

Formare l'uomo europeo: le sfide per la scuola

Roma, 10 luglio 2006

Mons. A. Vincenzo Zani
(Sottosegretario della Congregazione
per l'Educazione Cattolica)

Eccellenze reverendissime, signori delegati delle Conferenze Episcopali d'Europa, signori professori, con vero piacere porgo a tutti loro il mio cordiale saluto.

A nome della Congregazione per l'Educazione Cattolica esprimo la sincera gratitudine per l'iniziativa di questo seminario, finalizzato a realizzare un progetto di ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dei diversi paesi europei.

Il nostro Dicastero non ha la diretta competenza in questa materia affidata, invece, alla Congregazione per il Clero; tuttavia l'argomento è strettamente connesso alle questioni concernenti l'ambito educativo e scolastico. Per questa ragione ho accettato di essere presente con un contributo di riflessione.

Il tema affidatomi è assai ampio e complesso e non può essere esaurito in breve tempo¹. Mi limiterò ad illustrare i principali orientamenti normativi in campo educativo, adottati dai paesi dell'area europea; formulerò alcune valutazioni in merito e, infine, cercherò di descrivere le linee di azione educativa che si possono ricavare dal contributo della Chiesa.

1. Nell'Europa una graduale assunzione di responsabilità in ordine alle questioni educative.

Nel vecchio continente operano molte organizzazioni internazionali con riferimento all'educazione. Di queste riassumo in modo sintetico le scelte principali compiute a livello del Consiglio d'Europa e dell'Unione europea.

1.1. Consiglio d'Europa

Il Consiglio d'Europa nasce nel 1949, in base ad un Accordo tra quaranta Paesi membri. Dopo la caduta del muro di Berlino, l'adesione dei paesi ex-comunisti, Russia compresa, ha dilatato il suo campo d'azione, trasformandolo da espressione di uno dei blocchi contrapposti, a sede di collaborazione tra paesi occidentali e centro-orientali. Anche la Santa Sede, insieme a Stati Uniti, Canada e Giappone, fanno parte del Consiglio in qualità di osservatori.

I campi di lavoro del Consiglio investono tutte le grandi questioni della società europea, fatta eccezione per i problemi della difesa: diritti dell'uomo, mezzi di comunicazione, cooperazione giuridica, questioni sociali ed economiche, salute, istruzione, cultura, patrimonio, sport, gioventù, poteri locali e regionali, ambiente.

¹ Per i dovuti approfondimenti rimando al mio volume pubblicato recentemente: A. V. ZANI, *Formare l'uomo europeo. Sfide educative e politiche culturali*, Città Nuova, Roma 2005.

Un documento basilare è la *Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* (del 1950), concepita nella prospettiva dell'unificazione degli Stati democratici europei. In essa, a proposito della libertà di pensiero, si fa esplicito riferimento all'insegnamento².

Un altro documento importante è la *Carta Sociale Europea* (firmata nel 1961). Sulla base delle Convenzioni e delle Carte sottoscritte, il Consiglio d'Europa ha promosso numerose attività ed iniziative in collaborazione con la Comunità europea, ma anche con governi, organizzazioni non governative e comunità regionali e locali. Tra queste vale la pena di segnalare quelle relative all'educazione.

a) *L'educazione interculturale*. L'ideale di universalità e di eguaglianza dei diritti per tutti, che ispira l'educazione, viene a confrontarsi con l'emergente rivendicazione delle identità culturali. Essa prospetta la diversità stessa come diritto da tutelare e come valore da promuovere, aprendo il discorso sulla società multiculturale e sull'educazione interculturale.

Questa viene ricondotta alle sue componenti essenziali: il concetto di 'interazione', che implica il reciproco arricchimento nell'incontro tra soggetti appartenenti a culture diverse, e la nozione antropologica di 'cultura', che investe l'intero modo di vivere, di pensare e di esprimersi di un gruppo sociale.

b) *La dimensione europea dell'insegnamento*. Oltre all'educazione interculturale, riferita alla presenza di minoranze sul territorio e in particolare a quella dei migranti, le attività proposte dal Consiglio d'Europa che vanno in questa direzione, puntano a coinvolgere gli alunni della maggioranza e, quindi, della società nel suo complesso in un rapporto interattivo con le minoranze. L'educazione interculturale amplifica la sua prospettiva fino a proporsi come dimensione europea e come dimensione mondiale dell'insegnamento.

L'obiettivo è di promuovere una coscienza europea in termini di valori, di cittadinanza, di eredità comune e di apprezzamento delle diversità, e la sua integrazione nei curricula, nei contenuti, nei metodi e nelle attività pedagogiche.

c) *La lotta contro il razzismo e l'intolleranza*. Le ricorrenti manifestazioni di razzismo e di intolleranza, che si verificano in numerosi Paesi d'Europa, richiedono una costante azione di prevenzione e di contrasto da parte delle istituzioni educative.

L'impiego della scuola in questo campo presuppone le attività di educazione ai diritti dell'uomo e di educazione interculturale. Un seminario sui diritti dell'uomo, promosso dal Consiglio d'Europa nel 1991, poneva ad esempio al primo posto la tesi «L'apprendimento interculturale come mezzo di lotta contro l'etnocentrismo, la xenofobia e il razzismo».

d) *L'educazione permanente*. Si deve agli organismi internazionali l'approfondimento teorico della concezione di educazione permanente e la sollecitazione alla sua applicazione pratica attraverso il canale della alfabetizzazione e dell'educazione degli adulti.

Emerge l'esigenza di un sistema di apprendimento *longlife, organizzato e coerente*, e per rispondere a questa richiesta di riorganizzazione della complessa struttura educativa si individuano cinque nuove strategie³:

² *La Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo*, Direzione dell'Informazione Consiglio d'Europa, Strasburgo 1986, art. 9a.

³ Cf. AA. VV., *Adult education at the Council of Europe. Challenging the future*, Strasbourg 1995, 53-84, citato in DE NATALE M. L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, 71.

- rivolgere una attenzione significativa all'individuo, protagonista attivo del suo percorso educativo;
- creare un percorso formativo diversificato in cui sia possibile offrire all'educazione degli adulti la sua piena realizzazione;
- coordinare in un insieme coerente il sistema educativo, evitando la frammentazione, la dispersione delle capacità e delle responsabilità;
- professionalizzare gli educatori dai quali dipende la ricostruzione dell'educazione;
- garantire per legge agli adulti il diritto all'educazione.

1.2. L'Unione europea

E' d'obbligo una premessa di fondo: l'Unione europea non intende attuare una "politica comune" dell'istruzione ma, in virtù del principio di sussidiarietà, favorisce la cooperazione in questo campo con azioni a livello comunitario.

Per riuscire a trasmettere un quadro generale delle normative emanate dall'Unione europea e indicare alcune utili chiavi interpretative, ripercorriamo brevemente le tappe più importanti che hanno segnato il suo cammino dal 1957 ad oggi.

1.2.1. Le principali tappe

a) Dal Trattato di Roma (1957) fino all'Atto Unico (1986).

La Comunità Europea, oggi chiamata Unione europea, ha manifestato un interesse progressivo nei confronti delle problematiche dell'educazione: i temi educativi sono comparsi sull'agenda europea molto più tardi rispetto alle altre questioni comunitarie⁴.

Nel 1963, una decisione fissa i principi generali per la realizzazione di una politica comune di formazione professionale per armonizzare le politiche scolastiche dei sei Paesi membri a quell'epoca⁵.

Il tema dell'educazione viene trattato per la prima volta nel 1971, nel primo incontro dei ministri della Pubblica Istruzione; e nel 1973 un Comitato dell'educazione redige un primo rapporto: *Vers une politique européenne de l'éducation*.

Riunito nel 1974, il Consiglio dei ministri della Pubblica Istruzione emise una Risoluzione sulla «Cooperazione nel settore della pubblica istruzione». Il testo dichiara che «l'educazione non deve essere considerata in nessun caso come un semplice aspetto della vita economica».

Nel giugno del 1985 il Consiglio dei Ministri della pubblica istruzione emise una serie di Atti in materia di istruzione, fissando i seguenti obiettivi: a) la promozione dell'uguaglianza di opportunità fra ragazzi e ragazze in materia di istruzione; b) la collaborazione tra università e imprese e la cooperazione europea nel settore dell'insegnamento superiore; c) il riconoscimento dei titoli e degli studi superiori; d) la dimensione europea dell'insegnamento.

b) Dall'Atto Unico al Trattato di Maastricht (1986-1992).

Questo breve ma intenso periodo prepara una svolta importante. L'Atto Unico del 1986 non considerò il tema dell'educazione, ma diede una forte spinta alle istituzioni educative.

⁴ Cf. F. VANISCOTTE, *L'europa dell'educazione: sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, in particolare le pagine 133-140 e 234-239.

⁵ Il testo citato è tratto da: A. AUGENTI, L. AMATUCCI, *Le organizzazioni internazionali e le politiche educative*, Edizioni Anicia, Roma 1998, 137.

Il 24 maggio 1988 il Consiglio dei Ministri dell'istruzione emise una "Risoluzione concernente la dimensione europea nell'insegnamento" che si richiamava a precedenti Dichiarazioni (Stoccarda 1983, Fontainebleau 1984, Milano 1985).

La caduta del muro di Berlino nel 1989 aprì una nuova fase di rapporti con i Paesi ex-comunisti, che diede luogo alla stipula di accordi con i singoli Paesi dell'Europa centro-orientale e al lancio di un complesso programma di interventi nel campo dell'istruzione, della scuola e dell'università.

Di questi nuovi programmi, tre interessavano il settore universitario, anche con incidenza sulla formazione (ERASMUS, COMETT, TEMPUS), tre, ancora la formazione professionale (PETRA, FORCE, IRIS), uno aveva carattere trasversale (LINGUA) un altro riguardava i giovani, a prescindere dalla frequenza scolastica (GIOVANI PER L'EUROPA).

c) *Il Trattato di Maastricht e le scelte successive.*

Con il Vertice di Maastricht, del dicembre 1991 ed entrato in vigore nel 1992, l'ampliamento delle competenze comunitarie include l'educazione e la formazione, raccogliendo il consenso generale e la votazione all'unanimità dagli Stati membri.

Un'idea-forza delle politiche comunitarie in questi progetti, desumibile dal Trattato, è rappresentata, da una parte, dal concetto di qualità dell'insegnamento che i sistemi formativi devono garantire e, dall'altra, dall'obiettivo di arginare il problema dell'insuccesso scolastico. In questa fase vengono proposti due strumenti importanti.

Nel settembre 1993 la Commissione presenta il Libro bianco *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, coordinato da J. Delors, allora presidente della Commissione stessa. In esso, l'istruzione, la formazione ed anche le Università sono chiamate in causa per sviluppare la cooperazione con il mondo economico e svolgere una funzione promotrice dell'educazione permanente.

Nell'anno 1995 la Commissione diffonde il Libro bianco *Insegnare ad apprendere. Verso una società conoscitiva*, per iniziativa di Edith Cresson, Commissario dell'Unione per l'istruzione e la formazione.

Con l'intento di attuare il precedente Libro bianco Delors, il documento rileva che «L'educazione e la formazione hanno come funzione essenziale l'integrazione sociale e lo sviluppo personale, mediante la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia».

d) *Dal 2000 ad oggi.*

L'avvio di quest'ultima tappa è segnato dal Consiglio europeo di Lisbona, del marzo 2000, dove viene adottata la cosiddetta *Agenda 2000*; con essa cambia l'approccio alle politiche comunitarie della formazione.

Con il documento: *Verso un'Europa dell'innovazione e dei saperi*⁶, l'Unione europea prende atto dei processi di globalizzazione e delle sfide che derivano da una nuova economia basata sulla conoscenza e ritiene urgente stabilire un preciso piano di lavoro per creare adeguate infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione.

In tale contesto i Capi di Stato e di Governo formulano per l'Unione l'*obiettivo strategico* politico-economico per gli anni futuri da realizzarsi entro il 2010: «*diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*».

⁶ Per quanto concerne le conclusioni di Lisbona, l'indirizzo 'internet' di riferimento è il seguente: http://www.europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html

Per entrare nel nuovo millennio si ritiene necessario che i sistemi d'istruzione siano adattati e sviluppati in modo da fornire le capacità e le competenze di cui tutti hanno bisogno nella società cognitiva; rendere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita attraente e valido; raggiungere tutti coloro che fanno parte della società, anche se si considerano lontani dall'istruzione e dalla formazione, utilizzando sistemi per svilupparne le competenze e sfruttarle in modo ottimale.

1.2.2. In sintesi, le prospettive emergenti al momento attuale

a) *Verso lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*

La Commissione ritiene che non vi possa essere un'Europa della conoscenza senza includere l'istruzione superiore, data l'importanza del compito delle istituzioni accademiche in ambiti cruciali, quali: la formazione degli insegnanti e quella dei futuri ricercatori; la loro mobilità in seno all'Unione; il ruolo della cultura, della scienza e dei valori europei nel mondo; l'integrazione della dimensione sociale e di cittadinanza nei curricula.

Per integrare l'istruzione superiore nella strategia di Lisbona e trasformarla in una leva di particolare efficacia, l'Unione è impegnata a creare un quadro europeo di riferimento per le qualifiche di livello universitario ed avviare le riforme necessarie nell'architettura dei diplomi, dei sistemi di assicurazione di qualità e del riconoscimento reciproco dei titoli accademici. In questa direzione stanno lavorando tutti i paesi attraverso il cosiddetto «Processo di Bologna» (oggi vi hanno aderito 45 paesi europei che comprendono tutti i paesi dell'UE, dell'Est Europa ma già altri non europei sono in lista d'attesa).

b) *La nuova generazione dei programmi comunitari per l'istruzione*

Con la comunicazione adottata nel marzo 2004 su «La nuova generazione di programmi comunitari in materia di istruzione e formazione dopo il 2006»⁷, la Commissione europea traccia il quadro delle priorità strategiche per il 2007-2013. I nuovi programmi rappresentano la risposta coerente da un lato all'esigenza di rafforzare la cooperazione intergovernativa avviata a Bologna e a Copenaghen per migliorare la qualità e la trasferibilità negli studi superiori e nella formazione professionale e, dall'altro, ai più forti legami che si vogliono costruire con i Paesi confinanti con l'Unione allargata, in seguito all'ingresso di dieci nuovi Paesi membri nel maggio 2004.

Le linee strategiche su cui si muove la Commissione sono contenute nella proposta di un programma integrato «Tempus Plus».

c) *Il nuovo programma integrato*

La proposta di un programma d'azione integrato nel campo dell'apprendimento permanente è stata presentata dalla Commissione al Parlamento ed al Consiglio nel luglio 2004⁸.

Esso riunisce in un solo strumento legislativo i programmi 'Socrates' e 'Leonardo', il programma 'e-Learning' per l'apprendimento on-line e l'iniziativa 'Europass'. Ingloberà, inoltre, anche il nuovo programma 'Erasmus Mundus', in vigore sino al 2008.

Con questo nuovo programma, con il quale si vuole allargare la cooperazione anche ai paesi del Mediterraneo e dell'ex Unione Sovietica, la Commissione si propone di raggiungere i seguenti obiettivi:

⁷ COM (2004) 156 definitivo del 9 marzo 2004.

⁸ Cf. Proposta di DECISIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO che istituisce un programma d'azione integrato nel campo dell'apprendimento permanente. La proposta è stata presentata dalla Commissione: SEC (2004) 971.

- ottenere che un allievo su 20 partecipi ad azioni 'Comenius' nel periodo 2007/2013;
- raggiungere il numero di tre milioni di studenti 'Erasmus' entro il 2011;
- 150.000 stage 'Leonardo' entro il 2013;
- 25.000 azioni di mobilità 'Grundtvig' entro il 2013.

d) *Europass*

Con questo programma integrato, chiamato Europass, entrato in vigore il 1° gennaio 2005, il Parlamento Europeo istituisce un quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze⁹.

Si vuole istituire un quadro unico degli strumenti esistenti attualmente a livello comunitario o internazionale per aiutare i cittadini europei a comunicare meglio le proprie qualifiche e competenze ogniqualvolta cercano un'occupazione o chiedono di essere ammessi a un programma di apprendimento.

I documenti Europass, la cui utilizzazione avviene sempre e comunque su base volontaria, sono i seguenti: *Il curriculum vitae Europass*; *Europass-Mobility*; *Il Supplemento al diploma Europass (SD)*; *Il Portfolio Europass delle lingue (PL)*; *Il Supplemento al certificato Europass (SC)*.

2. Qualche valutazione sulle politiche europee della formazione

Non è impresa facile valutare il percorso compiuto dalle istituzioni europee nell'arco di quasi cinquant'anni; si può, tuttavia, cogliervi un elemento importante: l'istruzione e la formazione, che sono diventate motore e finalità dello sviluppo, sono poste al crocevia dell'avventura dei popoli europei all'inizio del nuovo millennio¹⁰.

Sono pienamente condivisibili gli sforzi che le istituzioni comunitarie stanno compiendo per costruire l'Europa mediante l'istruzione e la formazione, riconoscendo l'importanza centrale della scuola per l'umanizzazione dell'uomo. Dal nostro punto di vista, crediamo che, nel creare l'Europa della conoscenza, non ci si debba ispirare ad un'unica fonte di pensiero, cioè alla *filosofia illuminista*, che sembra essere un prevalente punto di riferimento negli ambienti della ricerca e della elaborazione dei documenti comunitari. E' necessario mirare a formare l'uomo europeo sviluppando in esso, insieme alla dimensione razionale, anche quella etica, spirituale e religiosa, in virtù del rapporto naturale che la persona ha con la trascendenza¹¹.

All'interno della questione educativa più generale, vi è poi un insieme di problematiche concernenti più direttamente l'*azione degli educatori* e il loro compito di trasmettere il sapere; questi temi, che ricoprono una rilevanza determinante, sono purtroppo sottaciute, mentre dovrebbero trovare, a mio avviso, una più ampia considerazione nei documenti comunitari che vanno tracciando le linee generali di politica educativa.

Se, dinanzi alle profonde trasformazioni, le istituzioni europee hanno maturato strategie coraggiose e politiche comuni volte a promuovere un'Europa della conoscenza e dell'apprendimento – che lasciano ben sperare per il contributo specifico che l'Europa intende offrire al resto del mondo – non si possono sottovalutare taluni rischi che potrebbero vanificare o ridurre di non poco uno sbocco positivo di questa enorme impresa di innovazione e di adattamento delle istituzioni formative.

⁹ Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio N. 2241/2004/CE del 15 dicembre 2004.

¹⁰ Cf. CARNEIRO R., «Verso una casa comune dell'istruzione europea», in *Quaderni Fidae/Docete*, Roma 2002, 58.

¹¹ Cf. VEHRACK I., «L'educazione in dimensione europea. La prospettiva culturale», in *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*, La Scuola, Brescia 2000, 71-89.

- Un primo grave rischio è quello dello *schiacciamento dell'educazione dentro l'economia*, intesa come il motore principale della vita sociale e del complesso fenomeno della globalizzazione.

La globalizzazione non deve intendersi solo come un processo di integrazione economica fra paesi, e l'internazionalizzazione delle relazioni politico-istituzionali. Essa produce anche la tendenza all'omologazione culturale, cioè all'annullamento o alla non valorizzazione delle varietà culturali che contraddistinguono i vari paesi al loro interno o le varie regioni del mondo.

Ora, ad un fenomeno che assume tale profilo si possono facilmente associare determinate conseguenze negative, quali per esempio: l'emergenza di una forma nuova di competizione, così la preoccupante inversione nel rapporto tra produzione di ricchezza e riduzione dei livelli di incertezza; un adattamento passivo della persona nei confronti dei meccanismi automatici, che ne bloccano la creatività e quindi restringono gli spazi di libertà¹²; le minacce ai cosiddetti diritti sociali di cittadinanza, in quanto l'esigenza di contenere la spesa sociale induce spesso a ridurre l'investimento nel campo dell'istruzione e formazione che, invece, è di decisiva importanza per la crescita culturale delle persone e della società.

Dunque, questo rischio deve rendere molto avvertiti. Se, per un verso, il rapporto tra economia ed educazione è necessario, per non dire indispensabile nella vita, va detto con chiarezza che la scienza economica si trova inabilitata a comprendere tutto ciò che non si può calcolare: passioni, emozioni, gioia, infelicità, credenze e speranze, esigenze di trascendenza e molti altri lati importanti dell'esperienza umana. La questione educativa, oggi, non può appiattirsi sui problemi di natura economica; al contrario, deve saper cogliere le sfide che da essa provengono per poter meglio caratterizzare la formazione scolastica, universitaria e professionale di uomini e donne che siano in grado di assumere responsabilmente la loro condizione di cittadini nell'era planetaria.

- Un secondo grave rischio consiste nel *nuovo funzionalismo*. Nell'orizzonte culturale odierno è facile che all'interno dei percorsi formativi e didattici, con i quali vengono formate le nuove generazioni, le discipline strumentali prevalgano su quelle di significato.

Ovviamente la scuola trasforma le potenzialità in competenze che le persone possono spendere nel campo del lavoro e della professione e l'istruzione può concepirsi come strumento di progresso sociale e di integrazione sociale.

Tuttavia, si constata sempre più che la passione per la funzionalità induce a confrontare i processi formativi con processi di altra natura – processi produttivi, organizzativi, che si svolgono in altri ambiti, e che paiono più razionali, più 'operativi', che presentano standard di funzionalità più alti – e a volerne misurare l'efficacia e l'efficienza¹³. In questo confronto, la formazione può apparire incredibilmente più approssimativa e *disfunzionale* rispetto a modelli che spingono ad allineare tutto alla operatività e alla produzione materiale, dove i requisiti di efficacia ed efficienza appaiono più stringenti.

Molte azioni, invece, valgono per altri aspetti e non solo per la loro maggiore o minore efficacia, efficienza e funzionalità. Tutto ciò che è fuori dalla logica funzionale, come ad esempio ciò che si vive all'interno del mondo della formazione – compresa la dimensione religiosa –, di quelle interazioni a cui insegnanti e studenti, formatori e partecipanti, con tanto impegno si dedicano, sembra che non abbia rilevanza. E ciò si applica alle pratiche della solidarietà, dell'azione gratuita, del dono.

¹² Cf. ZAMAGNI S., «Una lettura socio-economica della globalizzazione», in FUCI, *Globalizzazione e solidarietà*, Studium, Roma 2002, 45-47.

¹³ Cf. LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano 2002, 14.

L'esperienza formativa svolge un compito oggi estremamente importante in quanto consente ai soggetti coinvolti di maturare il senso dei valori e di attribuire i significati alle realtà conosciute e vissute. Mentre nella logica della funzionalità interessa che i saperi ritenuti utili vengano trasmessi, o comunque risultino acquisiti dai soggetti, dal punto di vista dell'educazione interessano prevalentemente i processi di interiorizzazione, rielaborazione critica, ricostruzione personale di quei saperi, nella convinzione che l'esperienza formativa vissuta dai soggetti non è senza conseguenze, rispetto ai risultati, anche dal punto di vista sociale e culturale¹⁴.

In sostanza, al sistema formativo spetta il compito di permettere uno sguardo ampio, attraverso un approccio transdisciplinare, che sappia poi gradualmente e sapientemente condurre ai saperi disciplinari. Inoltre il sistema formativo non va inteso come un sistema chiuso e predeterminato, o peggio ancora funzionale agli interessi di una o l'altra espressione della società, ma come una condizione di apprendimento aperta e dinamica, dove il 'diverso' ed il 'distante' rappresentano le due grandi opportunità per comprendere la propria realtà esistenziale e culturale e sviluppare stili e atteggiamenti dialogici.

- Un terzo rischio può essere quello di una *rigerarchizzazione dei saperi*. Lo schiacciamento dell'educazione dentro l'economia e il neo-funzionalismo possono portare anche all'effetto di organizzare i saperi secondo una gerarchia estrinseca al valore e al significato che la trasmissione del sapere ha in sé e, quindi, a rispondere ad esigenze specifiche della società o delle sue istituzioni piuttosto che a sviluppare nella persona la capacità di «apprendere ad apprendere» potenziando i processi conoscitivi, assimilando approcci e metodi¹⁵.

In linea di principio, la formazione di carattere generale di una persona deve poter precedere ed accompagnare sempre quella specialistica, mentre oggi il rischio è la specializzazione dei saperi che può condurre ad una loro parcellizzazione. Attraverso l'educazione generale, infatti, può essere comunicato il senso dell'umanità e il sapere per la vita, mentre per mezzo dell'intelligibilità storica possono essere decifrati e compresi i vari saperi. Alla scuola e alle diverse agenzie educative spetta il compito anzitutto di ampliare il raggio della consapevolezza del valore del sapere per poi pervenire gradualmente e sapientemente ai saperi disciplinari. Occorre l'avvento di un «sapere sano» che si raggiunge attraverso l'abitudine a «globalizzare», cioè a dilatare il più possibile l'orizzonte degli interessi e delle conoscenze, quale atto del soggetto conoscente in grado di introdurre e comprendere la conoscenza in un insieme organizzato e significativo¹⁶.

3. Il contributo della Chiesa ai processi di trasformazione in atto

Se dal dopo guerra ad oggi le istituzioni europee hanno intrapreso un percorso di intensa collaborazione tra i sistemi formativi dei diversi paesi, occorre ora interrogarsi sul contributo che la Chiesa ha saputo offrire in merito.

Per delineare sinteticamente un quadro globale, ritengo possa risultare più utile, ai fini della ricerca che si intende intraprendere, soffermarsi sulle linee indicate nei documenti preparatori e finali dei più recenti Sinodi episcopali dei continenti, dando per scontati i documenti conciliari, del Magistero e delle conferenze episcopali.

Dal 1991 al 1999 si sono svolti sei Sinodi speciali: due per l'Europa e uno rispettivamente per l'Asia, l'Africa, l'America e l'Oceania. Queste Assemblee hanno

¹⁴ Cf. *Ivi*, 35.

¹⁵ Cf. MOLLO G., «La funzione e il valore del sapere», in *Pedagogia e vita* 5 (2002) 68-83.

¹⁶ Cf. MORIN E., «Quelle université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'université», in *Motivations* 24 (1997) 1-4.

costituito, per la loro stessa natura, un momento di intensa comunione collegiale dei Vescovi con il successore di Pietro, ma soprattutto l'occasione di analisi delle variegata realtà continentali, di progetto e di speranza nel passaggio dal secondo al terzo millennio cristiano.

Anche se il filo rosso che ha caratterizzato queste assise è stata la nuova evangelizzazione, tuttavia il problema educativo, nella serie dei Sinodi speciali, è presente in tutta la filigrana degli *Instrumenta laboris* prima, delle Relazioni di base, degli interventi in aula e dei documenti conclusivi contenuti nelle Esortazioni post-sinodali.

- *Il mondo dell'educazione.* Considerando che il problema dell'educazione cristiana emerge puntualmente come un caso specifico all'interno di un genere più vasto di discorso, qual è appunto quello dell'evangelizzazione o dell'inculturazione, tra i diversi aspetti dell'educazione che vengono trattati in modo più puntuale, spicca evidentemente quello della *centralità della persona*.

Il concetto di persona umana è quello di un soggetto creato a immagine di Dio, Trinità di Persone in comunione, che si contrappone ai riduzionismi antropocentrici e al soggettivismo e relativismo del pensiero debole. Tale concetto di persona trova il suo fondamento nell'Incarnazione del Verbo e fonda a sua volta i diritti umani. Per la Chiesa, la difesa di tali diritti e la dignità culturale della persona sono direttamente legati alla sua missione spirituale: annunciare Cristo – come afferma la *Gaudium et spes* (n. 41) – è rivelare all'uomo la sua dignità inalienabile.

L'educazione entra a pieno titolo in questa missione, poiché è attraverso il processo educativo che la persona diventa consapevole della propria dignità, della fratellanza universale, della libertà e dell'uguaglianza che tutti condividono.

Educare, nell'orizzonte della missione evangelizzatrice, significa allora promuovere un'educazione integrale, attenta cioè all'unità sostanziale della persona; significa, in altre parole, che ogni attività educativa si mantenga intelligentemente e costantemente aperta al Vangelo di Cristo. Il momento educativo – ordinato alla crescita e alla maturazione della persona – è luogo privilegiato dell'incontro con Cristo e l'evangelizzazione – ordinata alla formazione del credente – si compie agendo 'dal di dentro' della crescita umana e della maturazione culturale della stessa.

- *Per un'educazione integrale in una società secolarizzata e pluralista*¹⁷. Come agire nel campo educativo e, in particolare, come parlare realisticamente di educazione integrale della persona in società che sembrano congiurare frontalmente contro tale progetto? Il dilemma, che non è per nulla nuovo, se alla scuola competa solo istruire o anche educare è l'esempio tipico della «questione educativa». Essa, nata con il predominio della razionalità tecnico-scientifica della modernità, oggi va letteralmente implodendo nei nuovi scenari della cultura postmoderna. Dunque, in tale contesto, non è per nulla scontato parlare di 'educazione integrale' e farlo risulta problematico in quanto può indurre in precomprensioni o fraintendimenti. Questo accade perché viene sostanzialmente eluso il postulato della verità dell'uomo, di quella verità sapienziale e totalizzante del senso di sé e delle cose, che fino a ieri poteva permettere non solo di pensare, ma anche di promuovere istituzionalmente, una paideia della 'persona integrale', intesa maritainianamente come unità psicofisica di esperienze ed emozioni, di bisogni e desideri, nonché di libertà etica e di capacità spirituale.

La crisi di verità – che è poi l'indizio di un più radicale e diffuso mutamento di paradigma culturale – intacca e rende fragile il progetto educativo complessivo della società civile, ma si abbatte anche, e forse con maggiore forza corrosiva e destabilizzante, su quelle

¹⁷ Su questo stesso tema rimando all'articolo di PAJER F., «L'educazione integrale in una società secolarizzata e pluralista», in *Seminarium* 2 (2001) 427-450.

istituzioni e attività educative ispirate alla verità di un credo religioso – come sono le scuole e le università cattoliche, l’insegnamento della religione cattolica – che storicamente hanno fatto della ‘educazione integrale della persona’ la cifra specifica e forse più universale del loro servizio.

- *Saper interpretare le nuove sfide all’educazione.* La risposta su come fare ad affrontare questa crisi di verità sull’uomo sta, anzitutto, nella capacità di interpretare alcune grosse questioni antropologiche e culturali; in altre parole, si tratta di ‘leggere in profondità’ le situazioni rilevate e di saper intervenire sulle cause strutturali e culturali di tali fenomeni. E’ una doverosa opera di discernimento che conduce ad interrogarsi sulle motivazioni profonde dei più diversi fenomeni registrati e ad individuare prospettive di risposta.

In questo senso, emergono dai testi sinodali sfide educative inedite che le società secolarizzate e pluraliste lanciano oggi alla Chiesa e al suo progetto educativo, incluso l’insegnamento della religione.

La prima sfida può essere individuata nella *crescente compresenza di varie visioni del mondo e della vita*: nelle culture occidentali, ma non solo, convivono ormai concezioni immanenti e trascendenti, materialistiche e spiritualistiche, totalitarie e libertarie, agnostiche e neo-illuministiche, laiciste e confessionali, fondamentaliste e sincretiste... Queste visioni, anziché contrapporsi in nette polarità come poteva avvenire in tempi passati, convivono oggi piuttosto indifferentemente nel mondo della politica come dell’educazione pubblica, impregnando i sistemi della comunicazione massmediale e penetrando all’interno dei nuclei familiari.

La seconda sfida, strettamente connessa alla prima e ad essa complementare, è data dalla *caduta di significatività di un certo modello di antropologia e di educazione cristiana*, legata a parametri di ortodossia veritativa e di ortoprassi morale ma molto meno ai canoni estetici, emozionali, simbolici. Molti indizi oggi lasciano intendere che non solo una certa trasmissione di valori e stili di vita non è più praticabile come un tempo, ma che quegli stessi contenuti che risultavano significativi per le generazioni di ieri risultano spesso insignificanti nella cultura odierna. L’accesso al senso globale della vita, reso possibile ieri da un tessuto sociale portante, è ostacolato oggi dalla disintegrazione di quel tessuto in seguito all’autonomizzarsi delle singole sfere dello scambio sociale (politica, economia, religione, educazione scolastica, famiglia, ecc.).

Un terzo fronte di sfide all’educazione integrale è costituito da una *lunga serie di fratture strutturali e culturali*, rilevate con varie accentuazioni e sfumature soprattutto i Sinodi dei continenti occidentali. Tutto ciò che nella cultura o nella politica o nell’economia concorre a minare l’unità della persona o a spezzare i vincoli della comunità umana non può che porre ostacolo al progetto di educazione integrale, per il fatto che ne nega in partenza le condizioni di praticabilità. Sulla traccia dei documenti sinodali si possono rilevare le principali fratture o dissociazioni delle quali alcune investono direttamente l’ambito dell’educazione religiosa, altre compromettono la stessa formazione umana.

Un’ulteriore sfida tocca più da vicino i processi dell’educazione religiosa: la possiamo chiamare la *sfida della pertinenza culturale del fatto cristiano*. Anche nella Chiesa, in anni più recenti, gran parte dell’esperienza religiosa viene vissuta come un’esperienza emotiva, forse anche per influsso di un diffuso clima di abdicazione della ‘ragione forte’ a vantaggio del ‘pensiero debole’, a causa anche di un’ipertrofia di un io narcisistico, che in una società molecolare si soddisfa di emozioni più che di ragioni. La proposta del messaggio cristiano – che appartiene più all’ordine del simbolico-analogico che a quello critico-razionale; che è declinabile in termini di Bene e Bellezza oltre che di Verità – potrebbe trovarsi avvantaggiata al seguito di questo nuovo clima culturale.

4. L'educazione religiosa nella scuola: una modalità specifica di presenza dei cattolici

E' in un contesto così complesso che si deve oggi ridefinire il profilo dell'insegnamento della religione come contributo specifico della Chiesa all'interno dei processi formativi.

E' noto come le chiese cristiane in Europa non abbiano la stessa visione della scuola pubblica e dell'educazione e adottino strategie educative connotate dalle particolarità contingenti delle storie nazionali e dei sistemi educativi locali¹⁸. Basti pensare alle chiese protestanti nei paesi del Centro e Nord Europa o agli ortodossi nei paesi centro-orientali e balcanici o alle richieste da più parti avanzate dagli islamici di avere un'educazione coranica per i propri figli nella scuola¹⁹. Non entriamo, in questa sede, nelle problematiche di carattere ecumenico (esiste, peraltro, una *Charta oecumenica* – firmata a Strasburgo nell'aprile 2001 – che invita i cristiani di ogni confessione a rinunciare a occupare spazi pubblici come quello della scuola con intenti proselitistici) o del dialogo interreligioso, che si devono, comunque, confrontare con un contesto nel quale i sistemi formativi europei mostrano sempre più l'urgenza di un preliminare comune approccio conoscitivo e critico al fatto e alla dimensione religiosa.

Soffermiamoci, invece, con qualche accenno sull'insegnamento della religione, come viene proposto dai cattolici.

Il rapporto tra scuola e religione è in rapida evoluzione in tutto il continente europeo. In particolare, va detto che, contrariamente a quanto può supporre un'opinione pubblica talvolta non bene informata, la cultura religiosa in genere non viene estromessa dai programmi scolastici, ma assume connotati diversi in cui si riflettono i diversi cambiamenti socio-culturali. Cambia la scuola, sollecitata a formare cittadini di una società europea che ama definirsi «conoscitiva», «postcristiana» e che in ogni caso è diventata multi-culturale. Cambia lo scenario socio-religioso, sia per il riposizionarsi delle tradizionali confessioni cristiane nei loro rapporti reciproci e nei rapporti con i rispettivi apparati statali e ora anche con le strutture della costituenda Unione europea, sia per l'emergere di nuovi soggetti religiosi a forte identità sociale, sia per l'espandersi silenzioso della massa dei cosiddetti 'senza-religione'. In altri termini, stanno sgretolandosi alcuni capisaldi, soprattutto sociali e giuridici, su cui fino ad oggi si fondava in Europa l'alleanza tra scuola e religione ed emergono esigenze nuove che domandano, comunque, una informazione di carattere religioso, valoriale e spirituale. Infatti, come si può evincere da alcune ricerche sociologiche, pure tra enormi differenze nei diversi paesi europei, i giovani si interessano alla religione, sono avidi di credere, anche se esitanti a vivere una appartenenza religiosa impegnata²⁰.

In tale contesto, le riforme scolastiche attivate recentemente in vari paesi, in ordine al rapporto tra scuola e insegnamento della religione, hanno adottato sostanzialmente due

¹⁸ Cf. DAVIE G. – HERVIEU-LÉGER D. (edd.), *Identités religieuses en Europe*, La Découverte, Paris 1996.

¹⁹ Mentre nei paesi a maggioranza cattolica si cerca di resistere alla progressiva deconfessionalizzazione del corso di religione, accettando di offrire un'educazione cattolica come un 'servizio culturale aperto a tutti', le chiese protestanti si adeguano ai valori della laicità secolare e del pluralismo; diverso è l'atteggiamento delle chiese ortodosse del Centro-Est europeo, che, eredi di una storica tradizione di collateralismo con i poteri politici dei rispettivi stati, rivendicano in genere dalla scuola un'istruzione religiosa che educi insieme il cittadino e il credente. In sostanziale sintonia con quest'ultima posizione si troverebbero anche le organizzazioni islamiche, che da anni premono presso i governi locali occidentali per ottenere un accesso paritario alle aule scolastiche e assicurare un insegnamento coranico ai propri alunni. Cf. PAJER F., «L'istruzione religiosa nei sistemi scolastici europei: verso una funzione etica della religione nella scuola pubblica», in *Seminarium* 2 (2002) 401-447.

²⁰ Cf. JANSEN J., «La religiosità dei giovani d'oggi», in *Docete /Quaderni Fidae* 20, Roma 2002, 117-130.

tipi di soluzione: o l'«integrazione» dello studio obbligatorio della religione nell'organico delle discipline curricolari, in quei paesi di più consolidata tradizione democratica, dove la religione accetta di essere trattata alla stregua degli altri saperi, in coerenza quindi con le finalità e le metodologie proprie dell'educazione pubblica pluralista; o, invece, l'«emarginazione» progressiva della religione dalle attività scolastiche, o quanto meno il suo declassamento a corso opzionale o facoltativo.

Nella generalità dei paesi europei, l'istruzione religiosa è una costante quasi immancabile dei programmi scolastici pubblici e mantiene un suo posto nell'organico delle attività didattiche delle scuole primarie e secondarie. Dando uno sguardo all'insieme dei paesi europei si può scorgere una vasta gamma di profili di insegnamento della religione che, semplificando, si possono accorpate in tre modelli tipologici.

- Un primo modello è quello dei *corsi curricolari sul fatto religioso*. Resiste relativamente bene questo modello di corsi obbligatori o offerti in regime di opzionalità obbligatoria, attuato in Germania, in Belgio, nel Regno Unito e nei cinque paesi scandinavi; esso ha dalla sua parte la forza della base legale (cioè la costituzione e/o la legislazione scolastica unilaterale) e soprattutto il valore di una disciplina culturale integrata tra le altre normali materie scolastiche²¹.

- Un secondo modello è quello relativo ai *corsi confessionali, ma facoltativi, di religione*. Nei paesi a maggioranza cattolica, vige per lo più un insegnamento della religione garantito da una 'legislazione concordataria', sia essa ereditata dal passato (ed è il caso di Austria, Italia, Malta, Portogallo, Spagna e dei tre dipartimenti francesi dell'Alto e Basso Reno e della Mosella, ex Alsazia-Lorena), oppure introdotta di recente come nel caso di vari paesi dell'Europa centro-orientale (Croazia, Lettonia, Lituania, Polonia, Slovacchia, Ungheria...). Le situazioni nei due gruppi di paesi citati non sono ovviamente omologabili e vanno lette distintamente.

- Il terzo modello fa riferimento alle *forme di catechesi scolastica extra-curricolare*. L'insegnamento della religione, ristabilito nel corso dell'ultimo decennio in gran parte dei paesi ex-comunisti dell'Est, costituisce per ora un sostanziale ritorno della 'catechesi confessionale' (sia cattolica, che protestante o ortodossa) nel quadro orario della scuola pubblica. Si tratta in genere di corsi facoltativi, affidati a sacerdoti o pastori o catechisti laici mandati dalle rispettive chiese, che svolgono programmi di dottrina e morale confessionale, a servizio di bambini e adolescenti che apprendono così le basi della fede cristiana, e che si preparano ai sacramenti²².

In questo quadro tipologico si possono riscontrare chiaramente alcune tendenze comuni e convergenze di punti di vista e di scelte strategiche. In genere, però, il rapporto scuola-religione è regolato in base a priorità che nascono dalle differenti storie nazionali e da esigenze educative riscontrate localmente.

²¹ «Ma neppure questo modello pienamente curricolare è esente oggi da problemi: in alcuni contesti (vedi i casi del Belgio e della Germania), si sono aperti contenziosi e si sono sperimentate varianti che destabilizzano gli assetti esistenti. Nell'area scandinava l'insegnamento della religione è stato e continua ad essere una materia curricolare per la riconosciuta rilevanza della tradizione luterana nella storia e nella cultura di quei paesi: si sa che la stessa chiesa evangelica-luterana è stata a lungo istituzionalmente legata allo stato in qualità di 'confessione ufficiale' o di 'chiesa di stato' (...). Tuttavia l'insegnamento della religione, che un tempo aveva un carattere marcatamente nazional-confessionale, si è trasformato progressivamente in un corso aconfessionale di studio del fatto e del pensiero religioso...» (PAJER F., *L'istruzione religiosa nei sistemi scolastici europei: verso una funzione etica della religione nella scuola pubblica*, op. cit., 407-408).

²² «Corsi facoltativi confessionali sono regolarmente attivati in Polonia, Bulgaria, Cecia, Lettonia, Ungheria. Corsi confessionali ma offerti in opzione obbligatoria con il corso di etica non confessionale funzionano in Croazia (nella scuola secondaria), in Slovacchia, in Lituania, in Romania (nella secondaria). In Ucraina non c'è insegnamento religioso, ma un corso obbligatorio di etica non confessionale per tutti gli alunni. In Slovenia, cattolica al 72%, né corsi di religione né di etica sono attivati nella scuola, ma la catechesi prosegue unicamente nelle parrocchie (raggiungendo mediamente il 60% dei bambini della primaria ma poi solo il 5% degli adolescenti della secondaria)» (Ivi, 411-412).

5. Conclusioni

Al di là dei problemi relativi agli aspetti didattici o contenutistici dell'insegnamento della religione, e anche degli elementi che riguardano piuttosto il profilo epistemologico della disciplina e i curricula di formazione degli insegnanti, resta il fatto che la prospettiva di una nuova *paideia* del cittadino europeo impone ormai ai responsabili pubblici della politica educativa, e contestualmente anche alle autorità religiose, di non lasciare che la religione sia presente solo come patrimonio storico e culturale del continente.

E' necessario che la religione diventi informazione, diventi sapere specifico, e sapere chiaramente definito, confrontabile con gli altri saperi disciplinari e con la tavola dei valori comuni che forgianno l'*ethos* della società. Tutto questo, infatti, solleva nell'alunno d'oggi quegli stessi interrogativi radicali che interpellano ogni esistenza umana e ai quali, appunto, tutta la storia dell'uomo religioso ha tentato di dare risposta.

Su questo compito 'culturale' dell'insegnamento della religione ha richiamato l'attenzione Giovanni Paolo II, il 15 aprile 1991, nel suo saluto al Simposio del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa. Egli ha delineato tale insegnamento nella scuola pubblica come un elemento importante collegato all'appello alla nuova evangelizzazione nel processo di unificazione europea: un contributo primario per costruire un'Europa fondata sui valori spirituali ed etici, sul patrimonio di cultura cristiana²³.

E in questa cornice, Papa Wojtyła ha voluto sottolineare alcune esigenze e istanze principali, a partire dal fatto che al centro di tale insegnamento sta la persona umana da promuovere. Occorre, pertanto, aiutare il ragazzo e il giovane a *riconoscere la componente religiosa* come fattore insostituibile per la sua crescita in umanità e libertà; *il processo didattico proprio della scuola* di religione dovrà essere caratterizzato da *una chiara valenza educativa*, volta a formare personalità giovanili ricche di interiorità, dotate di forza morale e aperte ai valori della giustizia, della solidarietà e della pace; *gli insegnanti di religione* non devono sminuire il carattere formativo del loro insegnamento; la formazione integrale dell'uomo, meta di ogni insegnamento della religione cattolica, va realizzata secondo *le finalità proprie della scuola*, facendo acquisire agli alunni una motivata e sempre più ampia cultura religiosa; tale insegnamento deve avere *un rapporto distinto e insieme complementare con la catechesi* della comunità cristiana, deve far conoscere in maniera documentata e con spirito aperto al dialogo il patrimonio oggettivo del cristianesimo, secondo l'interpretazione autentica ed integrale²⁴.

Queste caratteristiche garantiscono all'insegnamento della religione sia la scientificità del processo didattico proprio della scuola, sia il rispetto delle coscienze degli alunni che hanno il diritto di apprendere con verità e certezza la religione di appartenenza²⁵.

²³ «Tale insegnamento, per l'estensione, continuità e durata che assume nelle scuole della maggior parte dei Paesi europei, per la destinazione specifica al mondo dei ragazzi e dei giovani, per i contenuti che esprime in riferimento alla componente religiosa della vita, specificamente come religione cattolica, per l'investimento di energie e mezzi da parte della Chiesa e degli Stati, merita d'essere considerato *un contributo primario alla costruzione di una Europa fondata su quel patrimonio di cultura cristiana* che è comune ai popoli dell'Ovest e dell'Est europeo» (*Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, XIV [1991/1] 779).

²⁴ Cf. *Ivi*, 780-781.

²⁵ «Si dovrà particolarmente curare che l'insegnamento religioso conduca alla riscoperta delle origini cristiane dell'Europa, ponendo in evidenza non soltanto il radicamento della fede cristiana nella storia passata del continente, ma anche la sua perdurante fecondità, per gli sviluppi di incalcolabile valore – in campo spirituale ed etico, filosofico e artistico, giuridico e politico – a cui essa dà luogo nel cammino attuale delle società europee. L'insegnamento della religione non può, infatti, limitarsi a fare l'inventario dei dati di ieri, e neppure di quelli di oggi, ma deve aprire l'intelligenza e il cuore a cogliere il grande umanesimo cristiano, immanente alla visione cattolica. Qui siamo veramente alla radice della cultura religiosa, che nutre la formazione della persona e contribuisce a dare all'Europa dei tempi nuovi un volto non puramente pragmatico, bensì un'anima

In conclusione, nella linea tracciata dal magistero di Benedetto XVI, possiamo dire che oggi e nell'immediato futuro l'insegnamento della religione nella scuola è chiamato a perseguire due obiettivi fondamentali.

Anzitutto contribuire, all'interno dei processi educativi, al passaggio *da una razionalità puramente funzionale ad una razionalità capace di accogliere gli interrogativi esistenziali*. Il Papa Benedetto XVI nel suo discorso, pronunciato nel maggio 2005, all'Assemblea Generale della Conferenza Episcopale Italiana ha parlato della presenza in Italia, come un po' ovunque in Europa, di «quella forma di cultura, basata su una razionalità puramente funzionale, che contraddice e tende ad escludere il cristianesimo e in genere le tradizioni religiose e morali dell'umanità». Siccome «un terreno decisivo, per il futuro della fede e per l'orientamento complessivo della vita di una nazione, è certamente quello della cultura», diventa oggi necessario – sottolinea il Papa – rafforzare «le capacità di elaborare razionalmente, nella luce della fede, i molteplici interrogativi che si affacciano nei vari ambiti del sapere e nelle grandi scelte di vita»²⁶.

Nell'orizzonte di questa sfida, l'insegnamento della religione è presente nel progetto educativo della scuola per portare i processi di apprendimento, centrati a raggiungere i «come», fino a comprendere i «perché»²⁷, alle domande fondamentali della vita. La scuola, che rischia di ridurre l'educazione alla sola trasmissione funzionale del sapere scientifico e tecnico, con l'aiuto anche dell'insegnamento della religione può diventare un luogo di formazione integrale, aiutando gli studenti ad assimilare sistematicamente e criticamente la cultura²⁸.

In secondo luogo, l'insegnamento della religione è un valido aiuto per *passare dal relativismo alla luce della verità*. Anche la scuola si trova oggi immersa nella grande sfida del relativismo. Più volte Papa Benedetto XVI ci ha delineato lo scenario di un diffuso relativismo non solo dei valori etici, ma anche della fede cristiana che intacca l'opera educativa. Nel suo intervento durante il Convegno ecclesiale della diocesi di Roma, del giugno 2005, il Papa ha messo in guardia dal relativismo educativo: «Oggi un ostacolo particolarmente insidioso all'opera educativa è costituito dalla massiccia presenza [...] di quel relativismo che, non riconoscendo nulla come definitivo, lascia come ultima misura solo il proprio io con le sue voglie, e sotto l'apparenza della libertà diventa per ciascuno una prigione, perché separa l'uno dall'altro, riducendo ciascuno a ritrovarsi chiuso dentro il proprio 'Io'. Dentro un tale orizzonte relativistico non è possibile, quindi, una vera educazione: senza la luce della verità; prima o poi ogni persona è infatti condannata a dubitare della bontà stessa della sua vita e dei rapporti che la costituiscono, della validità del suo impegno per costruire con gli altri qualcosa di comune. E' chiaro dunque – prosegue il Papa – che non soltanto dobbiamo cercare di superare il relativismo nel nostro lavoro di formazione delle persone, ma siamo anche chiamati a contrastare il suo predominio distruttivo nella società e nella cultura»²⁹.

Poiché una formazione integrale della persona non può prescindere dalla sua dimensione religiosa, l'insegnamento della religione può offrire in questo senso una grande risorsa al progetto educativo della scuola. Per chi aderisce alla fede cattolica esso è valido aiuto a raggiungere la propria formazione integrale, che in un contesto di pluralismo religioso è condizione necessaria per acquisire capacità di dialogo e di collaborazione con tutti, compresi i non cristiani. La crescente presenza nelle scuole di studenti che non

capace di verità e di bellezza, di solidarietà verso i poveri, di originale slancio creativo nel cammino dei popoli» (*Ivi*, 781).

²⁶ BENEDETTO XVI, «Discorso ai partecipanti alla LIV Assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana», in *L'Osservatore Romano*, 30-31 maggio 2005, 5.

²⁷ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, 1997, n. 10.

²⁸ Cf. S. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica*, 1977, n. 26.

²⁹ BENEDETTO XVI, «Discorso all'apertura del Convegno ecclesiale della diocesi di Roma» (6 giugno 2005), in *L'Osservatore Romano*, 8 giugno 2005, 7.

aderiscono alla fede cattolica o appartengono ad altre religioni non può diventare motivo di «silenzio sulla religione» o di generico discorso sul «fatto religioso».

In conclusione, i documenti del magistero ritengono che l'insegnamento della religione sia un chiaro servizio all'uomo e, in quanto tale, un contributo specifico al progetto educativo della scuola; in quanto disciplina, esso supera il quadro scolastico avendo come riferimento la famiglia, la comunità cristiana, la società e il mondo della cultura e della società. Pertanto ha pieno diritto di essere collocato all'interno dei percorsi formativi e scolastici almeno per tre ragioni fondamentali³⁰.

In primo luogo perché nella scuola, che in un contesto pluralistico e multireligioso come quello attuale, ricopre un insostituibile 'ruolo sociale', l'insegnamento della religione fa proprie le finalità della scuola e si pone in essa come spazio di conoscenza e di approfondimento dei contenuti della religione cristiana, aperto a tutti e culturalmente connotato.

In secondo luogo, l'insegnamento della religione offre un valido contributo per comprendere la tradizione culturale dell'Occidente che, nella sua storia bimillenaria, è stata profondamente segnata dal cristianesimo; conduce a confrontarsi con i grandi problemi dell'uomo (i grandi perché dell'esistenza, della vita, del dolore, della morte), del suo rapporto con Dio, con l'ambiente, con il mondo circostante e di Dio; contribuisce in modo determinante ad aprire la scuola al contesto sociale più globale e a recepire i temi riguardanti lo sviluppo, la pace, la solidarietà mondiale e a coglierli come spazi eminentemente pedagogici.

In terzo luogo questo insegnamento, proprio perché dotato di ampie potenzialità pedagogiche, mostra come la religione non è solo fonte e occasione di esperienze emotive ed intuitive relative al Trascendente e al meta-empirico, ma offre straordinarie possibilità di conoscere e approfondire razionalmente e scientificamente eventi, concetti, formulazioni, documenti, testimonianze che contribuiscono ad attuare il processo specificamente scolastico caratterizzato dall'insegnamento-apprendimento.

³⁰ Cf. ZANI A.V., «I.R.C.: natura e finalità», in NICOLI G.-SACRISTANI M.F.- ZANI A.V., *La religione cattolica nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1993, 13-18.