtà umana del Seminario, quello di chi deve educare; ma questo versante non rimane autonomo, perché è «educante», e quindi implica ed è in riferimento costante a coloro che sono in Seminario per essere formati in un certo modo. D'altra parte, questo vicendevole rapporto è di sua natura «asimmetrico» perché l'educatore non può abdicare alla propria figura, nonostante sia vero che, in un certo senso, gli educatori stessi vengono educati da coloro che essi educano.

3. E' noto che l'idea di «comunità educante» non è facilmente pensata. Di essa ci si può servire, almeno relativamente all'esperienza che abbiamo del Seminario, in una quantità di modi, ma con il medesimo esito nominalistico.

Vi è ad esempio un uso psicologistico-sentimentale della formula; ve n'è un altro moralistico (il dovere di essere comunità educante: ma perché? secondo quali criteri? che cosa fa che un gruppo di educatori sia comunità educante? e ciò dall'interno? ecc.); ve n'è un altro ancora che si colloca tra il disciplinare e il pragmatico (fare certe cose insieme, «cose» liturgiche e non). In più, «l'idea» inadeguatamente pensata e giustificata di comunità educante rischia di essere sentita (un po' «numinosamente») in maniera univoca, non tenendo conto invece della necessaria diversità di configurazione in un contesto pre-adolescente, in un contesto adolescente-giovanile, in un contesto di seminaristi teologi (e anche qui, forse, distinguendo tra biennio e triennio).

4. Volendo fare, pertanto, qualche sforzo al fine di pensare la formulazione in termini reali, i passi iniziali potrebbero essere i seguenti:

a) La comunità educante di un Seminario si può considerare abbastanza determinata quanto ai «soggetti» che la compongono: il disegno fondamentale è tracciato dalla legislazione canonica anche se in prevalente riferimento al Seminario maggiore. Qui basterà semplicemente richiamare la diversità dei compiti che tali «soggetti» sono chiamati a svolgere: compiti che — in ipotesi — rispondono all'esigenza formativa globale degli alunni del Seminario, e quindi in varia misura, o piuttosto, da diversi punti di vista o sotto diverse angolature, convergono su tale esigenza.

b) L'idea di «comunità educante» sembra sostanzialmente di ordine pedagogico: intende investire tutti i «soggetti», di cui sopra,

della responsabilità di «educatori», e — nel medesimo tempo, anzi, per la medesima ragione — richiede che essi convergano, e in qualche misura almeno, si corresponsabilizzino in ordine al progetto educativo che non può non essere unitario.

Come concetto pedagogico, esso è di sua natura «pratico»; rappresenta una specie di «modello» che per sé può essere plasmato e inventato in diverse maniere. Ma, in ogni caso, bisogna essere cauti nel non caricare subito un «modello» pedagogico di dimensioni o di formalità non sue: e, ove lo si facesse, bisogna essere e rendere consapevoli che lo si fa, così che tutti i passaggi siano legittimi. Questo sarebbe, ad esempio, il caso in cui il termine «comunità» fosse senz'altro assunto come equivalente del valore «spirituale» tradizionale della vita comunitaria; oppure ancora il caso in cui si volesse in qualche modo dedurre dall'ecclesiologia o da una teologia del presbiterio non solo l'idea di comunità educante, ma addirittura un certo progetto di realizzazione della «comunità» degli educatori.

c) Dire che il concetto di «comunità educante» è di ordine pratico, e individua un modello, non significa che esso vada assunto in un senso puramente funzionale: che quindi non coinvolga se non al modo dello svolgimento di un «ruolo» i «soggetti» della comunità stessa.

Bisogna invece ritenere che non vi sarà «comunità educante» nel Seminario, senza la mediazione di un certo tipo di coscienza comune vissuta.

Questa coscienza non può trasferirsi tutta e solo nel momento terminale del processo educativo (il prete ambrosiano negli anni '80). Il rischio è, infatti, che così si prenda coscienza piuttosto delle «cose che ci vogliono», e di «come» ci vogliono; quindi che si pensi — alla maniera di un'équipe — un progetto, quindi che non si viva una coscienza comune del momento educativo attuale.

Tale coscienza deve invece elaborarsi come coscienza di quel valore sintetico o di quell'ipotesi sintetica di valore che — per quanto aperta alla prospettiva terminale, anzi, in tensione e assimilazione continua di essa — già ora obiettivamente mostra di poter unificare dall'interno *i diversi tipi di intervento formativo* nell'atto stesso che ne mostra plausibile la specificità (quindi la distinzione). La coscienza di questa ipotesi di valore equivale in altre parole all'assunzione comune di un punto di vista (di valore): che la prospettiva terminale determina nella sua propria direzione, ma — appunto per questo — non assorbe; e pertanto deve essere vissuto come valore ad essa antecedente e di essa più universale e comprensivo.

d) Il ritrovamento di questa ipotesi di valore sembra facilitata dallo stesso modo radicale con cui le questioni si sono venute ponendo nel nostro contesto culturale-ecclesiale: anche le questioni relative al prete e alla sua formazione.

Sembra, infatti, che tutto ciò abbia portato, anche nel caso in parola, a mettere in evidenza che la questione o il punto di vista che non possono più essere dati per ovvi, siano la questione o il punto di vista della fede: il prete come uomo di fede; la formazione seminaristica come formazione dell'«uomo di fede» che sarà prete. Certo si tratta sempre di «fides quae per caritatem — «pastoralem», se si vuole — operatur».

Ci si chiede, dunque, se la coscienza comune che deve formare oggi la «comunità educante» del Seminario, non debba elaborarsi assumendo come ipotesi di valore quella della formazione dell'uomo di fede che diventa prete o che sarà prete: e se l'assunzione di questa ipotesi non sia in grado di creare in tutti i «soggetti» della «comunità educante» il senso unitario della specificità dei diversi interventi formativi. Non solo nel Seminario maggiore ma anche in quello minore.

e) Forse non è necessario, qui, insistere sul duplice fatto che la questione della fede non si può dare per scontata nei seminaristi; e che diventa questione importante anche nei giovani (e non più giovani) preti. Forse ora appare con più chiarezza sul primo dei due versanti: certo si tratta dell'uomo di fede da promuovere oggi, nel tipo di uomo (ragazzo, adolescente, giovane) che oggi si presenta ed è chiamato alla fede, nella prospettiva di esserne, al modo proprio del sacramento presbiterale, il testimone.

E soltanto allusivamente si può mostrare l'effettiva capacità unificante che l'ipotesi dell'«uomo di fede» da formare può svolgere nella elaborazione di una coscienza comune nella comunità educante del Seminario.

Si potrebbe qui perlomeno richiamare che nel Seminario teologico tale ipotesi funzionerebbe particolarmente nel senso che formazione globale del credente-che-sarà-prete e formazione teologica non si giustappongono, ma si unificano dall'interno, perché l'«intellectus fidei» in genere deve unificarsi (in quanto ne è un «momento» impreteribile e permanente) nel complessivo cammino della fede; e, corrispettivamente, un cammino consapevole di formazione alla fede deve assumere in sé, come momento interno e permanente che lo illumina, l'intelligenza attuale della fede.

Così, lasciando che la teologia sia teologia e la formazione globale, personale del credente («l'esercizio personale del cristianesimo», o l'esperienza cristiana) sia se stessa, l'osmosi dovrebbe farsi

obiettivamente dall'interno, evitando forzature indebite o dicotomie pericolose.

Quanto al Seminario minore, il problema della formazione globale alla fede (o dell'uomo di fede) dovrebbe forse integrare la componente scolastica nella direzione del rapporto conoscenza-ricerca umana e della «cultura data» (come «forma mentis», come costume, come insieme di sollecitazione e di stimoli, ecc.) con la «fede» intesa certo come contenuto, ma più globalmente come «senso» e come «proposta», o progetto di vita plausibile, o modo di essere uomo (e simili).

E' ovvio che nei due casi la prospettiva totale (uomo di fede-che-sarà-prete) deve agire diversamente, non intervenendo nella stessa misura e con la stessa precisione.

Nel Seminario minore, ciò si farà in modo più remoto o secondo una graduale prossimità, suggerendo per grandi linee alcune sottolineature pedagogiche «anticipatrici» rispetto alla determinazione ulteriore: ma appunto perché anticipatrici dicono possibilità e orientamento, non trasferimento quantitativamente ridotto di ciò che solo ulteriormente potrà formare oggetto di proposta e di decisioni precise.

f) Se così è, si vede come l'ipotesi di valore, divenuta punto di vista di valore condiviso dai «soggetti» della «comunità educante», che pure svolgono compiti diversificati, è divenuta per ciò stesso anche ipotesi pedagogica unitaria: che impedisce dunque in colui che viene formato sia l'impressione di trovarsi in una specie di universo di frammenti; sia la ricerca selettiva autonoma, di mezzo ai frammenti, di una linea di percorrimto; sia la ricerca di una sintesi esclusivamente personale; sia l'invocazione di una mediazione unificatrice esterna alle componenti in gioco (o almeno ai compiti formativi diversi).

Si potrebbe anche aggiungere che l'ipotesi in questione, già per la sua stessa natura, introduce la comunità educante dalla posizione di semplice équipe operativa in una dimensione propriamente etico-spirituale.

In ogni caso sarebbe sempre ritornando — sotto diverse angolature e in funzione di sollecitazioni e applicazioni diverse — sull'ipotesi unitaria della «formazione dell'uomo di fede che sarà prete», che la «comunità educante» diverrebbe sempre più tale e troverebbe i criteri prossimi del suo vario modo di configurarsi e di intervenire nella vita del Seminario.

Le distinzioni si manterrebbero perché sono nella natura delle cose: ma ad esempio perderebbero senso le diverse lottizzazioni dei compiti e della riflessione-ricerca sui problemi.

## II. FORMAZIONE TEOLOGICA E ITINERARIO DEL CREDENTE NELLA COMPLESSIVA FORMAZIONE DEL PRETE

### 1. Articolazione tra «credere» e «comprendere»; tra «credere» e «comprendere teologico»

I passaggi potrebbero essere:

— «credere» (= il «credere» cristiano) come particolare figura di quell'atteggiamento globale che è il «sapere-la-verità». Particolare figura: che si può qualificare come «sapere Gesù», in quanto in lui si individua la «verità».

— «Comprendere» come dimensione interna, e come tale permanente dell'atteggiamento globale del credere: quindi non come semplice «prae-ambulum», né pura fase interlocutoria da attraversare, né come «filosofia». E' la natura stessa della fede come «fides quae», che postula il comprendere: cioè la sua «oggettività», il suo avere contenuti che si «comunicano» e quindi si propongono alla «comprensione». Non si «sa» Gesù, se non anche «comprendendo» Gesù (così che si possa rispondere alle domande: chi è Gesù? quando si sa autenticamente Gesù? quando si è autenticamente credenti? ecc.).

— «Comprendere teologico» come comprensione *critica* del credere. Si tratta dunque di un livello del «comprendere» e perciò anche di una metodologia di questo medesimo «comprendere». Ma appunto per questo, non è il superamento o l'estraneazione dalla fede o dal credere: e per questa ragione la figura del teologo deve essere rivendicata (contro ogni elogio dell'Idiota, e contro ogni riduzione «spirituale» della contrapposizione tra «theologia gloriae» e «theologia crucis») come figura di valore cristiano.

D'altra parte, l'introdurre la distinzione tra «comprendere» e «comprendere teologico» all'interno del credere, permette di non fare del «comprendere» teologico una specie di dovere generale del cristiano; e di mantenere varietà di articolazioni al «comprendere stesso».

Non dunque svalutando il comprendere in genere, e quello teologico in ispecie, come si trattasse di alternativa al credere; e neppure assolutizzando, come fosse il puro e semplice equivalente del credere, ma *collocandolo continuamente entro la figura complessiva del «credere» cristiano* si individua la direzione della sintesi: anche sul piano vissuto, della «figura» da realizzare (un teologo non è un «intellettuale» della fede, senza «pietà»; il teologo è un «pio» che «comprende»: il cui comprendere è una dimensione del «sapere» la verità, cioè Gesù di Nazareth, e, *proprio in quanto comprendere*, illumina e guida la «pietà»).

Così, non si farà della scuola di teologia — quando si realizza in un ambito «formativo» — il luogo unico ed adeguato della formazio-

ne alla fede o secondo la fede, ovverossia il luogo adeguato ed unico di «esercizio del cristianesimo». Ma non la si potrà neppure concepire estranea all'«esercizio del cristianesimo» stesso. D'altra parte, non si potrà neppure concepire la «formazione alla fede o secondo la fede» come qualcosa che deve essere fatto in termini extra-teologici, o ignorando, o disarticolandosi dal riferimento alla scuola di teologia. Non è certo la stessa cosa «pregare» e «comprendere teologicamente la preghiera cristiana»; ma non è estraneo al diventare cristiano o all'esercizio del cristianesimo, in genere e anche quanto alla preghiera, il comprendere teologicamente la preghiera stessa. La sintesi è quel «pregare comprendendo»: cioè non escludendo la luce che può venire dal «comprendere» la preghiera.

Unitaria dunque resta e deve restare, nell'intenzione, la formazione alla fede o secondo la fede in un seminario teologico: senza spaccarla in due tronconi, quello della «introduzione alla fede vissuta», e intesa «simpliciter» come la fede; e quella della «introduzione alla fede saputa», e intesa simpliciter come «cultura», «teoria», «intellettualismo», «razionalismo», ecc.

## 2. *Dall'articolazione in generale verso l'articolazione in concreto: la risposta alla domanda «Quale itinerario di fede e quale teologia?»*

Si potrebbe esplicitare anzitutto così: «quale formazione alla fede, in un «luogo» formativo in cui si dà una scuola di teologia?». O anche: «quale scuola di teologia, in un luogo che intende essere di formazione globale alla fede, sia pure in vista di una determinata figura di cristiano, quale è e deve essere un prete?»

Ma nuovamente, le due domande potrebbero riarticolarsi come segue:

a) Mettendoci sul versante della formazione globale alla fede, o al «vissuto» cristiano, e quindi alla «spiritualità», ci si dovrebbe chiedere: «in che misura la spiritualità proposta o da proporre, assume e quindi porta dentro di sé il «comprendere», e dunque è una spiritualità che «comprende» e si lascia illuminare anche dal comprendere, pur non riducendosi ad esso?».

b) Mettendoci sul versante della scuola di teologia, ci si dovrebbe chiedere: «in che misura la teologia proposta è attuale, nel senso di essere la comprensione critica *della fede*, oggi; e quindi di essere il comprendersi attuale della fede?».

Stanno qui, a mio avviso, le condizioni generali di un'articolazione organica, tra il comprendere teologico, concepito come momento e dimensione della formazione globale al vissuto cristiano, e questa medesima formazione, in un determinato luogo di forma-

zione alla fede quale è appunto un Seminario teologico, in un determinato momento storico. Se la scuola di teologia non propone teologia perché non presenta il comprendersi critico alla fede oggi; e se la formazione alla fede vissuta o alla spiritualità non assume, non si apre organicamente, non è disponibile ad essere una «spiritualità che comprende», la sintesi non riesce, non può riuscire dal di dentro.

### *3. L'articolazione tra credere e comprendere teologico al livello pedagogico-operativo concreto*

Anche qui, si potrebbe esplicitare anzitutto in questo modo: «quando il cammino della fede-che-comprende, può fruttuosamente incontrarsi con il livello propriamente teologico del comprendere stesso? a quali condizioni questo può avvenire?».

E, successivamente, il discorso potrebbe essere impostato da due versanti.

Ci si può mettere anzitutto dal punto di vista del «comprendere teologico», nel suo aspetto metodologico-tecnico: e riflettere sulle condizioni minimali che permettono di introdursi e di apprendere e assimilare una metodologia, dei contenuti, ecc.

Ma ci si può mettere, e ci si deve mettere, anche da un punto di vista più profondo: e sotto questo profilo recuperare che solo una «fede-che-comprende», ed una formazione a tale fede può aprirsi ed essere disponibile per un passaggio verso il «comprendere teologico» della fede stessa.

Se manca questo secondo livello (raggiunto anche solo per via catechistica; ma soprattutto attraverso un modo di fare incontrare la fede che non svaluti il comprendere, e non lo riduca ad un esperienzialismo o ad una scommessa), manca *nel soggetto stesso* la possibilità di integrazione significativa della proposta teologica. Al più può essere recepita volentieristicamente, «asceticamente» e in termini sostanzialmente strumentali.

Quanto al problema posto dal primo livello delle condizioni di accesso al comprendere teologico, esso è pure reale: tenendo conto, tra l'altro, dell'orientamento generale della scuola, del livello mentale, ecc. Ma la domanda, in termini drastici, può diventare: «bisogna abbassare il comprendere teologico ad un livello che non sia più il suo, o lo sia solo incoattivamente?». In termini meno drastici, diventa quello della circumnavigazione da compiere per introdurre nella teologia, cioè nel comprendere teologico: qualora si ritenga che questo ingresso è qualificante la figura del prete.