



# Notiziario

dell'Ufficio Nazionale  
per l'Educazione,  
la Scuola e  
l'Università

## 4

DICEMBRE 2001

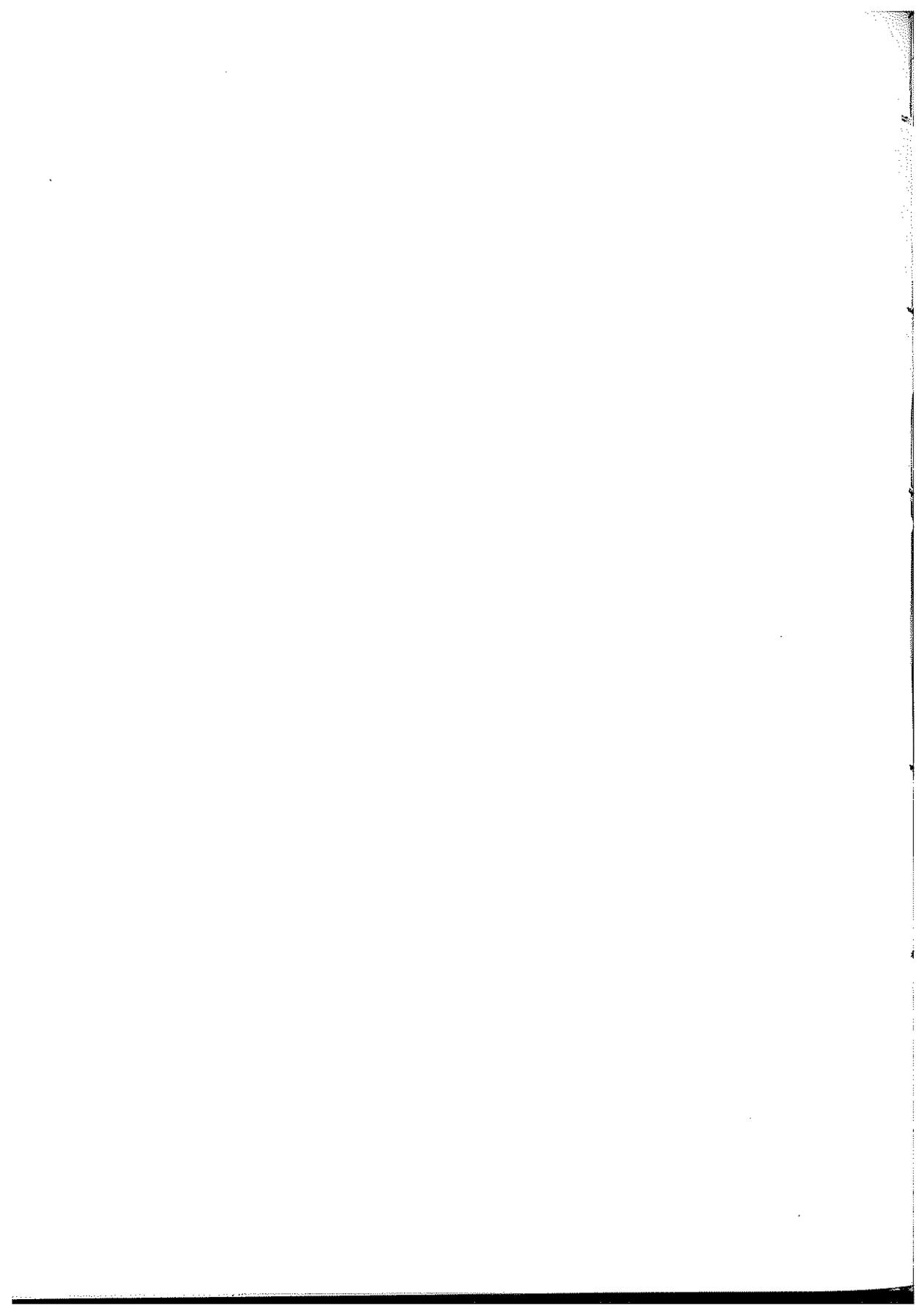
A N N O X X V I

QUADERNI  
DELLA SEGRETERIA  
GENERALE CEI



Anno V • n. 33  
Dicembre 2001

Reg. Trib. civile di Roma n. 176 del 21.3.1997  
Sped. in abb. post. art. 2 comma 20/c  
Legge 662/96 • Filiale di Padova • DCI  
Taxe perçue - Tassa pagata



# Indice

Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università  
n. 4 - 2001 - Anno XXVI

## **Presentazione**

Mons. Vincenzo Zani ..... pag. 3

## **La parola del Papa**

### **Discorso di Giovanni Paolo II**

**al Congresso delle scuole cattoliche europee (C.E.E.C.)** pag. 8

### **Discorso di Giovanni Paolo II**

**ai Rettori e ai Docenti delle Università della Polonia.** . pag. 11

## **In primo piano**

### **La questione del senso al crocevia del cambiamento della scuola italiana.**

*Per un rinnovato concetto di cultura  
tra nuova interpretazione scientifica  
e interpretazione religiosa.*

Card. Camillo Ruini ..... pag. 18

### **La religiosità dei giovani di oggi nel contesto socio-culturale dell'Europa occidentale**

Prof. Dr. Jacques Janssen ..... pag. 27

### **Fare e facendo farsi.**

### **Istruire e educare in una scuola in divenire.**

*Spunti di riflessione in margine al dibattito  
in corso sulla scuola italiana*

Don Carmine Brienza ..... pag. 39

## **Temi del dibattito attuale**

### **La nuova scuola: qualità dell'istruzione e libertà di scelta.**

*Intervento alla Fondazione Liberal*

Mons. A. Vincenzo Zani ..... pag. 48

### **Educare a vivere una cittadinanza nuova**

Prof. Franco Venturella ..... pag. 56

## **Ufficio Nazionale e Commissione Episcopale**

**Commissione Episcopale per l'educazione cattolica,  
la scuola e l'università.**

**Piano quinquennale (2000-2005) . . . . . pag. 64**

**Consulta Nazionale di Pastorale della Scuola.**

**Verbale del 28 settembre 2001 . . . . . pag. 69**

**Incontro delle Associazioni/Gruppi/Movimenti  
impegnati nell'ambito della scuola.**

**Verbale dell'8 novembre 2001 . . . . . pag. 74**

## **Informazioni e cronache**

**Facciamo scuola!**

**Il contributo della comunità cristiana  
alla scuola della autonomia**

a cura della Consulta Regionale di Pastorale Scolastica  
della Lombardia . . . . . pag. 78

**Diocesi di Sora - Aquino - Pontecorvo.**

**Messaggio del Vescovo  
per l'inizio dell'anno scolastico 2001/2002 . . . . . pag. 85**

**Diocesi di Andria.**

**Messaggio del Vescovo alle scuole della diocesi.  
Anno Scolastico 2001/2002 . . . . . pag. 88**



# resentazione

Mons. VINCENZO ZANI

L'anno scolastico, iniziato da pochi mesi, è segnato dalla ripresa del dibattito politico legato in particolare alla revisione della legge sul riordino dei cicli che porta con sé il ripensamento del progetto messo a punto in coerenza con l'ipotesi della scuola di base settennale. Contemporaneamente, procede l'attuazione dei Regolamenti applicativi che introducono l'autonomia nel sistema scolastico. A proposito della legge 59/1997 sull'autonomia, tra le diverse novità che essa introduce, ne vanno evocate almeno due. Innanzitutto, in forza di essa, le istituzioni scolastiche non dovrebbero rappresentare funzioni amministrative periferiche dell'apparato dello Stato o degli Enti locali, ma soggetti protagonisti nella progettazione del servizio offerto alle famiglie, agli allievi, alla comunità sociale.

Inoltre, viene riconosciuto lo stretto legame esistente tra la realtà scolastica e la concreta comunità storico-culturale di cui la scuola è espressione. L'istituzione scolastica acquista, così, crescente responsabilità nei confronti sia delle diverse componenti che la costituiscono sia del contesto locale con cui la scuola è chiamata a consolidare i propri legami anche individuando istituzioni con cui stringere rapporti di collaborazione.

Con l'avvio dell'autonomia non si può pensare di lasciare irrisolta la questione della formazione degli insegnanti che ora si lega alla riforma universitaria, anch'essa all'entrata in vigore con il corrente anno accademico e quella della parità. Il ripensamento della legge sui cicli pone, poi, un'altra sfida, costituita dall'allestimento di un sistema della formazione professionale secondaria e superiore, altamente qualificato.

Mentre nella scuola e nell'università si verificano questi cambiamenti, il contesto sociale e culturale è segnato da rapidi mutamenti. Eccezionalmente viene dato agli uomini di poter vivere in rapida successione eventi straordinari come quelli che stiamo vivendo in questo passaggio di millennio. È come se, alla fine di un lungo periodo, si sia concluso anche un ciclo della storia umana, almeno quella occidentale, e si sia arrivati al traguardo di un lungo percorso. Dopo il tramonto dell'impero dell'URSS, abbiamo assistito al crollo del World Trade Center di Manhattan e al relativo terremoto geopolitico, ed ora stiamo entrando nell'Euro che darà più visibilità al Vecchio Continente. Per una certa qual sorte politica l'Europa, infatti, non solo quella dell'Euro, inizialmente prona al fatto compiuto, alla sua subalternità, ora sembra chiamata ad una nuova missione, ad occupare il centro del proscenio della storia,

potendo in questo modo offrire il meglio di se stessa, risalendo alle sue origini, riscoprendo la propria identità e, per dirla con Husserl, la propria "forma spirituale".

In questo svolgersi di eventi e mentre attendiamo di conoscere più dettagliatamente le proposte del Ministro Moratti sul prosieguo delle riforme, il nostro Notiziario pubblica alcuni articoli (in particolare quello del Card. Camillo Ruini) che ritornano sulle questioni centrali, sui fondamenti che giustificano l'impegno dei cattolici nell'ambito dell'educazione e della scuola.

In un recente saggio, pubblicato dall'Editrice La Scuola (*Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia - XIX e XX secolo*, Brescia 2001), G. Chiosso annota che in una realtà sempre più frammentata, incerta e multiforme, nella quale la dimensione delle micro-motivazioni soggettive e gestite nel privato sfuggono alla dimensione dei valori religiosi e al sistema sociale e civile, nuovi appaiono i problemi, le ansie del secolo, percorso non più dalle pretese totalizzanti di grandi ideologie, ma dalla banalizzazione della vita stessa, dal prevalere delle leggi del mercato, dai rischi connessi con l'ecologia e le incognite legate alle ricerche genetiche.

In questa sorte di "secolarizzazione pedagogica", in quanto esaurirsi di antiche certezze e tramonto delle pratiche educative ancora spesso guidate dal senso religioso dell'esistenza, in questo contesto di pluralismo pedagogico, anche in ambito cristiano, vale la pena di ricordare alcuni principi fondamentali, classici dell'antropologia cristiana, che possono e devono ancora oggi ispirare, sia pure in modo nuovo e aperto a raccogliere le sfide del momento presente, l'azione educativa.

Il principio dell'educabilità dell'uomo e della volontà di educarlo. L'essere umano non è frutto dell'ambiente o delle pulsioni istintuali, ma è un essere libero, sociale, capace di volere, che è possibile educare. La formazione del pensare e dell'agire umano, in altre parole, ha a che fare con la possibilità dell'educazione che rappresenta perciò una dimensione costitutiva dell'esperienza umana.

L'affermazione del valore dell'uomo in se stesso e non in funzione della sua appartenenza ad una determinata organizzazione. L'uomo va educato in nome della sua dignità originaria e non in ragione della sua futura capacità di produrre, di consumare, ecc.

L'educazione ha bisogno del maestro e della relazione con gli altri. Non si può pensare al processo educativo come a un fatto naturale e spontaneo: esso è l'esito di un rapporto tra persone (anche se sul ruolo e la funzione dell'azione magistrale possono esistere ipotesi diverse). L'uomo è continuamente destinato all'incontro con l'altro in tutte le possibili modulazioni e l'apertura della relazione costituisce la condizione per l'esperienza ad una radicale ulteriorità.

L'educazione dell'uomo, in ultima sostanziale istanza, pone al centro il problema del senso personale e apre alla scoperta di Dio. Lo scopo dell'educazione cristiana non si esaurisce nella capacità di procurare le risorse per vivere o nella formazione del buon cittadino, essa si propone di condurre l'uomo a riconoscersi figlio di Dio. La realtà di cui facciamo esperienza non è l'assoluto: non è increata, né si è autogenerata. Dio soltanto è l'Assoluto.



L

A PAROLA  
DEL PAPA



# Discorso di Giovanni Paolo II al Congresso Internazionale delle scuole cattoliche europee (C.E.E.C. \*)

*Monsignore,  
Cari amici,*

1. Vi porgo un cordiale benvenuto in occasione del Congresso Internazionale delle Scuole Cattoliche d'Europa, organizzato dal Comitato Europeo per l'Educazione Cattolica.

Unendomi a voi in una fervente preghiera, auspico che il vostro incontro sia all'origine di nuove prese di coscienza del ruolo e della missione specifica della scuola cattolica nello spazio storico e culturale europeo. Fondandovi sulla ricchezza delle vostre tradizioni pedagogiche, siete invitati a ricercare con audacia risposte appropriate alle sfide poste dai nuovi modi di pensare e di agire dei giovani di oggi, affinché la scuola cattolica sia un ambito di educazione integrale, con un progetto educativo chiaro che ha il proprio fondamento in Cristo. Il tema del vostro Congresso, *"La missione di educare: rendere testimonianza di un tesoro nascosto"* pone al centro del progetto educativo della scuola cattolica l'esigenza fondamentale di ogni educatore cristiano: trasmettere la verità non solo con le parole, ma testimoniarla anche esplicitamente con la propria esistenza.

Assicurando un insegnamento scolastico di qualità, la scuola cattolica propone una visione cristiana dell'uomo e del mondo che offre ai giovani la possibilità di un dialogo fecondo fra la fede e la ragione. Parimenti, è suo dovere trasmettere valori da assimilare e verità da scoprire, "con la consapevolezza che tutti i valori umani trovano la loro piena realizzazione e di conseguenza la loro unità in Cristo" (Congregazione per l'Educazione cattolica, Lettera circolare, 28 dicembre 1997, n. 9).

2. Lo sconvolgimento culturale, la mondializzazione degli scambi, la relativizzazione dei valori morali e la preoccupante disintegrazione del vincolo familiare generano in numerosi giovani una

\* Comitato Europeo Educazione Cattolica.

viva inquietudine, che inevitabilmente si riflette sul loro modo di vivere, di apprendere e di progettare il loro futuro. Un simile contesto invita le scuole cattoliche europee a proporre un autentico progetto educativo che permetterà ai giovani non solo di acquisire una maturità umana, morale e spirituale, ma anche di impegnarsi efficacemente nella trasformazione della società, preoccupandosi di cooperare all'avvento del Regno di Dio. Saranno allora in grado di diffondere nelle culture e nelle società europee, come pure nei Paesi in via di sviluppo dove la scuola cattolica può offrire il proprio contributo, il tesoro nascosto del Vangelo, per edificare la civiltà dell'amore, della fraternità, della solidarietà e della pace.

3. Per raccogliere le numerose sfide alle quali devono far fronte, le comunità educative devono porre l'accento sulla formazione degli insegnanti, religiosi e laici, affinché acquisiscano una consapevolezza sempre più viva della loro missione di educatori, combinando competenza professionale e scelta liberamente fatta di testimoniare in modo coerente valori spirituali e morali, ispirati dal messaggio evangelico di "libertà e carità" (*Gravissimum educationis*, n. 8). Cosciente della nobiltà ma anche delle difficoltà di insegnare e di educare oggi, incoraggio nella sua missione tutto il personale impegnato nel sistema educativo cattolico, affinché alimenti la speranza dei giovani, con l'ambizione di "proporre simultaneamente l'acquisizione di un sapere quanto più ampio e profondo possibile, un'educazione esigente e perseverante alla vera libertà umana e l'introduzione dei bambini e degli adolescenti che sono ad essa affidati al più elevato ideale concreto che ci sia: Gesù Cristo e il suo messaggio evangelico" (*Discorso al Consiglio dell'Unione mondiale degli insegnanti cattolici*, 1983).

L'esperienza acquisita dalle comunità educative delle scuole cattoliche in Europa, in una "fedeltà creativa" al carisma vissuto e trasmesso dai fondatori e dalle fondatrici delle famiglie religiose impegnate nel mondo dell'educazione, è insostituibile. Essa permette di perfezionare continuamente il vincolo che unisce le istituzioni pedagogiche e spirituali proposte e la loro conformità allo sviluppo integrale dei giovani che ne beneficiano. Come non insistere anche sugli stretti rapporti di collaborazione che devono unire la scuola è più fragile?

Qualunque sia la struttura scolastica, i genitori restano i primi responsabili dell'educazione dei loro figli. Spetta alle comunità educative promuovere la collaborazione, affinché i genitori prendano coscienza in modo rinnovato del loro ruolo educativo e siano assistiti nel loro compito fondamentale, ma anche affinché il progetto educativo e pastorale della scuola cattolica venga adeguato alle legittime aspirazioni delle famiglie.

4. Le scuole cattoliche devono infine raccogliere un'altra sfida, che riguarda il dialogo costruttivo nella società multiculturale del nostro tempo. "L'educazione ha una particolare funzione nella costruzione di un mondo più solidale e pacifico. Essa può contribuire all'affermazione di quell'umanesimo integrale, aperto alla dimensione etica e religiosa, che sa attribuire la dovuta importanza alla conoscenza e alla stima delle culture e dei valori spirituali delle varie civiltà" (Messaggio per la Giornata mondiale della Pace, 8 dicembre 2000, n. 20). In tal modo lo sforzo compiuto per accogliere in seno alle scuole cattoliche giovani appartenenti ad altre tradizioni religiose deve proseguire, senza che ciò attenui tuttavia il carattere proprio e la specificità cattolica degli istituti. Nel consentire l'acquisizione di competenze nello stesso ambito educativo, questa accoglienza struttura il vincolo sociale, favorisce la conoscenza reciproca in un confronto sereno e permette di progettare insieme il futuro. Questo modo concreto di superare la paura dell'altro costituisce indubbiamente un passo decisivo verso la pace nella società.

5. Le scuole cattoliche in Europa sono così chiamate a essere comunità dinamiche di fede e di evangelizzazione, in stretto rapporto con la pastorale diocesana. Essendo al servizio del dialogo fra la Chiesa e la comunità degli uomini, impegnandosi a promuovere l'uomo nella sua integrità, esse ricordano al popolo di Dio il punto centrale della sua missione: permettere a ogni uomo di dare un senso alla propria vita facendo scaturire il tesoro nascosto che gli è proprio, e invitare così l'umanità ad aderire al progetto di Dio manifestato in Gesù Cristo.

Affidando la fecondità del vostro Congresso all'intercessione della Vergine Maria, vi invito a lasciarvi istruire da Cristo, ricevendo da Lui, che è "la Via, la Verità e la Vita" (Gv 14, 6), la forza e il piacere di compiere la vostra missione entusiasmante e delicata. A voi tutti, organizzatori e partecipanti a questo Congresso, così come alle vostre famiglie, a tutto il personale dell'ambito educativo cattolico e ai giovani che segue, imparto di cuore la Benedizione Apostolica.

Città del Vaticano, 28 aprile 2001

*Joannes Paulus II*



# Discorso di Giovanni Paolo II ai Rettori e ai Docenti delle Università della Polonia

Illustrissimi Signori e Signore,

1. Vi do il benvenuto e vi saluto di cuore. Sono lieto di poter nuovamente ricevere i magnifici rettori delle scuole superiori polacche. Ringrazio il prof. Wonicki, il presidente del Collegio dei Rettori Accademici delle Scuole Polacche, per l'introduzione e le benevoli parole rivolte nei miei riguardi.

I nostri incontri appartengono già ad una tradizione e sono in qualche modo un segno del dialogo che si svolge tra il mondo della scienza e quello della fede. Sembra che irrevocabilmente siano passati i tempi, in cui si cercava di contrapporre questi due mondi. Grazie agli sforzi di tanti ambienti di intellettuali e di teologi, facilitati dalla grazia dello Spirito Santo, sempre di più cresce la coscienza che la scienza e la fede non sono estranee, ma hanno invece bisogno l'una dell'altra e a vicenda si completano. Mi sembra che la buona accoglienza dell'enciclica *Fides et ratio* sia stata dettata proprio dalla sempre più profonda coscienza della necessità del dialogo tra la cognizione intellettuale e l'esperienza religiosa. Ringrazio Dio per ogni ispirazione che ci conduce in questa direzione.

2. Durante i nostri incontri ho già sollevato diversi temi riguardanti l'università, la scuola superiore degli studi o l'istituto scientifico quale ambiente che fortemente influisce sulla esistenza nel tempo dell'uomo, della società e dell'umanità. La consapevolezza dello straordinario ruolo dell'università e della scuola superiore è sempre viva in me ed è per questo che mi sta molto a cuore l'attenzione per tale sua forma, così che l'influsso che esercita sul mondo e sulla vita di ogni uomo significhi sempre il bene - possibilmente il più grande bene in ogni settore. Solo allora l'università e la scuola superiore sono apportatrici di vero progresso, e non di pericolo per l'uomo.

Mi ricordo che, quando più di vent'anni fa ho scritto la mia prima Enciclica *Redemptor hominis*, la mia riflessione era accompagnata dalla domanda sul mistero della paura che sperimenta l'uomo odierno. Tra le diverse fonti di essa mi è sembrato giusto sottolinearne

una: l'esperienza della minaccia da parte di ciò che è il prodotto dell'uomo, il frutto del lavoro delle sue mani, e ancor più, del lavoro del suo intelletto, delle tendenze della sua volontà. Sembra che oggi, all'inizio del terzo millennio, quest'esperienza accresca ancora. Troppo spesso infatti succede che ciò che l'uomo riesce a produrre grazie alle sempre nuove possibilità del pensiero e della tecnica diventa l'oggetto di "alienazione" - se non del tutto, almeno parzialmente sfuggono al controllo dell'artefice e si rivolgono contro di lui (cf. *Redemptor hominis*, 15). Gli esempi di tale situazione sono molti. Basta citare le conquiste nel campo della fisica, soprattutto della fisica nucleare, o nel campo della trasmissione dell'informazione, del processo d'esplorazione delle risorse naturali della terra, o infine delle sperimentazioni nel campo della genetica e biologia. Questo riguarda purtroppo anche quei settori della scienza che sono connessi più con lo sviluppo del pensiero che con i mezzi tecnici. Sappiamo quali minacce sono nate nel secolo scorso dalla filosofia posta a servizio dell'ideologia. Siamo consapevoli di quanto sia facile usare contro l'uomo, contro la sua libertà e l'integrità personale, i successi nel settore della psicologia. Sempre più frequentemente arriviamo alla conoscenza di quali distruzioni nella personalità - soprattutto di un giovane - può provocare la letteratura, l'arte o la musica, se nel loro formarsi viene iscritto un contenuto ostile all'uomo.

Sperimentando i risultati dell'"alienazione" dell'opera nei riguardi dell'operante, sia a livello personale che sociale, l'umanità in qualche modo si trova a un bivio. Da una parte è chiaro che l'uomo è chiamato ed equipaggiato dal Creatore affinché crei, affinché soggioghi la terra. E' noto anche che il compimento di questa chiamata è diventato il motore dello sviluppo nei vari settori della vita - di uno sviluppo che dovrebbe essere mantenuto a servizio del bene comune. Dall'altra parte però l'umanità teme che i frutti dello sforzo creativo possano essere diretti contro di essa, e perfino diventare mezzi di distruzione.

3. Nel contesto di questa tensione tutti ci rendiamo conto che l'università ed ogni istituto superiore di studi, come ambiente che direttamente promuove lo sviluppo nelle diverse sfere della vita, gioca un ruolo chiave. Quindi bisogna domandare quale dovrebbe essere l'intrinseca forma di queste istituzioni, affinché un ininterrotto processo di creazione si compia così che i suoi frutti non siano passibili di «alienazione», non siano rivolti contro lo stesso artefice, contro l'uomo.

Sembra che alle basi dell'aspirazione a tale orientamento dell'università sia la sollecitudine per l'uomo, per la sua umanità. Qualsiasi sia il campo della ricerca, del lavoro scientifico o creativo, chiunque impegni in esse la propria scienza, il talento e gli sforzi, dovrebbe chiedersi in quale misura la sua opera formi prima la sua

propria umanità; e in seguito, se essa renda la vita umana più umana sotto ogni aspetto, più degna dell'uomo; e infine, se nel contesto dello sviluppo, di cui è l'autore, l'uomo "diventa veramente migliore, cioè più maturo spiritualmente, più cosciente della dignità della sua umanità, più responsabile, più aperto agli altri, in particolare verso i più bisognosi e più deboli, più disponibile a dare e portare aiuto a tutti?" (*Redemptor hominis*, 15).

Tale impostazione della scienza, compresa in senso largo, manifesta il suo carattere di servizio. Infatti la scienza, se non è esercitata con il senso di servizio all'uomo, facilmente può diventare un elemento di gara d'appalto economico, con conseguente disinteresse per il bene comune, oppure - ancor peggio - può essere utilizzata per dominare gli altri e inserita tra le aspirazioni totalitarie degli individui e dei gruppi sociali. Ecco perché sia gli scienziati maturi che gli studenti principianti dovrebbero tener in considerazione se il loro giusto desiderio di approfondire i misteri della conoscenza si inserisce nei fondamentali principi della giustizia, della solidarietà, dell'amore sociale, del rispetto dei diritti del singolo uomo, del popolo o della nazione.

Dal carattere di servizio della scienza nascono obblighi non solo nei riguardi dell'uomo o della società, ma anche, o forse soprattutto, nei riguardi della stessa verità. Lo scienziato non è un creatore della verità, ma il suo esploratore. Nella misura in cui le è fedele, nella stessa misura essa gli si rivela. Il rispetto per la verità obbliga lo scienziato o il pensatore a fare tutto il possibile per approfondirla e, nei limiti del possibile, per presentarla con esattezza agli altri. Certo - come dice il Concilio - "le cose create e le stesse società hanno leggi e valori propri, che l'uomo gradatamente deve scoprire, usare e ordinare" e in connessione con questo bisogna riconoscere le esigenze di metodo proprie di ogni singola scienza e arte (GS 36). Tuttavia ci si deve ricordare che la ricerca della verità unicamente giusta è quella che procede secondo un esame metodico, in maniera veramente scientifica e rispettando le norme morali. La giusta aspirazione alla conoscenza della verità non può mai trascurare quello che appartiene all'essenza della verità: il riconoscimento del bene e del male.

Tocchiamo qui la questione dell'autonomia delle scienze. Oggi spesso viene sollevato il postulato dell'illimitata libertà delle ricerche scientifiche. Al riguardo, se da una parte - come ho detto - bisogna riconoscere il diritto delle scienze ad applicare i metodi della ricerca ad esse proprie, non si può dall'altra essere d'accordo con l'affermazione che il campo delle ricerche stesse non sia soggetto ad alcuna limitazione. Il confine è indicato proprio dalla fondamentale distinzione fra il bene ed il male.

Questa distinzione si compie nella coscienza dell'uomo. Si può pertanto dire che l'autonomia delle scienze finisce là dove la retta

coscienza dello scienziato riconosce il male - il male del metodo, dell'esito o dell'effetto. Ecco perché è così importante che l'università e l'istituto superiore delle scienze non si limitino solo a trasmettere lo scibile, ma siano il luogo della formazione della retta coscienza. Qui infatti, e non nello scibile, sta il mistero della sapienza. E "l'epoca nostra - come dice il Concilio - più ancora che i secoli passati, ha bisogno di questa sapienza, perché diventino più umane tutte le sue nuove scoperte. È in pericolo, di fatto, il futuro del mondo, a meno che non vengano suscitati uomini più saggi" (GS 15).

4. Oggi si parla molto della globalizzazione. Sembra che questo processo tocchi anche la scienza e non sempre abbia un influsso positivo. Una delle minacce connesse con la globalizzazione è una non sana rivalità. Ai ricercatori, anzi a interi ambienti scientifici, può sembrare che, per reggere il confronto nell'ambito del mercato mondiale, la riflessione, le ricerche e le sperimentazioni non possano essere condotte solo con l'applicazione dei metodi giusti, ma debbano essere adeguate agli scopi anticipatamente indicati e alle aspettative del più largo pubblico possibile, anche se questo richiedesse una trasgressione degli inalienabili diritti umani. In tale prospettiva le esigenze della verità lasciano il posto alle cosiddette regole del mercato. Questo può facilmente condurre alla reticenza di alcuni aspetti della verità o addirittura alla manipolazione di essa, solo per renderla accettabile dalla così detta opinione pubblica. Tale accettazione a sua volta sembra una sufficiente prova della fondatezza di questi metodi non giustificabili. È difficile in tale situazione mantenere anche solo le regole basilari dell'etica. Se dunque giusta e desiderabile è la rivalità dei centri scientifici, essa non può svolgersi a costo della verità, del bene e del bello, a costo di valori come la vita umana dal concepimento fino alla morte naturale oppure le risorse dell'ambiente naturale. L'università pertanto ed ogni centro scientifico, insieme alla trasmissione dello scibile, dovrebbe insegnare come chiaramente riconoscere la onestà dei metodi ed anche come aver coraggio di rinunciare a quello che è metodologicamente possibile, ma eticamente biasimevole.

Tale esigenza non può essere realizzata altrimenti che sulla base della lungimiranza, cioè della capacità di prevedere gli effetti degli atti umani e di avere responsabilità per la situazione dell'uomo non solo qui e in questo momento, ma anche nel più lontano angolo del mondo e nell'indefinito futuro. Sia uno scienziato che uno studente sempre deve imparare a prevedere le direzioni dello sviluppo e gli effetti per l'umanità che possono scaturire dalle sue ricerche scientifiche.

5. Ecco solo alcuni suggerimenti che nascono dalla premura per la forma umana delle scuole di carattere universitario. Sembra

che il compimento di questi postulati si verifichi più facilmente, se sarà intrapresa una stretta collaborazione e lo scambio di esperienze tra i rappresentanti delle scienze tecniche e umanistiche, inclusa la teologia. Ci sono tante possibilità di contatti nell'ambito delle strutture universitarie già esistenti. Credo, che gli incontri come questo aprano nuove prospettive di cooperazione per lo sviluppo della scienza e per il bene dell'uomo e di intere società.

Se oggi parlo di tutto questo, lo faccio perché "la Chiesa, che è animata dalla fede escatologica, considera questa sollecitudine per l'uomo, per la sua umanità, per il futuro degli uomini sulla terra e, quindi, anche per l'orientamento di tutto lo sviluppo e del progresso, come un elemento essenziale della sua missione, indissolubilmente congiunto con essa. Ed il principio di questa sollecitudine essa lo trova in Gesù Cristo stesso, come testimoniano i Vangeli. Ed è per questo che desidera accrescerla continuamente in Lui, rileggendo la situazione dell'uomo nel mondo contemporaneo, secondo i più importanti segni del nostro tempo" (*Redemptor hominis*, 15).

Illustri Signori e Signore, vi ringrazio per la vostra presenza e per la vostra volontà di larga collaborazione per lo sviluppo della scienza polacca e mondiale, che manifestate non solo in occasioni così solenni, ma anche nel vostro quotidiano universitario. Voi formate un particolare ambiente che - spero - troverà il suo equivalente nelle strutture dell'Europa che si unisce.

Portate, vi prego, ai vostri collaboratori, agli stimati professori, agli addetti scientifici ed amministrativi, a tutta la moltitudine degli studenti il mio cordiale saluto e l'assicurazione del mio costante ricordo nella preghiera. La luce dello Spirito Santo accompagni tutto l'ambiente degli scienziati, degli intellettuali e degli uomini di cultura in Polonia! Vi sostenga sempre la benedizione di Dio!

Castelgandolfo, Giovedì 30 agosto 2001

*Joannes Paulus II*



# N PRIMO PIANO



Contributi di:

- Card. Camillo Ruini
- Prof. Dr. Jacques Janssen
- Don Carmine Brienza

L

# a questione del senso al crocevia del cambiamento della scuola italiana

Per un rinnovato concetto di cultura  
tra nuova interpretazione scientifica  
e interpretazione religiosa \*

Card. CAMILLO RUINI

Il titolo della relazione apre due prospettive: da un lato, esso invita alla riflessione sui cambiamenti in corso nella scuola italiana, a partire dall'autonomia, dal riordino dei cicli etc., dall'altro, alla riflessione sul cambiamento che si sta verificando nella cultura e nella società, in rapporto alla scuola italiana.

Vorrei prima offrire una riflessione da questo secondo punto di vista, e poi passare a ciò che può significare più propriamente il cambiamento in atto nella scuola italiana. Il sottotitolo, d'altronde, ci invita a fare questo: *per un rinnovato concetto di cultura tra nuova interpretazione scientifica e interpretazione religiosa.*

I fattori  
del  
cambiamento

Viviamo in una società e in una cultura soggette a grandissimi cambiamenti. Il cambiamento è categoria centrale, portante dell'attuale società e cultura. D'altra parte già trentacinque anni fa la *Gaudium et Spes* affermava proprio questo nella sua introduzione: il cambiamento è la nota saliente, caratteristica del mondo moderno. Quelle parole sono, oggi, ancora più vere e hanno ancora più rispondenza nella realtà di quello che avessero al tempo della *Gaudium et Spes*.

Volendo fare qualche riflessione più precisa su questa affermazione, potremmo chiederci quali sono i motori di questo cambiamento (e sono certamente più d'uno).

Quello più visibile, quello meno discutibile è semplicemente il progresso delle conoscenze scientifiche e le loro applicazioni tecno-

\* Intervento al Corso di aggiornamento per docenti sul tema "Cristianesimo, cultura e libertà della scuola in un mondo in trasformazione", tenutosi il 7 e l'8 settembre 2000 presso il Pontificio Ateneo Antonianum, in Roma.

Il testo, tratto dalla registrazione, non è stato rivisto dall'autore.

logiche. Sono esse che producono cambiamenti relevantissimi anzitutto nelle condizioni pratiche della vita e nella sua organizzazione.

Pensiamo ai mezzi di trasporto inventati negli ultimi centocinquanta anni, pensiamo all'informatica e alla comunicazione. Gli esempi si potrebbero moltiplicare. E' interessante notare, a riguardo, come gli uomini di scienza, fin dall'inizio, fossero consapevoli di questo.

Cito, a proposito, un filosofo e grande matematico che ha teorizzato questo in un suo piccolo libro famoso, scritto quasi trecentosettanta anni fa, dal titolo "Discorso sul metodo". Cartesio afferma che, attraverso il metodo che egli andava ricercando e proponendo, si sarebbero mutate radicalmente le condizioni di vita dell'umanità. Anzi, dice, non solo "mutate", ma "migliorate": tutto ciò, per tanti versi, è vero. Se la nostra condizione umana, soprattutto per quanto riguarda la qualità materiale della vita, è, in tanti aspetti, preferibile a quella di chi è vissuto duecento o trecento anni fa, ciò si deve al progresso con le sue applicazioni tecnologiche.

È questo uno dei grandi fattori di mutamento e non dobbiamo pensare che esso sia ormai in crisi. Può darsi che sia in crisi l'apprezzamento pubblico della scienza, di fronte ai rischi della scienza, può darsi che gli scienziati abbiano acquisito, e sarebbe auspicabile, una maggiore consapevolezza dei limiti intrinseci alla conoscenza scientifica, ma certamente essa continua ad avanzare sempre più rapidamente in tanti campi e sempre più rapido è il moltiplicarsi delle sue applicazioni tecnologiche. In particolare, una svolta che stiamo vivendo oggi è il fatto che la scienza e la tecnologia hanno affrontato come mai prima il soggetto umano. Le possibilità odierne di incidere sul soggetto umano sono diventate gigantesche: pensiamo soltanto al genoma e a tutto quello che apre come conseguenze in tempi non lunghi. Si tratta di un salto qualitativo, perché altro è incidere sul mondo in cui viviamo e sugli strumenti di cui disponiamo e altro è incidere sul soggetto umano e sulla sua struttura biofisica, cosa che può anche e giustamente suscitare le più grandi preoccupazioni.

C'è un altro fondamentale fattore di cambiamento, che è connesso e interdependente con il precedente ed è la cosiddetta svolta antropologica, l'aver messo cioè sempre più al centro della cultura il soggetto umano in quanto tale. Tale svolta è avvenuta progressivamente e ha le sue origini remote certamente nel cristianesimo. Se vogliamo individuare una personalità di grande rilievo nel panorama della cultura del nostro mondo, che già al termine dell'antichità aveva posto le basi di questa svolta, dobbiamo pensare a S. Agostino con la sua analisi introspettiva, con la sua esaltazione della libertà dell'uomo, nel rapporto con l'onnipotenza e la grazia di Dio. Il soggetto umano in Agostino si staglia già con grande evidenza. Questa svolta è andata avanti sebbene il medioevo sia con-

siderato giustamente un'epoca dell'oggettività più che della soggettività, poiché l'uomo medievale è disposto molto più di noi a conformare la sua scelta personale a leggi oggettive. Poi, da Cusano in poi, la svolta antropologica si è sempre più evidenziata. Potremmo citare ancora una volta Cartesio, poi Kant e tanti altri grandi filosofi della modernità.

Oggi la svolta antropologica è diventata un dato sempre più diffuso fino al punto di parlare di una seconda rivoluzione individuale.

La svolta antropologica, dunque, pone il soggetto al centro, pone al centro la sua libertà e comporta, nei costumi e nei comportamenti, il rischio di un individualismo esasperato e comunque di non tenere conto di norme oggettive che non sono soltanto il frutto di un legislatore esterno, ma che sono iscritte nel nostro essere, nella nostra realtà antropologica.

La svolta, tuttavia, ha avuto il grandissimo merito di far emergere il soggetto, di far prendere alla persona umana, all'uomo e alla donna, migliore coscienza di se stesso.

L'interagire dello sviluppo scientifico e tecnico con lo sviluppo generalmente filosofico-culturale indicato come svolta antropologica si è poi espresso anche nei grandi processi di democratizzazione della società, con tutto ciò che ha comportato sul piano istituzionale e politico.

Questi sono i cambiamenti che si sono verificati ormai nel passato. Il mutamento, tuttavia, continua: pensiamo al fenomeno della globalizzazione, che ha grandissima portata e comporta il grande fenomeno dell'emigrazione, una interazione culturale grandissima, un ridimensionamento verso l'alto e verso il basso del ruolo che tradizionalmente aveva lo stato con l'emergere delle entità sovranazionali e con il riaffiorare delle identità locali. Pensiamo infine all'informatizzazione e a internet con tutto quello che comporta.

Assistiamo in conseguenza a grandi mutamenti nel costume, nel modo di comportarsi e ciò può essere vissuto con entusiasmo, ma anche con perplessità e timore. L'emergere della libertà è diventato sempre più fattore concreto nelle scelte dei comportamenti, libertà che oggi si sposa ad una caratteristica della cultura moderna, probabilmente legata anche al pensiero scientifico, cioè la sua relatività. Noi, come sacerdoti, ne parliamo di solito in termini negativi, accusando la cultura e la morale moderna di relativismo, cioè di non accettare più alcuna norma, alcun valore assoluto. Però sta di fatto che questa relatività è indotta sia dalla rapidità dei cambiamenti, sia dall'atteggiamento di continua rimessa in discussione che è tipica del pensiero scientifico e che si esprime anche nella coscienza e nella consapevolezza comune. La libertà, sposata alla convinzione della relatività di ogni idea, di ogni convinzione, porta appunto a un grande individualismo per cui si parla oggi, come già

accennato, di seconda rivoluzione individuale. Vorrei citare solo Moravia, che già molti anni fa concludeva un suo racconto, affermando che l'unica certezza che ci è rimasta è quella del nostro corpo. È una affermazione estrema, ma essa spiega, forse, certi comportamenti. In questo senso si può anche parlare di una eclissi dell'etica, nel senso del venir meno dell'idea del dovere morale, dell'imperativo morale che porto dentro di me e al quale devo comportarmi. L'etica ha bisogno dello scopo da raggiungere, quello della felicità, ma ha bisogno anche del dovere che è spina dorsale dell'etica e che oggi pare fortemente compromesso. Bisogna però stare attenti a non essere unilaterali, perché se non sotto il concetto formale di dovere, per tanti altri aspetti l'istanza etica appare anche oggi molto forte nella gente. Pensiamo al bisogno di autenticità, al bisogno di persone autentiche, affidabili, nelle quali alle parole corrispondano i fatti. Questo non soltanto nelle relazioni io-tu, ma anche nelle relazioni a largo raggio: nella società in cui viviamo vorremmo trovare qualche valore, qualche comportamento autentico, qualche punto di riferimento che possa mostrarsi autentico.

Non dimentichiamo, inoltre, la ricerca di vicinanza, di prossimità, di fare comunità che c'è soprattutto nel mondo giovanile, ma non solo. Tale esigenza è in posizione un po' dialettica rispetto alla cosiddetta seconda rivoluzione individuale piuttosto relativistica, ma la sua presenza risulta evidente. Il mondo è fatto anche di contrasti. Forse è proprio il peso di una individualità che deve diventare fine a se stessa, di una libertà che non ha più scopi a far sentire maggiore il bisogno di comunità, di autentica prossimità fra la gente.

Fatte queste piccole premesse, molto semplici, vengo, ora, alla questione del senso.

## La questione del senso

La ricerca del senso, del significato della vita è antica quanto l'uomo: basta vedere i graffiti della preistoria dove già si esprimeva una ricerca e una affermazione di senso. Oggi questa ricerca è diventata molto drammatica, probabilmente a causa del predominio che ha la razionalità scientifica, con il suo rigore, la sua capacità di penetrazione logica, la sua coerenza e che, per ottenere i risultati che ottiene deve porsi dei limiti, deve autolimitarsi.

Uno dei grossi limiti è che dalla scienza esula la questione del senso. La scienza si pone al massimo il problema del significato della conoscenza come tale, ma non altre domande di significato. D'altra parte, le domande di significato sono insopprimibili; si delinea, così, un altro carattere apparentemente paradossale della cultura dell'ultimo secolo e del mondo in cui viviamo: c'è una certa schizofrenia, per la quale, da una parte la cultura è profondamente razionale e, dall'altra, è invece molto tentata dall'irrazionalismo, da comportamenti che prescindono dalla ragione e fanno leva su altre

dimensioni dell'uomo, come la sensibilità, il sentimento, il desiderio. Si presenta qui una chiave di possibile interpretazione del cosiddetto risveglio religioso o del riaffiorare della domanda religiosa che ha caratterizzato il nostro tempo almeno da una decina d'anni. La teoria della secolarizzazione, che sosteneva che il mondo sarebbe diventato sempre più a-religioso è oggi, se non abbandonata, radicalmente ridimensionata anche dai sociologi della religione poiché appare evidente che la domanda religiosa persiste anche in culture fortemente razionalizzate, moderne e scientifiche. Non per nulla il paese che è all'avanguardia per lo sviluppo scientifico e per il suo pragmatismo - gli Stati Uniti d'America - è un paese profondamente religioso. Lo sviluppo scientifico non distrugge, quindi, il senso religioso, le convinzioni religiose, ma le cambia, le trasforma, spesso le de-istituzionalizza, poiché la rivoluzione individuale fa sì che tanta gente cerchi delle vie proprie per soddisfare il bisogno religioso.

Questo bisogno religioso non è da confondere con l'essere cristiani, con la sequela di Cristo. Spesso si manifesta nella scelta di vie che possono anche essere negative, vie di irrazionalità proprio in quanto il bisogno religioso non trova una sua soddisfazione e un possibile sbocco nella razionalità scientifica e imbecca, appunto, altre vie per cercare di trovare delle risposte. Resta il fatto che il bisogno religioso esprime una domanda di senso, di senso della vita.

Dobbiamo cercare per noi stessi prima di tutto e poi aiutare gli altri a trovare risposta positiva alla questione del senso. Questo deve farlo la Chiesa, poiché è Dio la risposta alla questione del senso, come è la risposta alla questione delle origini. Ma tale risposta va mediata culturalmente. Venendo alla scuola, suo compito non è solo quello di insegnarci a navigare dal punto di vista tecnico nel mondo complesso, ma anche quello di educare a crescere in umanità, a crescere come persone, come soggetti. Ciò non è possibile senza rapporto con il significato. Si pone, qui, un problema grandissimo: nella nostra scuola sempre più pluriforme, che è la scuola di un paese anch'esso pluralistico, le risposte sul senso della vita sono molte e diverse. Una volta si era abituati a catalogarle per grandi ideologie, oggi, invece, una risposta di questo tipo coglierebbe poco la realtà profonda del vissuto della gente. Permane, certamente, la presenza di profondissime differenze: c'è chi ritiene, infatti, che queste domande siano futili e che l'uomo debba vivere il presente senza cercare di più e c'è chi ritiene che il senso della vita possa essere posto soltanto all'interno della vita stessa, nel successo della vita... però il pluralismo non può portarci a sterilizzare e ignorare la questione del senso, a fare come se il soggetto potesse crescere nella sua umanità senza fare i conti con essa.

Vorrei passare a questo punto a quanto nel titolo viene indicato come "rinnovato concetto di cultura".

Oggi la parola "cultura" ha molti significati e pertanto è occasione continua di equivoci e di contraddizioni, ma ha anche una sua grande fecondità. Questa pluriformità, questa polivalenza di significati della parola "cultura" ne fa un concetto centrale nel nostro tempo e soprattutto nella sua dialettica con la parola "natura".

L'essere umano è insieme culturale e naturale.

Questi due grandi parametri ci definiscono. Oggi si tende a prendere il concetto di cultura soprattutto in senso descrittivo, fenomenologico: ogni espressione organizzata sottintende una certa cultura e pertanto qui il concetto di cultura abbraccia le più diverse forme, livelli, stadi. Il rischio è di trovarsi di fronte a una descrizione a-valutativa, per cui una cultura vale l'altra, una scelta vale l'altra... portando all'estremo questa prospettiva non è nemmeno possibile un confronto serio, perché ognuno si appella alla sua esperienza come esaustiva ed assoluta, mentre il confronto suppone sempre una piattaforma comune sulla quale confrontarsi, che è la premessa del dialogo. Accanto al concetto descrittivo della parola "cultura" va pertanto mantenuto un approccio assiologico, valoriale alla cultura stessa.

Nel settembre del '94, quando ho presentato per la prima volta alla CEI l'idea di dar vita ad un progetto culturale, scrivevo: "Considerata nella pienezza delle sue dimensioni la cultura si estende dalle convinzioni più profonde riguardo al significato e al destino della nostra vita e dell'intera realtà sino ai comportamenti più minuti e concreti avendo come suo snodo essenziale quel complesso di valori e di modelli di comportamento che sono per lo più condivisi e accettati da una popolazione o da un gruppo sociale. La cultura costituisce pertanto il terreno fondamentale di crescita o invece di alienazione e deviazione delle persone e delle comunità e così costituisce anche uno spazio privilegiato di incarnazione del Vangelo e di confronto con altre e diverse visioni della vita".

Non si tratta di una definizione di tipo scientifico, ma io l'ho utilizzata per togliere un po' di equivocità a questa parola e per consentire che si potesse avviare una riflessione.

Ogni progetto scolastico ha a che fare con una certa idea di cultura.

Anche i piani dell'offerta formativa e la stessa questione dei saperi, portano fatalmente una certa concezione della cultura e quindi rimandano a questioni non solo di tecnica pedagogica, ma a questioni filosofiche, questioni del senso che si vuol dare al nostro vivere collettivo, al nostro stare insieme.

Vorrei, adesso, arrivare al punto decisivo della relazione affidatami: il rapporto che ci può essere oggi tra l'interpretazione

scientifico della realtà e l'interpretazione religiosa in senso forte, non come generico rispetto religioso, ma nel senso della nostra grande tradizione religiosa, della sua portata culturale, della sua pretesa di verità.

In merito credo che dobbiamo essere consapevoli di quello che spesso viene veicolato come interpretazione scientifica della realtà: le scienze studiano il rapporto tra i fenomeni e non si pongono le questioni del senso ultimo della vita e della realtà. Però se questo è vero in teoria, in pratica ciò non è sempre vero, perché è facile passare da conclusioni di tipo scientifico a conclusioni di tipo più "alto", di portata filosofica, metafisica.

Infatti, a mano a mano che l'interpretazione scientifica avanza, gli scienziati sempre più comprendono che ci sono questioni che la scienza come tale non risolve né affronta, almeno formalmente, ma che traspaiono dalla ricerca scientifica e interrogano sul senso ultimo. Una interpretazione oggi molto diffusa, a volte proposta come sintesi dei vari approcci scientifici è una interpretazione che chiamerei "evoluzionismo omniesplicative": l'evoluzione come chiave interpretativa spiega tutto. Anche se, di fatto, lo scienziato sa di non essere in grado di spiegare tutto, egli afferma che questa è la strada attraverso cui è possibile arrivare a spiegare tutto.

Lo sviluppo dell'universo, dell'uomo, della realtà nel suo complesso sarebbe, pertanto, il frutto di una evoluzione che non presuppone nessuna realtà distinta dal mondo e nessuna intelligenza distinta dal mondo. L'universo si autogenera, si autosviluppa.

Tale carattere autosufficiente del pensiero scientifico è generalmente affidato e presentato dai divulgatori del pensiero scientifico.

Anche S. Tommaso si trovò a fronteggiare quella che fu la scoperta scientifica del suo tempo, cioè la riscoperta di Aristotele, che presentava una visione razionale e globale della realtà, nettamente superiore a quella posseduta fino ad allora. I più radicali seguaci dell'aristotelismo presero la via banalmente detta "della doppia verità": i fenomeni del mondo si spiegano dall'interno del mondo stesso, seguendo la logica di Aristotele. Di fronte a questa posizione, ci fu una reazione della Chiesa che non poteva, ovviamente, accettare che non ci fosse bisogno di Dio per spiegare il mondo. Protagonisti della resistenza all'aristotelismo furono soprattutto i francescani che ribadirono che il mondo si spiega soltanto rimandando a Dio. La novità epistemologica di S. Tommaso fu che, da una parte, egli non accettò l'aristotelismo radicale, ma dall'altra non accettò nemmeno la posizione francescana che poteva in qualche modo richiamarsi a S. Agostino.

S. Tommaso si rende conto che non si può rinunciare a ricondurre l'intelligibilità del mondo a Dio, ma che non si può nemmeno prescindere dall'intelligibilità interna che il mondo possiede. Per

questo parla di una "media via", con la quale egli intende coniugare l'intelligibilità interna del mondo con il rimando alla intelligibilità ultima che il mondo ha in riferimento a Dio.

Credo che il Concilio Vaticano II, con la sua affermazione, da una parte, della legittima autonomia delle realtà terrene e, dall'altra, dell'orientamento cristologico dell'universo intero - Cristo è il centro e il fine della storia - riproponga la "media via" di S. Tommaso.

Il problema ha, oggi, una radicalità che al tempo di S. Tommaso non esisteva, perché la scienza aristotelica non era capace di grandi applicazioni tecniche, né poteva progredire come la scienza attuale. Il problema di fondo rimane, però, il medesimo. Il nostro tempo, quindi, ci chiede di fare qualcosa di analogo a quello che fu fatto nel medioevo: mostrare, cioè, come, a partire dalla razionalità scientifica e al suo interno, si possa aprire un discorso che ci rimanda alla trascendenza.

Ricordo due testi biblici di grande significato:

"In principio Dio creò il cielo e la terra... (Gn 1, 1) e poi "In principio era il Verbo, e il Verbo era presso Dio, e il Verbo era Dio. Egli era in principio presso Dio: tutto è stato fatto per mezzo di lui (Gv 1, 1-3).

Queste affermazioni ci dicono che l'origine della realtà è l'intelligenza. Tale affermazione è di portata enorme e va completata con l'altra: che l'origine della realtà è la libertà.

La realtà è dunque frutto di pensiero e di libertà: Dio crea liberamente per amore che si dona. Come si può mediare oggi questa affermazione? Proprio perché la scienza è capace di capire la realtà al punto da poterla trasformare e ciò comporta che la realtà sia intrinsecamente comprensibile, intelligibile, si pone la domanda: come fa il mondo, la materia ad essere intrinsecamente intelligibile? Quando la realtà si mostra così profondamente intelligente, come si fa a sfuggire al problema, se l'origine della realtà non debba essere la fonte del significato, cioè il Verbo, il pensiero? Come pensare che, in questa intelligenza intrinseca alla realtà, il pensiero emerga solo alla fine, solo quando si evolve l'uomo, dopo miliardi di anni?

Un argomento del genere potrebbe essere avanzato anche in rapporto alla libertà.

Qual è la premessa perché la libertà sia possibile? Temo che la nostra cultura "libertaria" affermi e forse esageri nella estremizzazione della libertà; d'altro canto, però, essa appare molto fragile nel trovare i fondamenti della libertà stessa, perché, se fosse vero che il mondo è retto dal caso e dalla necessità, un vero spazio per la libertà umana non si darebbe, ma permarrebbero solo ulteriori spazi di casualità. La libertà, infatti, è consapevole libertà di scelta. Se, tuttavia, all'origine dell'universo, non c'è libertà, ma necessità, come può trovare spazio, nell'universo stesso, la nostra libertà? E difatti la cultura di oggi tende a rimuovere questo problema e a dire

addirittura che, alla fine, la libertà umana si pone piuttosto sul piano politico, sociale, ma non ha una struttura ontologica ed è più una apparenza di libertà che vera libertà. È venuta meno, infatti, la premessa che rende possibile la libertà.

Credo che esista un enorme spazio per una riflessione che ci aiuti a riscoprire il senso non solo della vita, ma anche di una educazione che sappia tenere aperta, nella coscienza dei ragazzi e dei giovani, la coscienza di questa problematicità e non dia per scontato che la cultura di oggi sia tale da rendere la natura e il mondo autosufficienti.



# La religiosità dei giovani di oggi nel contesto socio-culturale dell'Europa occidentale

Prof. Dr. JACQUES JANSSEN  
Docente presso l'Università Cattolica di Nimègue

«La nostra epoca è un'epoca di declino religioso. La vitalità durevole della religione è in regresso. Le masse sono divenute superstiziose, credule, indifferenti alla religione. I gruppi elitari della società sono agnostici o scettici, i leaders politici sono ipocriti. I giovani sono in conflitto aperto con le autorità del passato. Essi vogliono sperimentare le religioni e le tecniche di meditazione orientali. La maggior parte dell'umanità è influenzata dalla decadenza».

Non c'è nessun dubbio che il panorama religioso dell'Europa è in sconvolgimento e che cambierà drammaticamente nei prossimi decenni. Le differenze tra giovani e anziani sono grandi e indicano chiaramente il declino dell'importanza della religione tradizionale, istituzionale. Oggi anche il nucleo di credenti tra i giovani ha idee e pratiche che differiscono profondamente da quelle delle generazioni più anziane e che sono molto lontane dalle prescrizioni ufficiali.

Questa descrizione pessimistica della cultura e dello stato della religione, con la quale io apro la mia relazione, viene dagli "Annali" del celebre storico romano Cornelio Tacito. Quando egli scriveva queste parole, verso la fine del primo secolo a. C., si riferiva alla situazione dell'antico mondo greco dell'epoca, cioè di circa 2000 anni fa. La religione ha conosciuto parecchie crisi attraverso le varie epoche, quando i giovani nel mondo intero sperimentano idee e pratiche che si allontanano da quelle prescritte dalla Chiesa ufficiale. La socializzazione della religione è un'impresa rischiosa. I giovani, molto spesso, decidono di agire alla loro maniera. Ciò li porta verso direzioni che i loro predecessori possono rigettare o deplorare. Ecco, al presente, due altre citazioni prese da un celebre poema: «Raramente la probità umana nasce tra i rami» e «Da un seme dolce può derivare l'amaro» [fine della citazione]. I genitori e gli insegnanti sanno questo per la loro esperienza quotidiana. Nonostante tutti i loro sforzi, i giovani non ne ricalcano le orme. Queste citazioni sono anche molto antiche e forse ne riconoscerete l'autore se ve le cito nella versione originale italiana. «*Rade volte risurge per li rami l'umana probitate*», «*Come uscir può di dolce seme*

*amaro*». Si tratta del «*poeta christianissimus*», come lo chiamava Boccaccio; Dante Alighieri, nel suo viaggio dall'inferno al paradiso, 701 anni fa.

È bene a sapersi che noi non siamo dunque la prima generazione a confrontarsi con questi sconvolgimenti. Tuttavia, le nostre responsabilità e i nostri problemi non scompaiono semplicemente mettendoli in relazione con quelli di altre epoche. Ogni epoca conosce la propria crisi. La crisi di oggi è una crisi di appartenenza. In Europa, il numero di fedeli e praticanti, come anche altri indicatori della religiosità istituzionale, conoscono un declino costante. Gli strumenti di cui noi disponiamo sono concordi a dire che la religione è in declino. Dal 1970, i Paesi Bassi, il paese dove io vivo, è al capolinea di questo processo. In "The European Values Study", del 1990, il 53% dei giovani olandesi sono menzionati come non appartenenti ad alcuna Chiesa. Era, in quell'epoca, la percentuale più alta nell'Europa Occidentale. Le Chiese perdono il contatto con le giovani generazioni. Negli anni avvenire, i risultati di questo allontanamento si faranno sentire sempre più negli indicatori di partecipazione e di opinione. In ciascuno dei diversi Paesi dell'Europa, questo processo ha preso una direzione specifica in funzione delle diverse storie nazionali. In Paesi come l'Italia e l'Irlanda, la Chiesa può ancora contare su una solida maggioranza, ma anche in questi Paesi, si assiste a un certo declino.

Le previsioni pessimistiche dei sociologi e degli storici devono essere prese sul serio. Proviamo anzitutto a comprendere che cosa essi vogliono dire. Essi considerano il declino della Chiesa come l'ultima fase di un processo costante di secolarizzazione. La Chiesa non è più l'istituzione leader in Europa. Essa ha ormai pochissima influenza sia nei confronti della scienza, della politica, degli affari sociali, della vita quotidiana che nei problemi di fondo sulla vita e sulla morte. Le persone sono educate e libere, esse sono capaci di prendere le proprie decisioni. La popolazione non può più essere manipolata sulla base di paure o di minacce relative all'aldilà. Esse vivono la propria vita, nel loro proprio interesse, qui e ora. I filosofi dei Lumi e del disincanto, come Arthur Schopenhauer e Max Weber, avevano, in somma, piena ragione.

Ma, nella vita, c'è qualcosa di più di quel che si può dedurre da una teoria sociologica.

In primo luogo: nello stesso momento in cui le persone hanno voltato le spalle alle Chiese, non c'è stato nessuno sviluppo delle istituzioni umanistiche, agnostiche o atee. Queste istituzioni sono anch'esse in crisi. Il socialismo democratico, che fu negli anni sessanta un movimento di ispirazione politica per molti giovani, ha perduto la sua forza galvanizzante. I diversi partiti hanno faticato a far comprendere le differenze che esistono fra di loro, soprattutto quando essi sono al governo. La fine delle ideologie, annunciata da

Daniel Bell negli anni cinquanta, sembra irrevocabile. La politica è, ai nostri giorni, un mezzo pragmatico di mettere in equilibrio interessi differenti. Lo scetticismo funziona, come ai tempi di Tacito, come un'alternativa attitudinale all'idealismo.

In secondo luogo: al momento stesso in cui le persone si allontanavano dalle Chiese, si faceva strada il re-incantamento. È stata proclamata la New Age e un numero rapidamente e costantemente crescente di persone si sono interessate a tutta una lunga serie di prodotti religiosi. In tutto il mondo inni, oli santi, libri e tecniche di meditazione sono venduti e acquistati in abbondanza per arricchire e spiritualizzare le nostre case. Si tratta della Luce? Ma quale Luce?

In Olanda, paese secolarizzato per eccellenza, ogni tipo di religione prospera. Il paese è un terreno di sperimentazione della religiosità. Ci vorrebbe un intero volume per poter descrivere questa fioritura religiosa.

Come comprendere questa situazione paradossale? Io penso che il processo culturale che ha portato a questo stato di cose possa essere riassunto come una frammentazione dell'io e della cultura. Per secoli le culture sono rimaste limitate dalle frontiere geografiche. Ma oggi, si può vedere gente di tutto il mondo vivere fianco a fianco in una qualsiasi città europea. Una volta le singole persone erano adattate al mondo unidimensionale nel quale vivevano. Oggi, l'io non è più dato come acquisito. È divenuto un problema che le persone devono risolvere da sé. Esse vivono la loro vita come persone isolate che si evolvono in contesti culturali flessibili. L'io è divenuto una combinazione complessa di parti e pezzi che vengono da culture diverse; la cultura è esplosa in differenti "io". La flessibilità è divenuta una esigenza in tutti i campi della vita.

Le persone non hanno più un impiego per la vita e le giovani generazioni non apprezzano del resto l'idea di disporre di un impiego a vita. Gli agenti di lavoro temporaneo prosperano e conoscono una vera infatuazione presso i giovani. In materia di relazioni personali, la flessibilità è ugualmente ricercata. L'età in cui i giovani hanno la loro prima esperienza sessuale diminuisce, mentre l'età media in cui le relazioni sono ratificate con i vincoli del matrimonio è in costante aumento. In realtà parecchie persone preferiscono nuovi tipi di contratti provvisori e un numero sempre crescente di unioni si rompono prima di essere, per la maggior parte del tempo, seguite da un nuovo matrimonio. In campo politico, gli elettori svlazzano tra i partiti e solo un gruppo di cittadini molto ristretto e in costante diminuzione desidera aderire ad un partito. Le persone preferiscono sostenere gruppi di pressione che si occupano di un tema particolare come Amnesty international e Greenpeace, per esempio. Anche la cultura giovanile non è più un fenomeno netto e

preciso. Molti giovani preferiscono ondeggiare sui bordi di culture giovanili contraddittorie e non lasciarsi sommergere da una sola di esse. Essi desiderano essere se stessi e non essere solo membri di una sotto-cultura. Negli anni settanta, se aveste chiesto a un giovane punk: "Che significa essere punk? Come si diventa punk?", egli vi avrebbe spiegato a lungo come era diventato punk, ciò che significava per lui essere punk e ciò che rappresentava la cultura punk. Io ho posto recentemente la stessa domanda a un punk che sfoggiava tutta una serie di vincoli, che aveva il vero taglio di capelli Mohawk. La sua risposta fu: "No, io non sono punk, io sono Pete!" Dopo, mi spiegò che egli aveva sistemato da sé la sua tenuta e che solo dopo averla realizzata essa somigliava a ciò che la gente chiamava comunemente un "punk". Anche quando la moda e la cultura dei giovani sembrano forgiare il loro abbigliamento e le loro opinioni, questi vogliono sempre restare se stessi e vogliono essere presentati come tali e non sotto un nome generico.

Le persone inventano e reinventano le istituzioni o i modelli di comportamento per acquisire una certa stabilità nel mondo instabile. Il fatto di sopravvalutare le sottoculture è divenuto un modo di vivere. Può sembrare una contraddizione parlare di "stabilizzare l'instabilità", ma è proprio esattamente ciò che le persone fanno. Certamente, io ho parlato di agenzie di lavoro temporaneo, una invenzione istituzionale molto intelligente. I giovani preferiscono non legarsi a un lavoro fisso. Essi vogliono essere liberi. Ma devono lavorare per poter vivere secondo gli standard della loro sottocultura. Quindi le agenzie di lavoro temporaneo sono per essi una risposta: esse rendono stabile il loro bisogno di instabilità.

In materia politica, i giovani preferiscono sostenere dei semplici gruppi di pressione piuttosto che dei partiti politici. In ambito religioso, vi è un atteggiamento di consumo che prevale: i giovani tendono a forgiarsi una loro propria religione. Essi prendono elementi da diverse religioni, costruiscono una sorta di collana personale fatta di ogni sorta di perle, sia indigene che esotiche, messe insieme dal sottile filo della loro vita. I giovani preferiscono l'esperienza e le prove, nelle cose religiose come in ogni altro campo. L'idea della reincarnazione è un esempio tipico della re-invenzione religiosa post-moderna. Tradizionalmente, nella cultura cristiana, si credeva generalmente nella risurrezione della carne. Ai nostri giorni, persone sempre più numerose, anche fra i cristiani, credono nella reincarnazione. Perché? Perché questa credenza è così popolare? Da un punto di vista tecnico, devo dire che queste due credenze sono anche complicate e difficili da provare scientificamente. Non vi è quindi alcuna spiegazione razionale a questo cambiamento di atteggiamento. Ma vi è una spiegazione culturale ed emozionale. La resurrezione è legata al Giudizio Finale, che sarà effettuato una volta per tutte per ciascuno di noi. È qualcosa di puntuale

e del tutto inflessibile. Invece, per definizione, la reincarnazione offre flessibilità. Essa offre molteplici varietà, anche illimitate. È per questo che l'idea si adatta bene all'identità spirituale dell'uomo moderno. Di fronte alla modernità e alla post-modernità, la Chiesa tentenna. I figli delle tenebre sono più inventivi e più svegli: le agenzie di lavoro temporaneo e Internet offrono nuove maniere di riunire le persone. La pastorale non può semplicemente rigettare tutte queste novità. Alcune nuove invenzioni istituzionali, come "prete in affitto" e "ministro a locazione" sono facilmente messe in ridicolo e rigettate. Ma la pastorale dovrà presto adattarsi ai bisogni degli individui. Io vedo le insidie potenziali in tutto ciò, ma si dovrà ugualmente riconoscerne le possibilità e le necessità.

Qualunque siano i suoi meriti, vi è una tendenza, nei diversi ambiti culturali e specialmente tra i giovani, a costruire dei modelli provvisori, revocabili, temporanei e individuali di idee semplici. I sociologi parlano di "bricolage", di "patchwork", di "cultura dello zapping" e di "cultura dei meandri" per esprimere i caratteri della cultura attuale. Noi potremmo quindi chiamare l'uomo moderno il "Méanderthal", sempre occupato a cercare nuove combinazioni, girando e rigirando, con la volontà di essere sempre artefice della propria vita. Ma il fatto che le persone costruiscono la loro propria religione, creando combinazioni solo con elementi derivati da diverse tradizioni, si può considerare un fatto nuovo? Io non credo: il fenomeno di individualizzazione è stato già documentato da molto tempo, e anche all'inizio del Rinascimento. Ma noi possiamo sottolineare che pur nella somiglianza vi è sempre una differenza. L'individualismo non è più, come nel passato, il privilegio di una minoranza colta e agiata. Ai nostri giorni esso deriva dalla responsabilità di ciascuno di essere un individuo. Ciò offre una opportunità a molti, ma è un carico per altri che non fanno che pretendere di essere individui e crollano sotto il peso culturale dell'epoca.

Questa è la nostra cultura, lo vogliamo o no. Io non dico che dobbiamo accettarla senza dar prova di spirito critico. Essa è piena di paradossi. Basta pensare a tutte quelle persone che si riuniscono nelle strade e proclamano la loro originalità. Ma fino a che punto possiamo e dobbiamo essere originali? La cultura moderna dei giovani non è altro che una totale impostura? Può darsi, ma che la persona pronta a gettare la prima pietra dia anche prova di circospezione. Noi non possiamo scegliere l'epoca in cui vivere, ma questa epoca ci influenza tutti. Quelli tra di noi che vivono sempre nel mondo antico, stabile e prevedibile, devono guardare all'avvenire e curarsi dei loro ragazzi e dei loro piccoli. I tempi cambiano.

La questione principale è sapere se il cristianesimo è sempre credibile, se esso resta una opzione sensata nella nostra epoca moderna e post-moderna.

I fatti mostrano che il cristianesimo resta una opzione per i giovani e che molti di loro sono interessati ai problemi religiosi. Se volete constatarlo nella pratica, vi suggerisco di andare a Taizé, nel dipartimento francese della Borgogna, tra Cluny e Citeaux, dove si trovano le radici della vita monastica occidentale. Il monastero di Taizé è stato fondato da Frère Roger Schutz nel 1940 come confraternita ecumenica. A partire dagli anni sessanta, vi si sono recati giovani di tutta Europa a migliaia e ogni anno si ritrovano là a cantare e pregare. Dal 1977, in un certo numero di grandi città europee, si organizzano incontri ecumenici annuali in dicembre: l'anno scorso, per esempio, 80.000 ragazzi e ragazze si sono riuniti a Barcellona. Quando io ho visitato Taizé, sono rimasto colpito dalla vivacità e spontaneità di tanti giovani. Era comparabile all'atmosfera eccitante e galvanizzate delle scuole alla fine dell'anno scolastico, quando cominciano le vacanze.

I servizi si svolgono in una chiesa provvisoria, una grande sala. I giovani non si sentono a proprio agio in locali tradizionali in muratura. Frère Schutz comprende molto bene i giovani ed ha scartato decisamente l'idea di costruire una nuova grande chiesa. La costruzione di Taizé, simile a una tenda, riesce a riunire i sentimenti religiosi più diversi dei giovani d'oggi: una massa variopinta si raccoglie intorno a dei monaci vestiti di bianco. Alla fine della stagione i monaci restano, mentre i giovani se ne vanno in tutte le direzioni, lasciandosi reciprocamente il loro indirizzo. Nessuno sa fino a che punto questo indirizzo sarà importante e nessuno sa per quanto tempo essi lo condivideranno. Per quanto io sappia, non è stata fatta nessuna ricerca su questo fenomeno. Credo che i Fratelli di Taizé non sosterebbero l'idea di fare una simile inchiesta. In effetti, questi Fratelli condividono tutto con quanti vogliono condividere. Essi lo fanno senza nessuna condizione, senza chiedere né attendere alcunché di ritorno. Essi organizzano accuratamente un luogo d'incontro apparentemente disorganizzato, offrendo le condizioni per un incontro incondizionato, utilizzando ciò che Frère Schutz chiamava "la dinamica del provvisorio".

I giovani vogliono far parte di un gruppo, sia per i concerti che per Taizé. Pensate ai due milioni di giovani che si sono incontrati a Roma l'anno scorso. Il Papa, "Super Star di 80 anni", come lo ha definito un giornale liberale olandese, ha dovuto volare per vedere tutta questa massa. I giovani amano questo genere di incontri, che li lasciano essere se stessi. Incontri, nei quali essi possono essere invisibili, confusi nella massa. Così, i giovani sono certamente attirati dai simboli religiosi, ma essi mantengono le distanze, nascosti nella folla e all'interno di se stessi. La religiosità di molti di loro sopravvive nelle catacombe dell'io, senza osare di uscire.

Permettetemi di illustrare questo con una ricerca condotta da alcuni miei colleghi e da me stesso sulle pratiche di preghiera della gioventù moderna. In seguito ad altre precedenti inchieste in Europa, noi sapevamo che quando l'intervistatore introduce la parola "Dio", questo ha un effetto intimidatorio sui giovani. Quando si chiede loro direttamente "Pregate spesso Dio", solo l'11% dei giovani olandesi rispondono "sì", mentre gli Olandesi di più di sessant'anni sono in 42% a rispondere "sì". Ma se si domanda ai giovani "avete dei momenti di preghiera o di contemplazione", sono il 61% a rispondere affermativamente. E in questo caso, la differenza con le persone più anziane (68%) è nettamente più marcata. Lo stesso genere di risultati è verificabile dappertutto in Europa. Ciononostante, nella nostra inchiesta noi abbiamo chiesto ai giovani di rispondere liberamente sul modo di pregare. Il 44% dei giovani interrogati hanno risposto che la loro preghiera era del tutto spontanea e il 68% di essi hanno detto di indirizzarsi direttamente a Dio.

Sicché il fatto di porre una domanda non produce sempre una risposta, mentre il fatto di non porre la domanda comporta spesso la risposta. Il consiglio dato da Polonius al suo servo Reynaldo nell'Amleto di Shakespeare si applica certamente qui: "by indirections find directions out" (cioè bisogna trovare delle indicazioni a partire da nozioni vaghe). Ecco un eccellente consiglio per gli educatori moderni. Lo svilupperò più dettagliatamente.

Permettetemi di ritornare alle pratiche di preghiera dei giovani olandesi. La preghiera sembra un rito individuale molto diffuso e importante tra i giovani nei Paesi Bassi. Mentre solo il 39% dei giovani Olandesi afferma di far parte di una Chiesa, l'82% dice di pregare, almeno di quando in quando. Negli studi europei che ho ricordato, su 16 paesi, i giovani Olandesi sono classificati all'ultima posizione per quanto riguarda l'adesione a una Chiesa. Tuttavia, essi occupano il terzo posto in fatto di preghiera, dopo gli Irlandesi e gli Italiani. Quindi, anche nei paesi dove la religione istituzionale è in declino, molti giovani dicono di pregare. La preghiera tipica dei giovani è la seguente: posti di fronte a dei problemi negativi che riguardano gli altri, essi domandano o sperano qualche cosa, oppure meditano. Essi rivolgono le loro preghiere a Dio cercano un sollievo emozionale. Fanno questo la notte, coricati nel letto, con gli occhi chiusi e le mani giunte. Parecchi aspetti di queste pratiche di preghiera possono ritrovarsi nella preghiera tradizionale: la maggior parte delle persone pregano quando sono in difficoltà, la maggioranza pregano Dio e chiedono aiuto e forza per affrontare la vita. Tuttavia, il momento e il luogo sono eccezionali: i giovani preferiscono pregare di notte, a letto. La vita frenetica e movimentata di oggi non lascia tempo per il silenzio e la meditazione. A letto, le persone sono a proprio agio e là trovano l'opportunità di riflettere sulla giornata, soli e in silenzio. La suprema realtà della vita quotidiana

segna allora un punto di sosta. Tra il pensiero attivo e il sonno, l'attività cerebrale diminuisce fino a un modo di ricettività passiva, che prepara ognuno a "ritornare nel proprio interno" e a meditare sulle contraddizioni della vita quotidiana. Le nostre scoperte in materia di preghiera possono ugualmente essere interpretate come la dimostrazione di una forma di confessione individualizzata, che ognuno si fabbrica.

Le persone usano la preghiera per far fronte a sentimenti di colpevolezza, di dispiacere, di delusione o di manchevolezza. Possono essere prese nuove decisioni, essere fatti nuovi progetti. Quindi la preghiera ha una funzione psicologica importante nella costruzione della propria identità. Come dice S. Agostino, la preghiera non è fatta per istruire Dio, ma per costruire se stesso: "ut mens construat, non ut Deus instruat". Noi dobbiamo cambiarci, non Dio. In termini psicologici, la preghiera può essere descritta come un meccanismo che serve a sistemare l'inventario degli avvenimenti della giornata, a dare loro un senso e imparare ad accettare l'inevitabile o cambiare ciò che è possibile.

Quando noi abbiamo chiesto ai giovani chi era quel Dio che essi ricordavano, hanno utilizzato ogni sorta di parole e di metafore. Si aveva l'impressione che essi fabbricavano lì per lì la loro propria definizione. Uno studio condotto in Belgio ha rivelato che non c'era nessuna correlazione tra le definizioni date dai giovani di 12 anni e da quelli di 15 anni. Apparentemente, come per quelli che noi abbiamo intervistati, quello che manca è un serbatoio comune di parole e di metafore. In uno studio olandese, i giovani si mostravano incapaci di rispondere a un questionario molto conosciuto sull'immagine di Dio perché essi credevano che le domande non erano più adatte a descrivere Dio. Le immagini tradizionali di Dio hanno perduto la loro credibilità. Invece i giovani preferiscono farsi essi stessi una rappresentazione vaga e astratta di Dio. Essi esercitano con devozione la missione enunciata dalla rock star Jim Morrison in *An American prayer*: "Let's reinvent the Gods" (reinventiamo gli dei)

Per S. Agostino, la costruzione dell'identità era certamente la costruzione di una identità religiosa. Io non voglio dire che tutti i giovani hanno questa intenzione. Le loro preghiere possono essere criticate dal punto di vista religioso. Ma, come meditazione personale, che viene dal cuore e cerca un contatto, è un inizio sincero che non dobbiamo ignorare.

Oliviero Toscani, l'organizzatore delle campagne di Benetton, ha pubblicato recentemente un volumetto distribuito in più lingue. Il suo obiettivo consiste nello scoprire e comprendere lo spirito del tempo. In questo libro, figurano delle preghiere di giovani dei quattro angoli del pianeta. Queste preghiere sono sincere e vengono dal più profondo del cuore. Ma il Dio che i giovani pregano è miste-

rioso, relativamente assente e assai poco rappresentato sotto gli aspetti di un padre. Come lo esprime lo scrittore olandese Frans Kellendonck, Dio riempie un vuoto che essi vivono. Ma essi provano difficoltà a trovare le parole per esprimere i loro sentimenti. Il giornale francese *Esprit* ha qualificato la situazione religiosa della nostra epoca come "tempo di religioni senza Dio". Questa formulazione è negativa e al plurale. Forse con essa si può spiegare perché il Buddismo ottiene tanto successo nella società occidentale. Eppure, in un libro dedicato al misticismo cristiano, Bruno Borchert sottolinea la dimensione religiosa dell'ateismo contemporaneo affermando: "Esso non è derivato dallo scetticismo e dall'indifferenza, ma da una perdita di fede nelle antiche immagini e da una incapacità di trovarne altre nuove. Questa mancanza di contatto con Dio può divenire un terreno fertile per lo sviluppo di una nuova forma di misticismo".

Il sociologo francese Danièle Hervieu-Léger ha recentemente definito i credenti moderni come pellegrini. La loro venerazione si fa in tutta autonomia, in maniera volontaria, temporanea, individuale, mobile e occasionale, mentre il credente tradizionale venera Dio in uno spirito di dovere, in ore e luoghi precisi, in gruppi e con regolarità. Lo psicologo americano Daniel Batson ha descritto il credente moderno come un ricercatore, un "credente in cerca di", mentre qualifica il credente tradizionale come un "credente intrinseco. Nel suo importante saggio *Credo di credere*, il filosofo italiano Gianni Vattimo interpreta il messaggio cristiano come una trascrizione di un pensiero debole. Infatti, egli ha riscoperto la fede che aveva quando era giovane, a partire dal momento in cui questa fede è stata purificata dalla secolarizzazione e non è stata più fondata su precise convinzioni.

In sintesi, noi possiamo dire che vi sono, tra i giovani, più credenti che adepti di una religione, più "credenti in cerca di" che credenti intrinseci, che tendono a sottoscrivere ad una ontologia debole, che sono esitanti, perseguendo un punto X, una metafora che Vattimo ha preso in prestito da Nietzsche. I giovani sono avidi di credere, ma all'evidenza, esitanti ad appartenere ad una religione. Essi vogliono cercare, ma sono pronti a impegnarsi? È proprio qui il problema.

Batson, arguendo da un punto di vista psicologico, vede il "credente in ricerca" come uno che è più tollerante, più aperto, più sociale. "Quest is best" (la ricerca è il meglio), questa è la sua famosa conclusione. Psicologicamente l'antico credente intrinseco sembra essere svantaggiato per i giovani. Ma da un punto di vista sociologico, la situazione è inversa.

Secondo le parole di Batson: "mentre a livello individuale, la religiosità intrinseca non è legata ad una tolleranza indotta, né a

una sensibilità cresciuta ai bisogni degli altri, le istituzioni religiose, sostenute principalmente dai credenti intrinseci, si occupano realmente degli oppressi nella società e li aiutano in svariate maniere". I giovani credenti sono poco inclini a impegnarsi e la loro partecipazione nelle attività sociali e del volontariato è debole e incoostante. Il loro contributo al capitale sociale della società è debole. Se ciò non è che un effetto dell'età, noi possiamo aspettarci un cambiamento a lungo termine. Quando essi invecchieranno, cominceranno a partecipare. Ma se si tratta di un effetto dovuto alla generazione - come certi indicatori sembrano suggerire - allora il problema non farà che aggravarsi nel futuro.

Concludo riassumendo il mio intervento per aprire il dibattito.

In primo luogo: io non posso parlare a nome di voi tutti. Vi sono enormi differenze in Europa, anche in seno alla sola Europa Occidentale. Vi sono molte differenze tra i giovani, anche in seno allo stesso paese. Alcune di queste differenze possono attenuarsi negli anni avvenire, altre si accentueranno. Ciononostante, io spero che la mia interpretazione della situazione sarà utile, anche per quelli tra voi che vivono in circostanze del tutto differenti o che hanno una interpretazione diversa, o forse anche opposta, della situazione.

In parecchi punti della mia relazione ho cercato di mettere in prospettiva la mia interpretazione con riferimenti alla storia.

In secondo luogo: come ho diffusamente spiegato, i giovani si interessano della religione. Vi è qui, realmente, un prezioso tesoro nascosto. Ma la loro religiosità è fragile e vulnerabile. Essa manca certamente della determinazione e della militanza di cui la Chiesa Cattolica ha dato prova nel corso nei secoli e di cui essa dà prova, in certe occasioni, anche nel nostro tempo. L'esegeta fiammingo Peter Schmidt, in uno splendido libro dedicato all'immagine del Cristo nel corso dei secoli, conclude che il Cristo è stato tanto impotente dopo due secoli quanto lo è stato nel corso della sua vita e sulla croce. La sua immagine è stata frazionata dappertutto nel mondo; egli è diventato l'icona dell'assenza di Dio. Il Cristo non appartiene ormai più a una Chiesa o a una confessione. Egli unisce le persone nel loro desiderio di significato, nel loro desiderio di Dio. Schmidt conclude che è effettivamente possibile credere, anche vivendo in un mondo emancipato, a condizione che questa fede riposi sull'impotenza originaria del Cristo. La visione di Schmidt riprende la filosofia di Vattimo del pensiero debole. Queste due opere riassumono in modo eloquente ciò che noi possiamo apprendere dai giovani di oggi. Essi non amano il potere, la storia, le istituzioni né i grandi discorsi. Essi non hanno un interesse particolare, essi non hanno altro che se stessi e la loro vita, e quindi una fragile storia personale da narrare. Noi possiamo imparare alcune cose dal

loro atteggiamento disinteressato e critico verso la Chiesa in quanto istituzione. La storia della Chiesa mostra parecchi esempi di politica discutibile; e anche oggi la Chiesa fa la storia. Io non sono affatto sicuro che le prossime generazioni vedranno in maniera positiva la politica della Chiesa dei nostri giorni. Perciò capisco veramente i giovani quando esitano ad entrare nel gruppo.

Tuttavia, la mia terza e ultima sottolineatura è la seguente: come possiamo noi aiutare i giovani a mettere in rapporto i loro sentimenti profondi e autentici con la realtà sociale e religiosa? Come ricollegheremo la nostra vita con la storia? Io non sono qui per dare delle buone risposte, ma semplicemente per porre buone domande e per suggerire delle piste di risposte. Eccone qualcuna:

Anzitutto, vi è una mancanza enorme di conoscenza religiosa tra i giovani. Chiedete ai vostri studenti chi è S. Paolo e preparatevi ad avere uno choc. Uno dei miei colleghi ha fatto questa esperienza ed ha, in seguito, pregato Dio di far piovere per quaranta giorni e quaranta notti e poi di ricominciare di nuovo e sempre. Per quanto io sappia, Dio ha rigettato questa idea. Spetta alla nostra responsabilità informare ed educare i giovani. Le scuole e le università hanno un compito enorme da assolvere.

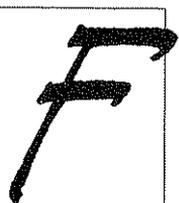
Poi, la conoscenza è necessaria, ma non è sufficiente in se stessa. È molto importante per i giovani allacciare relazioni personali con gli insegnanti. Un professore può essere sufficiente. Con mio dispiacere, devo dire che pochissime ricerche sono state fatte su questo argomento. Ma sappiamo tutti, per esperienza, come fu grande l'importanza dei nostri vecchi professori per la nostra vita personale.

Infine, il nostro compito è quello di attirare i giovani, non di catturarli. Non cercate di imitarli. Restate voi stessi e rispettate la distanza. Come diceva Marcel Pagnol, la gioventù è "il tempo dei segreti".

Anton Van Duinkerken, un celebre scrittore cattolico olandese, si riferisce nelle sue memorie a una esperienza che egli ebbe a scuola. Per alcuni giorni la sua classe aveva studiato un poema d'amore complicato di un poeta olandese. Uno degli alunni chiese al professore se la ragazza per la quale il poema era stato scritto aveva realmente capito qualcosa di questo testo tanto complicato. In effetti, rispose il professore, il poeta sperava che un giorno essa sarebbe venuta a porre delle domande a proposito del poema. Ecco dunque il nostro ruolo: creare interesse e attendere. Non precipitiamo le cose: le piantine crescono da se stesse. Basta innaffiarle e aspettare. In educazione, come dice lo scrittore tedesco Lichtenberg, niente è più importante che "das Ungefähr". Ciò significa che le cose devono essere fatte in modo accidentale, non decisivo; in modo approssimativo, dandone la possibilità, come fanno i Frères a Taizé,

che utilizzano la dinamica del provvisorio. Così, un giorno, i giovani ritorneranno e porranno domande. Ma, naturalmente, è difficile per noi lasciare i giovani in pace. Noi cerchiamo disperatamente di capirli.

Per concludere, il Cardinale belga Godfried Danneel ha parlato recentemente del ritorno di un vecchio desiderio delle persone: il desiderio di bellezza. "L'introduzione di numerosi modelli di bellezza nelle chiese, i musei, la musica, la letteratura e il teatro sono un cammino verso Dio, che è raramente seguito". Io posso parlare secondo la mia esperienza personale. Spinto da un bisogno personale, sviluppato in un sistema universitario razionale e agnostico, mi sono ricordato di un vecchio professore di più di vent'anni fa nella scuola, che mi aveva introdotto alla Divina Commedia di Dante Alighieri. Per quattro anni sacrificai quasi tutto il mio tempo libero a tradurre la prima parte "L'Inferno". Fu un lavoro infernale, ma ne è valsa veramente la pena. Ho trovato un compagno per la vita e ho riscoperto le mie radici cristiane. Oggi, molte persone condividono con me il mio entusiasmo e quando tengo una conferenza su Dante e la sua "Divina Commedia", noto che vi sono molti giovani nella sala. Io faccio finta di non vederli e sono contento di fare la mia conferenza, accompagnandoli dall'inferno al paradiso, passando per il purgatorio. Il paradiso è lontano. Io non sono, per il momento, spinto ad andarvi. Ma, come diceva Van Duinkerken: Roma è "il luogo della terra che assomiglia di più alla bellezza eterna dei sette cieli". Dunque, educate i vostri studenti, date fiducia ai vostri alunni e incoraggiateli a visitare Roma per aiutarli a trovare, tra i tesori di Roma, i tesori della vita interiore.



# fare e facendo farsi.

## Istruire e educare in una scuola in divenire

### Spunti di riflessione in margine al dibattito in corso sulla scuola italiana

Don CARMINE BRIENZA

#### 1. Introduzione

Le riflessioni che seguono intendono proporre spunti di riflessione e di contributo al dibattito in corso nel nostro paese sulla scuola italiana, che ha intrapreso il lungo e faticoso cammino di una riforma che la porterà a ridisegnarsi completamente nella sua struttura e nei suoi contenuti. L'impresa è dura e, pertanto, esige il contributo e l'apporto di tutti quelli che hanno a cuore la scuola, l'educazione e la convivenza civile, giacché la posta in palio è decisiva per il futuro della nostra comunità. Se è vero, come è vero, che 'il futuro è legato alla scelta dell'educazione', se è vero, come è vero, che 'investire in formazione' appare sempre più come una scelta prioritaria in tutti i campi, è indispensabile che chiunque abbia da dire qualcosa sulla scuola, sia chiamato a dirla, affinché si crei una sinergia di pensieri e di azioni che sappiano convogliare gli sforzi di tutti verso un progetto di scuola capace non solo di consegnare una nuova cittadinanza, ma altresì capace di essere un luogo educativo e costruttivo di personalità libere, aperte e consapevoli.

I fascicoli che abbiamo fin qui presentato, d'altronde, si sono tutti mossi in questa direzione e hanno sposato questo orizzonte e questa identità di scuola: una scuola come comunità educante a tutto tondo, luogo di libertà che educa alla libertà nella libertà.

Il filo rosso che ha attraversato i fascicoli e il contributo che abbiamo inteso dare è stato quello di riflettere e di vedere come una cultura orientata in senso cristiano possa esprimere una idea di scuola al servizio di tutti, come essa possa dare un contributo costruttivo alla trasformazione in corso, come possa orientare un processo di crescita, senza deformazioni e senza indebite annessioni, nel rispetto delle idee e dell'impegno di tutti, ma con il desiderio di essere parte appassionata di questa comune costruzione.

Occorre, tuttavia, avere ben chiaro che per dare un contributo positivo al dibattito in corso sulla cultura e sulla scuola oggi in Italia, significa entrare nella discussione su alcune 'technicalities' fondamentali, significa confrontarsi e dire la propria su alcuni con-

cetti chiave per la scuola del futuro, come capacità critica e rapporto verità/libertà, competenza, inculturazione e interculturalità, educazione personalizzata, rinnovato e allargato concetto di razionalità e così via dicendo.

Sullo sfondo si staglia prepotente la sfida centrale da assumere e intelligentemente intraprendere: un concetto di cultura che insista profondamente su un autentico umanesimo a fronte della deriva tecnicistica verso la quale sembra oggi essere condotto.

Tecnicamente, nella scuola, tutto ciò vuol dire riuscire a trovare una sapiente coniugazione dei verbi istruire ed educare.

2.  
Istruire ed Educare:  
la capacità critica<sup>1</sup>  
tra verità e libertà<sup>2</sup>

L'odierno panorama sociale e culturale presenta, insieme ad un evidente avanzamento scientifico e tecnologico, un permanere, se non un accentuarsi, di situazioni personali e collettive caratterizzate da una progressiva riduzione della libertà e delle libertà, in nome di una diffusa spinta alla omologazione di modi di pensare e di stili di vita.

L'appello alla libertà risuona forte in un simile contesto sociale e culturale, giacché la sua deprivazione rischia e, non di rado, crea situazioni di alienazione e di frustrazione<sup>3</sup>.

Il compito della scuola, all'interno di questo compito, non può non essere pedagogico e deve puntare da un lato a distinguere tra istruzione ed educazione e dall'altro a fornire un deciso orientamento finalizzato al possesso di una sicura capacità critica.

Ciò vuol dire incamminarsi decisamente sulla strada di una educazione personalizzata<sup>4</sup>.

La distinzione tra istruzione ed educazione deve procedere sulla strada di una logica comprensiva e non esclusiva, tenendo ferma la necessaria apertura al mondo del lavoro e della produzione, contro una concezione 'separatista' di cultura e contro l'insensato dualismo scientifico/umanistico.

Tuttavia questo ineludibile aspetto non può prevalere sull'educativo inteso nel senso più pieno del termine, come maturazione di un progetto globale riguardante la persona e i suoi fini. In questo senso la scuola non potrà esimersi da questo compito, pena l'asfissia del suo orizzonte e il rinnegamento della sua identità più vera.

<sup>1</sup> Cfr. G. BONCORI, *Educare la capacità critica*, CRISP, Roma 1995.

<sup>2</sup> Cfr. AA.VV., *Verità e libertà oggi*, Atti del XVII Convegno Nazionale dell'ADIF (Gallarate 4-6 settembre 1998), Massimo, Milano 1999.

<sup>3</sup> Cfr. G. BONCORI, *Verità e libertà nella pedagogia come educazione della persona e orientamento*, in AA.VV., *Verità e libertà etc.*, op. cit., pagg. 186-200.

<sup>4</sup> Cfr. V. GARCIA HOZ, *Educazione personalizzata*, Le Monnier, Firenze 1981.

In questa direzione va il nostro contributo perché il Piano dell'Offerta formativa non sia pesantemente appiattito sui progetti e con essi identificato. Il POF non consiste e non può consistere nei progetti, ma esso deve essere fondato e attraversato da una linea pedagogica ed educativa della quale i progetti sono chiamati ad essere espressione.

Lungi dall'essere lo specchietto per le allodole di una scuola in balia delle onde del provvisorio e dell'effimero alla moda, i progetti sono chiamati a svolgere la feconda funzione di raccordare il sapere con il saper fare, la scuola con il territorio, sbrigliando fantasia e creatività in funzione dei bisogni degli alunni e della società.

Dall'altro canto, la dimensione dell'orientamento propria della scuola e dell'educazione "tende a rendere gli uomini capaci di ragionare e di volere con la propria testa, pur tenendo conto di ciò che da essi si attendono la cultura e la società in cui vivono"<sup>5</sup>.

L'orientamento e l'attenzione della scuola a questo aspetto fondamentale dell'educazione tocca, così, il problema cruciale, oggi, della inculturazione e della socializzazione, coinvolgendo una idea complessa e matura di libertà, che sfocia, come abbiamo accennato, in una educazione personalizzata, che ha come suo obiettivo finale non tanto quello di produrre consenso, di omologare e di appiattire, ma quello di avviare, seguire e favorire il processo complesso e faticoso di maturazione di tutta la persona, che è chiamata alla responsabilità lungo tutto il cammino, maturando e vivendo quella libertà che lo costruisce nel mentre la esercita, 'rispondendo' della sua crescita a se stesso, agli altri e a Dio, nel quadro della accettazione e condivisione di una visione religiosa e cristiana della vita.

Nella sua dimensione propria e 'tecnica', la scuola è chiamata, all'interno di questo orizzonte ad educare alla acquisizione di una vera 'capacità critica'.

Capacità critica non vuol dire solo riferimento esclusivo all'intelligenza, ma vuol dire aiutare a coltivare una attitudine a valutare criticamente la realtà, le idee, le persone, tutto quanto l'uomo ha fatto, scritto, vissuto, operato in tutti i campi del suo agire e del suo pensiero.

Ma per fare ciò, per possedere una adeguata capacità critica, occorre possedere precisi criteri prefissati, logici ed epistemologici in base ai quali procedere per la propria valutazione critica.

Capacità critica non è solo pensare e non è solo capacità di risolvere problemi, ma è controllo operato dal pensiero e reso maturo dal possesso di parametri di riferimento su quanto già è

<sup>5</sup> M. LAENG, "Istruzione", in M. LAENG (ed.), *Enciclopedia pedagogica*, IV, 6257-6258, La Scuola, Brescia 1989.

stato realizzato. La capacità critica si situa, così al crocevia, tra conoscenza della realtà, possesso di criteri per comprenderla e giudicarla, apertura all'azione libera e matura per potere intervenire su di essa.

3.  
Istruire e educare:  
la competenza<sup>6</sup>

In questa transizione in corso, nell'affrontare il problema decisivo dei saperi essenziali per la nuova scuola dell'autonomia, si è ricorso e si ricorre al concetto di 'competenza', preferendolo a quelli più tradizionali di materia scolastica, contenuto disciplinare, disciplina di studio etc.

È chiaro che il concetto di competenza, il quale risente fortemente l'influsso del mondo del lavoro sulla scuola, porta la scuola stessa a ripensare il suo impegno, per esempio nella valutazione, giacché i tradizionali modelli di valutazione rendono difficile se non impossibile la documentazione e l'acquisizione delle competenze effettivamente acquisite.

"Con il termine *competenza* intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine *prestazione* mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione. La differenza è cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta"<sup>7</sup>.

Sulla base di questa definizione e di questo orizzonte comprensivo, si è generalmente d'accordo nel ritenere le diverse prestazioni che 'il soggetto è in grado di mostrare o portare a termine in un ambito particolare del *sapere*, del *saper fare*, del *saper essere* o del *sapere stare insieme* con gli altri solo come indicatori di competenza"<sup>8</sup>.

Questo perché la competenza effettivamente posseduta da una persona non è direttamente rilevabile; se ne può solo inferire la presenza anche qualitativa sulla base di una famiglia di prestazioni, che svolgono il ruolo di indicatori dell'esistenza della competenza e del livello di possesso raggiunto.

Si pone, perciò, come cruciale il problema della modalità della valutazione.

<sup>6</sup> Segnalo e seguo le chiare e preziose indicazioni e i riferimenti bibliografici offerti da MICHELE PELLEREY, *Il portafoglio formativo progressivo come strumento di valutazione delle competenze*, in *Orientamenti pedagogici*, anno XLVII, n.5 (sett-ott. 2000), pagg. 853-875.

<sup>7</sup> B. G. BARA, *Pragmatica cognitiva*, Bollati-Boringhieri, Torino 1999, pag. 239 (citato in Pellerey, 854).

<sup>8</sup> PELLEREY, 854.

Il dibattito sulle competenze tocca il cuore di ciò che la scuola è chiamato ad offrire (e dunque a valutare) come già la definizione di Bara ampiamente prospetta.

È in gioco la stessa identità della scuola e dell'educazione che essa è chiamata ad offrire: l'annosa e *vexata quaestio* che si affronta è infatti quella di evitare lo scivolamento della scuola verso una offerta e un accertamento di competenze che siano tout court giocate sul filo delle abilità tecniche e/o strumentali.

Se infatti il campo delle prestazioni come indicatori di competenza riguardano i campi del sapere, del saper fare, del saper essere e del sapere stare insieme agli altri, la prospettiva della scuola si allarga a 360 gradi ed è investita di un compito educativo che prende a cuore la persona dell'alunno nella sua globalità.

Allora il concetto di competenza va posto tenendo conto delle sue tre dimensioni fondamentali:

- La dimensione cognitiva: i concetti
- La dimensione operativa: le abilità
- La dimensione affettiva: convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale.

Il lavoro educativo a cui la scuola è chiamata dovrà, dunque, consistere nel fornire competenze che non si riducano ad abilità e a concetti, ma insistano anche nella capacità di saper dare senso e significati alle proprie azioni e alla propria vita, a padroneggiarla nella libertà.<sup>9</sup>

4.  
Per una provvisoria  
conclusione:  
il rapporto  
verità/libertà  
e un concetto  
di razionalità  
'allargata'

Coniugare cultura e libertà in questo mondo in trasformazione e trasformare questo compito in itinerari didatticamente spendibili incontra, per noi cristiani, il problema della verità.

Il compito si fa urgente, ma è anche irto di difficoltà, dal momento che la cultura moderna e contemporanea ha divaricato sempre più questi due valori, avvalorando la tendenza a sottolineare il ruolo della libertà rispetto a quello della verità.

Valgano per tutte le celebri frasi di Jean Paul Sartre: "la libertà è l'essere dell'uomo, cioè il suo nulla dell'essere"<sup>10</sup> e quella di Martin Heidegger: "l'essenza della verità è la libertà"<sup>11</sup>.

Tale deriva ha consentito il passaggio da una visione della conoscenza (e la scuola ha a che fare con la conoscenza!) impron-

<sup>9</sup> Segnaliamo, nella bibliografia consigliata da Pellerey, D.P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, F. Angeli, Milano 1978; EVERS-RUSH-BEDROW, *The Bases of Competence*, Jossey Bass, S. Francisco 1998; GOKULSING e all., *A Selected Bibliography on Competence-Based Education and Training*, Edwin Mellen Press, New York 1997.

<sup>10</sup> J. P. SARTRE, *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano 1972, pag. 535.

<sup>11</sup> M. HEIDEGGER, *Sull'essenza della verità*, La Scuola, Brescia 1973, pag. 19.

tata al realismo ad una che la mette in balia della libertà e la sgancia completamente dall'essere.<sup>12</sup>

Nell'intento di superare il dogmatismo da un lato e il relativismo dall'altro, si è approdati ad una finitezza della ragione umana che ne proclama la debolezza e la sostanziale impotenza in campo metafisica, salvando, nel contempo la ragione strumentale e 'scientifica'.

Allora, il contributo da dare, per fare chiarezza e speranza di fecondità al lavoro scolastico e alla costruzione di un progetto culturale, pare proprio quello di riflettere e di elaborare un concetto di scienza e di sapere che sia umile, aperto, fondato su un nuovo e allargato concetto di razionalità.

Paul Feyerabend: "...anche all'interno della scienza, la ragione non può e non dovrebbe dominare tutto e spesso deve essere sconfitta e eliminata, a favore di altre istanze"<sup>13</sup>.

È dalla scienza che arriva il tentativo e l'esigenza di ripensare il metodo scientifico e di 'allargare' il concetto di razionalità<sup>14</sup>. Infatti, per pensare il nostro mondo in crisi occorre rinnovare le categorie della nostra razionalità<sup>15</sup> e tentare di superare lo schema riduzionistico nella direzione di una razionalità aperta, puntando, per esempio ad una razionalità analogica anziché univoca e di stampo vetero-deterministico<sup>16</sup>.

Il contributo del pensiero credente<sup>17</sup> si inserisce all'interno di un cammino e di un processo conoscitivo che non avviene in modo automatico e determinante, ma che procede attraverso tentativi, ripensamenti, affidati, oggi, più che mai, all'uomo e alla sua libertà di pensare e di agire.

Ciò vuol dire, innanzi tutto, prendere sul serio la cultura del nostro tempo, con un atteggiamento simpatetico, dividerne i bisogni sottesi e apprendere a Dio dal suo interno, fedeli al metodo dell'Incarnazione e ri-orientando dal didentro la ricerca di senso propria dell'uomo.

La Rivelazione non è violenza contro la realtà, ma fonte di conoscenza di essa; la fede non è 'altra sponda' rispetto alla razio-

<sup>12</sup> Cfr. G. SAVAGNONE, *La dialettica tra verità e libertà*, in *Verità e libertà etc.*, op. cit., pagg. 23-54.

<sup>13</sup> P. FEYERABEND, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1987, pag. 146.

<sup>14</sup> Cfr. G. NICOLIS-I. PROGOGINE, *La complessità. Esplorazioni nei nuovi campi della scienza*, Einaudi, Torino 1991.

<sup>15</sup> Cfr. I. STEVENS, *Perché non può esserci un paradigma della complessità*, in "La sfida della complessità", a cura di G. Bocchi e M. Ceruti, Feltrinelli, Milano 1992, pagg. 62 e ss.

<sup>16</sup> Vedi la scuola pisana, che ne parla in ambito logico-matematico, con lo studio delle cosiddette 'teorie ampie'; cfr. anche G. BASTI - A. L. PERRONE, *Le radici forti del pensiero debole*, Padova 1996.

<sup>17</sup> Cfr. G. SGUBBI - P. CODA, *Il risveglio della ragione. Proposte per un pensiero credente*, Città Nuova, Roma 2000.

nalità, ma essa, in circolo, si fa samaritana della ragione e ne dilata e inverte la capacità di comprensione.

Parlare di razionalità 'allargata', lungi dal mortificare la libertà della ragione, vuol dire aprirla alla 'dimensione sapienziale di ricerca del senso ultimo e globale della vita'<sup>18</sup>, per rispondere alla crisi di senso che attraversa la nostra cultura e il nostro mondo.

<sup>18</sup> *Fides et Ratio*, 81.





# TEMI DEL DIBATTITO ATTUALE

Contributi di:

- Mons. A. Vincenzo Zani
- Prof. Franco Venturella



# a nuova scuola: qualità dell'istruzione e libertà di scelta

## Intervento alla Fondazione Liberal

Mons. A. VINCENZO ZANI

Un elemento comune a moltissimi Paesi occidentali sta caratterizzando gli ultimi decenni e segna decisamente l'inizio del nuovo millennio: si tratta dell'emergenza "formazione". Tutti i governi sono impegnati a ripensare la fisionomia e l'organizzazione dei sistemi formativi, a studiare forme più efficaci di rapporto tra scuola e lavoro, a rendere più pratici e concreti i programmi di insegnamento e, soprattutto, a sconfiggere le permanenti sacche di analfabetismo, o analfabetismo di ritorno, e la marginalità culturale. Va in questa direzione la scelta comunemente condivisa del "long life learning".

1. Questo impegno si svolge all'interno di processi di grande transizione che percorrono tutta la società occidentale e che anche per i fatti recenti, legati all'esplosione del terrorismo internazionale, vengono resi ancora più rilevanti. A mo' di esempio, accenno ad alcuni di questi fenomeni che interpellano l'educazione e la scuola.

- Il fenomeno della globalizzazione intesa, nel nostro contesto, non soltanto sotto il profilo dell'interattività economica e delle grandi strategie di conquista planetaria dei mercati, ma sul piano della risonanza nella coscienza umana delle singole persone, e in particolare dei giovani, della massa di informazioni che sono oggi disponibili in tempo reale. Questo processo di vaste dimensioni crea interrogativi circa il problema della padronanza critica e della formazione del consenso. Ciò pone il problema della educazione-formazione e chiama in causa il tema della libertà.
- Vi sono, in secondo luogo, i processi migratori che hanno messo in moto milioni di migranti che si spostano da un continente all'altro portando con sé culture, religioni, mentalità, usi e abitudini che mettono in gioco le nostre convinzioni come, da un lato, la disponibilità a considerare la diversità come risorsa e non come limite e, dall'altro, l'accettazione del migrante e della sua cultura in forma non acritica o secondo modalità di mera assistenza, ma lungo una prospettiva interattiva e dialogica.

- I processi di globalizzazione ed i flussi migratori sono accompagnati dal forte ritorno dei localismi intesi in duplice senso: uno a valenza più positiva ed uno con tratti più problematici ed inquietanti. Nel primo senso il localismo si manifesta come il recupero del senso comunitario nel quale ritroviamo noi stessi in quanto persone e la nostra identità in quanto storia e cultura specifica. Nel secondo caso il localismo considera il diverso (che si può presentare nelle forme del singolo, della tradizione o della cultura...) come un pericolo verso cui occorre attivare forme difensive o addirittura antagoniste. Il localismo assume in questo caso tratti xenofobi ed etnocentrici.
- La formazione si deve, infine, misurare con le imponenti dimensioni della comunicazione che ci ha introdotti nella "civiltà del telecosmo". Quanti seguono più da vicino gli sviluppi della medialità hanno ormai indicato da tempo alcuni suggerimenti che gli educatori dovrebbero tenere in gran conto, ponendo al primo posto la preparazione di personalità solide e capaci di severo autocontrollo, ricche di esperienze, capaci di relazioni in modo da scongiurare una deriva eccessivamente cognitivistica.

Nell'orizzonte segnato da questi scenari si collocano i temi della qualità della scuola e dell'istruzione e della libertà di scelta: temi che sono stati oggetto di una crescente attenzione e che sono ancora oggi particolarmente attuali nel contesto della riforma del sistema scolastico.

Nel corso di questi anni il mondo cattolico ha riflettuto ampiamente su tali questioni in quanto vengono considerate estremamente importanti per il bene comune del Paese e per la sua futura crescita. Riporto in questo intervento, in sintesi, le posizioni maturate nel dibattito relativamente ai temi dell'educazione, della scuola e delle riforme.

2. Il tema della qualità si è introdotto con sempre maggiore forza anche nel campo dell'istruzione e della formazione, ampliando progressivamente la sua estensione semantica in analogia con quanto avviene nel mondo aziendale. In ambito produttivo la qualità viene intesa in base alla prospettiva della soddisfazione del cliente. È la qualità percepita che è decisiva e la misura operativa è fornita dal successo commerciale. Più a monte vi sarebbe la riscoperta della finalizzazione del processo produttivo all'uomo che tornerebbe al centro del sistema. Ritengo che si debba usare molta cautela a trasferire logiche, strategie e metodi caratteristici del mondo produttivo nell'ambito dell'istruzione. Vi possono essere indubbiamente degli influssi che si riversano positivamente nei percorsi educativi e scolastici, quali: la richiesta da parte degli alunni e delle famiglie di un servizio scolastico all'altezza delle loro esigenze e dei costi sociali che esso richiede; la differenziazione e

l'arricchimento dell'offerta in rapporto ai bisogni diversificati ed evoluti; la ridefinizione in senso professionale del profilo degli operatori, ecc. Quindi la soddisfazione del cliente non può essere l'unico criterio di validità di un intervento educativo. I bisogni dell'educando da soddisfare non sono sempre e solo quelli che egli percepisce, ma è necessario spesso "educare" - cioè esplicitare, far maturare, dilatare, integrare - le sue domande. In educazione le tendenzialità soggettive vanno combinate con le intenzionalità sociali, pur con tutto il senso di criticità e di distanziamento che ciò richiede nel processo di formazione.

Tuttavia l'educazione (e preferisco recuperare questo termine che da qualche tempo è meno usato), e i processi dell'istruzione hanno una loro autonomia e specificità intrinseca rispetto ad altre attività sociali, e il discorso sulla qualità *in* e *dell'*educazione coinvolge diversi livelli: quello dei fini e dei valori e quello dei processi, dei mezzi e delle tecniche, quello delle istituzioni e delle strutture e quello delle relazioni e delle strategie educative e didattiche. Non intendo addentrarmi nella complessa articolazione di questi differenti approcci; mi limito a richiamare brevemente alcuni spunti teorici e le condizioni essenziali che sono necessarie perché si realizzi in concreto la qualità nell'ambito educativo e nell'intero sistema scolastico. La qualità in questo ambito significa: la promozione umana della persona ad una vita secondo valore, aperta al sociale e allo sviluppo dell'umanità intera. Dal punto di vista teorico si può far riferimento a tre elementi caratterizzanti la qualità.

La qualità dell'educazione appare in primo luogo come affermazione dell'integralità dell'educazione contro ogni suo riduzionismo ed unilateralismo. L'educazione è vista allora come *sviluppo delle attitudini e potenzialità della persona* in risposta alle esigenze della vita, secondo le capacità proprie ad ognuno. Essa si manifesta nell'attuazione data alla totalità e globalità delle diverse "formazioni" (fisica, psichica, intellettuale, ecc.), in funzione di un'umanizzazione della vita nelle sue diverse forme, nei suoi diversi ambiti.

In secondo luogo, la qualità dell'educazione si manifesta come ricerca di *coerenza dell'azione educativa*, nel senso che essa tenga il passo con lo sviluppo personale dell'educando; ordini i suoi interventi secondo esigenze concrete dell'esistenza; ricerchi le relazioni e i rapporti tra interventi educativi e tra fattori della personalità.

In terzo luogo la qualità dell'educazione può essere intesa come *pertinenza ed efficacia dell'azione educativa*, nel senso che sia realmente adeguata al fine da raggiungere, superando gli ostacoli e gli impedimenti che vi si contrappongono. Essa si traduce in saggio uso dei metodi, mezzi e tecnologie educative per conseguire, per quanto è possibile concretamente, l'individualizzazione dell'apprendimento. È capacità d'innovazione e di strategie, non fini a se stesse, ma calibrate alle reali esigenze degli educandi e dell'am-

biente educativo. È attenzione empatica, che vince ogni scadimento abitudinario e ripetitivo della prassi educativa. E' volontà pedagogica ed impegno politico di superare la rigidità delle strutture e la pesantezza burocratica delle istituzioni educative, dando la priorità alla personalità dell'educando e interpretando correttamente le esigenze sociali e comunitarie.

In sintesi, quali sono le conseguenze di questi principi? Le proposte educative devono essere caratterizzate dalla qualità, cioè dalla capacità di risposta ai bisogni educativi, anche se la domanda è fragile e contraddittoria. In questo contesto il mondo cattolico ribadisce la centralità della famiglia, irrinunciabile punto di partenza, ma anche rivendica per la scuola un ruolo educativo e non solo formativo. Parlare di ruolo educativo significa chiarire che una scuola libera e autonoma non può essere neutra, in quanto si può educare al senso critico solo a partire da una visione chiara della realtà. Questo compito educativo è pervasivo, non si limita solo alla scuola, ed è comune, non si esaurisce in una generica libertà di insegnamento che genererebbe una sostanziale impossibilità di intervenire a livello strutturale. Di più, la qualità non può non esplicitarsi in almeno tre linee di azione: l'attenzione ai più deboli; l'azione di orientamento e la formazione permanente.

3. Nel quadro delle riforme scolastiche, è la legge sull'autonomia che rappresenta lo "sfondo" culturale che consente di leggere in termini nuovi il rapporto tra scuola e comunità di appartenenza, tra domande e bisogni formativi e risposta in termini di progettualità educativa di qualità. Se oggi non sembra più possibile pensare ad una scuola senza autonomia didattica e pedagogica, libera di perseguire gli obiettivi che ha fissato nel suo progetto educativo, sia pure all'interno di quei vincoli nazionali che garantiscono la tenuta unitaria del sistema, non è nemmeno possibile pensarla come istituzione autoriferita. La scuola dell'autonomia è, allo stesso tempo, scuola *della* e *nella* comunità, è l'avvio di un passaggio fondamentale: dalla scuola della società alla scuola della società civile. La causa finale dell'autonomia non è l'efficienza organizzativa, ma lo sviluppo del massimo possibile di cultura e competenza di ciascun alunno. La presenza dei genitori, dei giovani, la professionalità dei docenti e dei dirigenti, il contributo attivo di competenze esterne trovano la loro ragione d'essere e la loro legittimità in questo contesto.

Ci si aspetta, pertanto, che il processo di consolidamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche possa ricevere un forte sostegno, anche attraverso le nuove direzioni regionali e la articolata rete di supporti amministrativi e tecnici che dovrà essere costruita sul territorio. Questa trasformazione potrà consentire l'attuazione del principio di sussidiarietà.

Certamente la predisposizione del 'Piano dell'Offerta Formativa', da parte delle singole scuole, costituisce l'azione di maggior rilievo di una istituzione scolastica autonoma, anche per quanto attiene il tema della qualità. È importante che tale strumento venga adeguatamente valorizzato, perché per la scuola costituisce occasione di riflessione sulle finalità che persegue, gli obiettivi e le loro priorità, i percorsi didattici, anche quelli finalizzati all'individualizzazione dell'insegnamento, la valorizzazione delle risorse umane, la miglior definizione dell'organizzazione interna, le forme di partecipazione, di raccordo con il territorio, di arricchimento curricolare, ecc. È sulla base del 'Piano dell'Offerta Formativa' che i genitori potranno scegliere tra scuola e scuola, in questo modo conferendo all'atto dell'iscrizione un significato non meramente amministrativo, ma di *patto formativo*.

L'elaborazione del 'Piano dell'Offerta Formativa' obbliga, pertanto, a riflettere sulla cruciale questione del rapporto tra domanda dei genitori e risposta educativa. Una logica di tipo consumistico, che rimanda all'immagine del 'mercato', non può essere importata nella scuola, pena lo snaturarne l'identità di soggetto educativo. La 'domanda' che i genitori e che gli stessi alunni esprimono non è uniforme, spesso è perfino contraddittoria. Inoltre, e ciò è ancora più delicato, spesso ciò che si richiede alla scuola non è in sintonia con il progetto educativo che essa invece è chiamata a definire. Si corre il rischio che la scuola, per avere 'clienti', si lasci orientare da domande consumistiche e superficiali, piuttosto che assumersi il compito di discutere tali domande, problematizzarle e di rilanciare, in termini più alti e con un proprio progetto, una ipotesi educativa coerente e qualificata.

4. Il tema della libertà di scelta delle famiglie e del loro coinvolgimento nel progetto della scuola introduce un'altra questione di primaria importanza, quella della parità scolastica.

Nel corso della passata legislatura è giunta a faticosa approvazione la legge n. 62/2000 che riconosce la parità giuridica a quelle istituzioni scolastiche non statali che ne facciano richiesta e rispondano ad una serie di requisiti. Tale legge presenta alcuni apprezzabili aspetti di carattere giuridico (l'esplicito riconoscimento del servizio *pubblico* delle scuole paritarie e quindi la loro inclusione, a pieno titolo, nel sistema nazionale dell'istruzione; la piena libertà culturale e pedagogica che si esprime nell'indicare nel proprio progetto educativo l'ispirazione religiosa o valoriale; la libertà riconosciuta di scegliere il personale dirigente e docente,...), tuttavia permangono ancora limiti evidenti. La legge n. 62/2000 può essere considerata una tappa verso l'effettiva parità, che per risultare tale non può prescindere anche dagli *aspetti economici*. Il Card. Ruini, nella

sua prolusione al Consiglio Permanente della CEI del 24 settembre 2001, ha detto: "È urgente portare a compimento la legge sulla parità scolastica, senza penalizzare in alcun modo la scuola di Stato ma ponendo fine a un monopolio di fatto che è in realtà per tutti dannoso". Il traguardo della piena parità, giuridica ed economica, è nelle attese non solo di chi rivendica il primato della famiglia nella scelta del tipo di formazione e quindi di scuola per i propri figli, ma anche di chi ritiene il pluralismo dell'offerta un fondamentale fattore di qualificazione del servizio scolastico pubblico, statale e non statale.

La tutela della libertà di scelta è tale solo se il poter scegliere non comporta penalizzazioni economiche. In un sistema di autonomie le scuole si legittimano per la 'qualità' della loro offerta e non è accettabile che il fattore economico costituisca ragione di discriminazione.

Le forme che consentono il raggiungimento del traguardo della parità economica possono essere diverse (dal "buono scuola", alle convenzioni, alla detassazione, al pagamento del personale docente...); in ogni caso è importante, più dello strumento scelto, che il traguardo della parità venga sentito come interesse non di 'parte', ma dell'intero sistema pubblico. Poiché l'istruzione, specie quella dell'obbligo, è un bene pubblico, è indispensabile trovare modi di finanziamento complessivo (che riguardi quindi le scuole statali e non statali) capace di temperare equità e qualità.

Dunque, il tema della qualità si intreccia con quello della libertà e un sistema pubblico paritario consente non solo libertà di scelta, ma possibilità di qualificare maggiormente l'offerta. Tendenzialmente incentiva una certa competitività tra le diverse istituzioni scolastiche. La competitività è una variabile nuova che viene introdotta nel sistema di istruzione e non vanno sottaciuti i possibili rischi che essa comporta. Il più preoccupante sembra essere quello di una contrapposizione statale-non statale. Una vera autonomia deve comportare per ciascuna scuola, statale o non statale che sia, di predisporre e sviluppare un proprio progetto, con caratterizzazioni che la differenziano da tutte le altre, pur all'interno di indirizzi curriculari nazionali. La 'competizione' riguarda così, in un certo senso, ciascuna scuola, e non è riportabile alla schematizzazione statale-non statale.

5. Il tema della qualità richiama quello della formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici. Deve essere incentivato un processo continuo di sviluppo professionale, garantendo al personale della scuola libertà di scelta, ricchezza e qualità di offerta, anche grazie all'apporto dei tanti soggetti qualificati (associazioni professionali e disciplinari, università, istituti di ricerca...) che si occu-

pano di formazione, evitando la burocratizzazione dell'aggiornamento o forme anacronistiche di centralismo. Anche in questo caso il pluralismo dell'offerta e la libertà di scelta rappresentano valori importanti.

Nessuna riforma ha possibilità di successo se non è capace di coinvolgere gli insegnanti, rendendoli partecipi e protagonisti. Ogni insegnante, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e in collaborazione con gli altri docenti deve poter comunicare in modo personale e creativo i contenuti della sua disciplina, con un metodo che faciliti l'apprendimento significativo. La scuola dell'autonomia dovrà favorire la valorizzazione della professionalità docente, responsabilizzando gli insegnanti, rendendoli non meri esecutori di programmi nazionali prefissati, ma elaboratori di una progettazione che scaturisce dalla scuola stessa.

La libertà di insegnamento è, in definitiva, nella scuola dell'autonomia, la libertà del singolo insegnante e la libertà della scuola di elaborare un curriculum efficace in relazione agli obiettivi nazionali e attento alla piena valorizzazione della persona.

6. La scuola dell'autonomia è, allo stesso tempo, come già detto, scuola *della* e *nella* comunità. Bisogna incoraggiare la ripresa della dimensione partecipativa, che ha mosso i suoi timidi passi e suscitato non poche speranze con i Decreti Delegati del '74, ma ha finito via via per burocratizzarsi e, inevitabilmente, isterilirsi. L'autonomia costituisce una occasione 'storica' perché la scuola si riscopra 'dentro' una comunità e la società si 'riappropri' della scuola. Non si tratta soltanto di attivare energie e risorse funzionali alla garanzia di predisporre servizi efficienti e in grado di rispondere ai bisogni, ma di favorire la crescita di un senso di responsabilità per l'educazione che avvicini la scuola e la comunità di appartenenza. È difficile pensare che l'autonomia scolastica possa costruirsi soltanto intorno alla categoria dell'efficienza. Certamente c'è bisogno di efficienza, di managerialità, di capacità di monitorare processi e valutare risultati, ma è improbabile che l'autonomia possa introdurre cambiamenti sul piano della qualità dell'offerta e dello stile educativo affidandosi soltanto alle istanze e alle aspettative organizzativo-gestionali.

Non è difficile prevedere che se l'autonomia non sarà sostenuta dalla partecipazione e dalla responsabilità sociale finirà per svuotarsi di significato. Bisogna tenere presente che la vitalità dell'autonomia dipende sia dalla qualità della partecipazione sia da quella della gestione.

Per concludere vorrei ribadire che l'attenzione della comunità cristiana nei confronti della scuola è sempre molto forte e non

riguarda soltanto le questioni relative alla parità o all'insegnamento della religione cattolica, ma la scuola in quanto tale.

In un documento recente dei Vescovi italiani si legge che "la scuola è per i cristiani, soprattutto oggi, una fonte continua di domande, un interlocutore esigente e nello stesso tempo una chiave di lettura, quasi una concentrazione dell'insieme dei fenomeni che caratterizzano il nostro mondo" (FPSOI, 6).

I cristiani nella scuola di tutti, e ancor più nella scuola di ispirazione cristiana, intendono collaborare all'attuazione di una progettualità educativa, moderna, avanzata, aperta, ma che faccia riferimento "all'idea di scuola per la persona e di scuola delle persone, cioè a uno spazio relazionale nel quale alcuni soggetti personali concorrono alla costruzione di identità personali libere e consapevoli tramite una proposta culturale seria e ricca di significati validi" (Per la scuola, 4) e direttamente sperimentabili all'interno della comunità educativa.