



IPRASE TRENTINO
Istituto provinciale di ricerca
aggiornamento sperimentazione educativi

Cultura Religione Scuola

L'insegnamento della religione
nella trasformazione culturale
e nell'innovazione scolastica,
in prospettiva europea

a cura di

Elio Damiano e Ruggero Morandi



FrancoAngeli

Elio Damiano è ordinario di Didattica generale all'Università di Parma. L'insegnamento della religione cattolica è compreso fra i suoi regolari interessi di ricerca: direttore della rivista "Religione e Scuola" nel contesto di prima applicazione del Concordato (dall'85 all'89), ha realizzato una indagine a livello nazionale sulla possibilità di "scolarizzare" l'IRC attraverso l'adozione di un modello didattico – la Didattica per Concetti – a prova di aula. A conclusione di una ricerca formativa con gli insegnanti di religione della provincia di Trento (progetto SPART, 1989-1993) ha curato gli Atti del convegno *Riscolarizzare. Alla ricerca di significati per la scuola di oggi* (Trento 1994) che va considerato l'antecedente del convegno **Cultura Religione Scuola**, i cui atti sono pubblicati in questo volume.

Ruggero Morandi è ispettore scolastico per l'insegnamento della religione presso la Sovrintendenza scolastica di Trento. Si interessa di formazione in servizio degli insegnanti: anche come membro del comitato scientifico dell'IPRASE ha curato dal 1990 i progetti annuali di formazione dei docenti di religione. Responsabile del progetto SPART (Storia Personaggi Arte e Religione in Trentino), si occupa del coordinamento della relativa ricerca didattica e contenutistica, pubblicata finora in 20 fascicoli. Ha gestito l'organizzazione del convegno nazionale *Riscolarizzare* del 1993 e del convegno internazionale **Cultura Religione Scuola** del 1999.

Copyright © 2000 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Edizione							Anno							
1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, non autorizzata. Per legge la fotocopia è lecita solo per uso personale *purché non danneggi l'autore*. Ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita ed è punita con una sanzione penale (art. 171 legge n. 633/41). Chi fotocopie un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto e opera ai danni della cultura.

Stampa: Tipomozza, via Merano 18, Milano.

Indice

Premessa

Perché il Convegno, di <i>Ruggero Morandi</i>	pag.	9
Dalla comunità locale alla società mondiale, di <i>Claudio Molinari</i>	»	13
L'insegnante di religione nella riforma scolastica, di <i>Roberto Ceccato</i>	»	17
Un patrimonio educativo che appartiene a tutta la scuola, di <i>Ernesto Menghini</i>	»	21
Introduzione. Da un convegno all'altro , di <i>Elio Damiano</i>	»	23
Presentazione. Le ragioni di un Convegno. Cultura religione e scuola nella svolta del millennio , di <i>Antonio Autiero</i>	»	29

Parte prima - Religione e Cultura

La presenza della religione nella cultura europea di fine millennio, di <i>Gerhard Larcher</i>	»	33
Cultura e Scuola nella storia delle idee e dello sviluppo dell'integrazione europea, di <i>Maria Manuela Tavares Ribeiro</i>	»	46
I giovani tra scuola e cultura, di <i>Franco Garelli</i>	»	54

Parte seconda - La Nuova Scuola

La riforma scolastica nelle azioni della scuola, di <i>Giovanni Mengon</i>	»	69
La riforma in cantiere, di <i>Italo Fiorin</i>	»	71
L'essenziale e il necessario. Per un profilo antropologico della scuola, di <i>Luciano Corradini</i>	»	80

Parte terza - La Religione a Scuola

Verso l'Europa, di <i>Elio Damiano</i>	pag. 101
Quale "religione" insegnare a scuola nell'Europa del domani? Tendenze attuali, futuri possibili, di <i>Flavio Pajer</i>	» 106
L'ora delle alternative. Sull'essenzialità dell'insegnamento della religione e la pluralità dei suoi modelli nel futuro dell'Europa, di <i>Egon Spiegel</i>	» 146

Parte quarta - Gli Insegnanti

La formazione degli insegnanti, di <i>Elio Damiano</i>	» 189
Il nuovo profilo dei saperi nella sperimentazione nazionale, di <i>Roberto Rezzaghi</i>	» 195
La formazione dei docenti nelle politiche universitarie nazionali e locali, di <i>Gabriele Anzellotti</i>	» 206
La Facoltà di scienze dell'educazione di Bressanone. Storia, struttura, contenuti d'insegnamento, sviluppo, di <i>Helmwart Hierdeis</i>	» 214
Tavola rotonda. Cultura, religione, scuola nel sistema scolastico locale	» 225
Un futuro in sinergia, di <i>Olga Bombardelli</i>	» 225
Conclusioni. Il nostro futuro prossimo , di <i>Elio Damiano</i>	» 235

Appendice

Indagine	» 247
Un senso al futuro. Interrogativi dei giovani sul loro vivere la cultura, la religione, la scuola, di <i>Ruggero Morandi</i>	» 247
Laboratori didattici	» 265
L'insegnamento della Religione Cattolica ed i nuovi modelli informatici, di <i>Stefano Cagol</i>	» 265
IRC e interdisciplina, di <i>Mariangela Frasnelli</i>	» 268
IRC e le icone - Materiale ed opere realizzate nella scuola media, di <i>Donatella Fait</i>	» 271
IRC e handicap, di <i>Mariangela Frasnelli</i>	» 274
L'insegnamento di religione cattolica e le altre religioni: sfida o opportunità?, di <i>Alessandro Martinelli</i>	» 277

Cultura e Scuola nella storia delle idee e dello sviluppo dell'integrazione europea

di Maria Manuela Tavares Ribeiro*

Cultura e Unione Europea

Le strategie geopolitiche e gli interessi economici dominano molte volte, come ben si sa, i rapporti bilaterali o multilaterali fra gli stati. La verità, però, è che qui è anche in causa la necessità incalzante di ricorrere alle mediazioni interculturali per superare i conflitti e delineare una cooperazione feconda nel quadro di un equilibrio tendente allo sviluppo e alla pace¹.

“Se l'unificazione dell'Europa fosse da rifare – secondo l'espressione attribuita a Jean Monnet – bisognerebbe iniziare dalla cultura”. Cioè la cultura sarebbe il primo legame dei gruppi, delle società, stabilendo un codice comune di rappresentazioni e di valori. Così la cultura alimenterebbe un modello identitario collettivo ma con il quale non ci si identificherebbe necessariamente in maniera totale, in particolare nelle grandi società moderne, è comunque in riferimento ad esso che gli individui sarebbero chiamati a costruire la propria identità particolare. In questo modo, questa identità culturale s'instaura come il *regista* del gruppo, della società.

In verità, per l'osservatore obiettivo la *cultura europea* sembra un'*entità problematica*. Si può, dunque, parlare di “tradizioni europee” non legate fra loro e che, per questa ragione, finiscono per costituire un patrimonio diversificato. Ci sono altre ragioni, però, che hanno potuto connotare uno spazio, considerato come europeo, dominando, benché in modo relativo, altre configurazioni meno centrali, diverse o antagoniste, ma diventate attive. Si veda, per esempio, l'umanesimo universalistico, il razionalismo, l'ugualitarismo – eredità dell'illuminismo – movimenti considerati come rappresentativi della cultura europea, ma accompagnati, e periodicamente

* Università di Coimbra.

1. J.A. Seabra, *Portugal e o Diálogo entre as Civilizações e as Culturas*, in “Diário de Notícias”, 14 agosto 1988, p. 14B.

perfino sommersi, dai loro contrari: l'evoluzionismo anti-egualitario e il razzismo, il pensiero mistico o anti-razionalista, l'esaltazione della tradizione assimilata alla verità soprastorica. Ora, in tale complessità, diventa impossibile definire obiettivamente la "cultura europea" come qualcosa già esistente che basterebbe trarre da una memoria collettiva. Ma se passiamo dal piano delle analisi storiche o riflessive al piano soggettivo è evidente che, davanti alle questioni di altri continenti, si avverte un denominatore comune che la distingue dalle altre, un denominatore comune di valori-quadro che delimita una cultura e, in questo caso concreto, la "cultura europea".

"Movimento europeo" e Cultura

All'apertura dei lavori della Conferenza di Losanna nel dicembre 1949, il discepolo di Jean Piaget, lo svizzero Denis de Rougemont, affermava che l'unificazione europea rinviava alla rinascita della cultura nella libertà dello spirito. Da questo punto di vista auspicava l'Europa che si stava formando come un'Europa plurale, "*scuola di tolleranza*", cioè un'Europa aperta, in cui gli uomini e le idee circolerebbero in libertà. Insomma, un'Europa del *dialogo*. È in questo senso che si possono intendere le parole finali del discorso di Denis de Rougemont quando ripete che l'Europa deve essere e diventare sempre più il posto del mondo in cui la persona umana può ancora fare sentire la sua voce². Ora, è stato in questa linea che è nato il Centro Europeo di Cultura, sorto proprio a Ginevra (nel castello Coppet), come è stato creato pure il Collegio dell'Europa, a Bruges, concepito, all'origine, "come nucleo di una futura università europea"³. Questi progetti sono emersi dagli obiettivi principali del Movimento europeo, costituito il 25 ottobre 1948, a Bruxelles, a seguito del Congresso dell'Aja (1948) e che miravano a "formare e orientare l'opinione, fare conoscere i fatti, studiare i problemi politici, economici e tecnici posti dall'Unione dell'Europa, promuovere una coscienza europea..."⁴. Quali erano gli obiettivi del Centro Europeo di Cultura? O, secondo le stesse parole di Denis de Rougemont: "per quali fini reali vogliamo questi mezzi di cultura

2. D. de Rougemont, *Oeuvres Complètes, III Écrits sur l'Europe*, vol. I, 1948-1961, pp. 95-96. Cfr. E. du Réau, *L'idée d'Europe au XX Siècle*, Éditions Complexe, Bruxelles 1996, p. 196.

3. *Histoire d'une université européenne et projets présentés jusqu'ici*, in D. Sidjanski, *Bulletin du Centre Européen de la Culture*, 6 année, n. 3, juillet, 1958. Cfr. J.-M. Palayret, *Une grande école pour une grande idée. L'Institut Universitaire Européen de Florence et les vicissitudes d'une identité "Académique" de l'Europe (1948-1990)*, in "Institutions européennes et identités européennes", Établissement Émile Bruylaut, Bruxelles 1998, p. 479.

4. A.E. du Réau, *cit.*, p. 192.

e questa educazione di una coscienza comune dell'Europa?"⁵. Incominciavano, in questo modo, gli sforzi tendenti a costituire una federazione delle università europee e a garantirne l'*indipendenza* nei confronti dello Stato e del potere politico⁶. L'idea della creazione di un'università europea si è maggiormente rafforzata anche all'interno dello stesso Movimento Europeo, incentivata particolarmente dalla Unione Europea dei Federalisti (UEF)⁷. La formazione fornita da questa università europea si rivolgerebbe ai laureati, con l'obiettivo di stimolare la solidarietà europea⁸.

La questione dell'Università europea sarebbe stata ripresa a livello governativo durante le negoziazioni dei sei paesi membri della CECA, a Messina, nel 1955. Malgrado gli appoggi decisivi e, in particolare, l'azione ferma del governo italiano, i tentativi di creazione dell'Università europea fallirono, data la resistenza francese al tempo del generale De Gaulle. La Francia gaullista che difendeva l'"Europa delle patrie" optava, in primo luogo, per la cooperazione fra le università nazionali, nonostante la sua "vocazione europea"⁹. Ora, le resistenze si sono manifestate anche all'interno delle istituzioni universitarie (tedesche, belghe, italiane) che hanno preferito l'intercooperazione universitaria all'esistenza di una istituzione creata dal nulla, centralizzata, "pericolosamente chimerica sia dal punto di vista psicologico che dal punto di vista della situazione economica dell'Europa"¹⁰.

La controversia si aggrava negli anni '60 e si accentuano le resistenze che si opponevano a tale progetto, affermando l'artificialità di una istituzione sopranazionale dell'insegnamento universitario, che avrebbe generato, da un lato, lo sradicamento intellettuale degli studenti e dei professori e, dall'altro, avrebbe assunto il monopolio e provocato la concorrenza di un organismo polarizzante di élites in rapporto alle altre università europee. In verità, però, il progetto fu rilanciato negli anni '70, dopo le dimissioni del generale De Gaulle (27 aprile 1969), le riforme universitarie, a seguito dei movimenti studenteschi del 1968, e la sfida degli Stati Uniti.

5. D. de Rougemont, *cit.*, p. 193.

6. J.-M. Palayret, *cit.*, in *cit.*, p. 479.

7. J. Bayet, *Rapport à la conférence culturelle de l'Europe unie sur l'éducation*, p. 5, apud J.-M. Palayret, *cit.*, in *cit.*, p. 480.

8. Il 6 settembre 1949, André Philip, presidente del Movimento Socialista per gli Stati Uniti d'Europa, dichiarava che "nous aurions peut-être quelque chose à gagner (nous autres universitaires) non seulement à des contacts passagers, transitoires, mais à un travail commun... dans une Université européenne" (assemblée Consultative du Conseil de l'Europe, 2. e session, recommandation n. 45 relative à l'Université européenne, 24 août 1950). Cfr. J.-M. Palayret, *cit.*, in *cit.*, p. 481, nt. 7.

9. J.-M. Palayret, R. Schreurs, *Une Université pour l'Europe. Préhistoire de l'Institut universitaire européen de Florence*, Presidence du Conseil, Rome 1996, pp. 83-85 e *cit.*, in *cit.*, p. 487.

10. J. Bayet, *cit.*, p. 5.

Si avanzò, allora, l'idea di trasformare l'Istituto universitario europeo di Firenze nella auspicata università europea. Si sa, tuttavia, che esso non è, solo di per sé, l'università europea. "Il suo futuro è – secondo le parole di Jean-Marie Palayret – tutt'uno con quello dell'Europa in formazione"¹¹.

Tutta questa controversia suscitò il dibattito sulla questione di sapere se l'educazione costituisce o può costituire un vettore dell'idea europea, ma portò anche alla luce l'esistenza di minoranze privilegiate, di cui sono esempio gli studenti che beneficiano di programmi europei specifici e che possono, grazie alla loro mobilità, stabilire molteplici contatti.

Infatti, la questione dell'identificazione e della sensibilizzazione dà luogo a processi estremamente complessi che non potranno essere ridotti a un modello di analisi uniforme. In altre parole, esiste, di fatto, un vero mosaico di coscienze europee, al quale corrisponde una diversità di processi d'integrazione¹².

A partire dalla metà degli anni '70, i dibattiti nel Consiglio d'Europa, nell'ambito del Consiglio della Cooperazione Culturale, hanno inciso sull'animazione socioculturale e le politiche culturali locali; negli anni '80 la dimensione culturale acquista una certa visibilità e registra un'evoluzione di questo dibattito; alla fine del decennio predominava la questione del finanziamento privato alla cultura (del mecenatismo); negli anni '90 erano in primo piano le questioni delle minoranze e del multiculturalismo.

In questa linea, si può ancora rilevare che l'"Europa dell'educazione, della scienza e della cultura deve diventare oggetto di maggiore attenzione. Dai problemi dell'educazione e della formazione alla creazione di reti di centri di ricerca, passando attraverso lo scambio universitario..."¹³. Si ricordi, tuttavia, che la diversità è necessaria per la creazione dell'unità, il singolare abita nel plurale e il sapere abita nei saperi¹⁴.

Diversità e valori comuni

Il sistema educativo europeo è ben lungi dall'essere uniforme. Le grandi scuole francesi, le università tedesche, i collegi britannici, oltre ad altre istituzioni, formano élites nazionali secondo principi e metodi molto autonomi. Ciononostante si potrebbe verificare una certa armonizzazione di

11. J.-M. Palayret, *cit.*, in *cit.*, p. 501.

12. R. Boyer, D. Kénovian et J.-D. Mizrahi, *Synthèse*, in "Identité et Conscience européennes au XX siècle", Hachette, Paris 1994, p. 196.

13. G. de Oliveira Martins, *Escola de Cidadãos*, Fragmentos, Lisboa 1993, p. 86.

14. A. Tomé, *Introdução: Educologia ou saberes múltiplos*, in "Éducation au Portugal et en France. Situation et perspectives", (eds.) T. Correia e A. Tomé, L'Harmattan, Paris 1998, pp. 17-22. Cfr. R. Girault, *Chronologie d'une conscience européenne*, in "Identité et Conscience européennes au XX siècle", Hachette, Paris 1994, p. 196.

orientamenti pedagogici nell'educazione *all'europea* in relazione all'educazione *all'americana*, o *alla giapponese*. Si nota che la mobilità dei professori e degli studenti, il turismo di massa, la necessità comune di una formazione più approfondita degli studenti per rispondere alle sfide attuali possono condurre a un denominatore comune culturale dell'Europa occidentale. È chiaro che l'ostacolo della lingua sussiste! Il secolo XIX e gran parte del secolo XX hanno consentito la realizzazione di una *educazione nazionale*, vero crogiolo in cui uomini e donne impararono a vivere insieme a partire da principi comuni e da conoscenze condivise. Ma l'arte di educare, d'insegnare e del sapere passerà attraverso l'estensione dei mezzi multimediali, che hanno rivoluzionato tutto il processo educativo, creando nuovi saperi e nuove pratiche, cioè una nuova forma di stare nella società, in una società del XXI secolo, multiculturale e poliedrica¹⁵.

In questa prospettiva, si devono valorizzare le convergenze fra le culture europee e le storie nazionali, sottolineare le solidarietà economiche e sociali che esistono fra i popoli, costituendo la società europea. È opportuno ricordare che, in vari momenti, intellettuali europei hanno avanzato quest'idea. Fra loro, Thomas Mann affermava davanti agli operai di Vienna "che ogni persona sensibile e qualsiasi politico sa che oggi i popoli europei non possono più vivere e prosperare isolati, in spazi chiusi"¹⁶.

Unione Europea e politica di Educazione

Il Trattato di Roma del 25 marzo 1957, che istituì la Comunità Economica Europea (CEE), ignora, nel suo articolato, l'educazione e perfino la cultura non viene citata¹⁷. Orientato soprattutto al progresso economico e sociale e al miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, quell'accordo europeo riferisce soltanto (negli articoli 118 e 128) "l'istituzione di principi generali per la concretizzazione di una politica comune di formazione professionale per contribuire allo sviluppo armonioso, sia delle economie nazionali, sia del mercato comune". Ora, secondo questa politica, era prioritaria la formazione sia generale iniziale che continua dei cittadini. La formazione professionale, in questa prospettiva, "si discosta dalla educazione perché possa essere assunta come strategia per sostenere lo sviluppo economico"¹⁸. Tutto succedeva allora come se i sei Stati-membri

15. A. Tomé, *cit.*, p. 21.

16. T.s Mann, *Discours à des ouvriers de Vienne*, in "Les Exigences du Jour", Grasset, Paris 1976, p. 154. Cfr. R. Girault, *cit.*, in *cit.*, p. 205.

17. A. Bousquet, *Éducation et formation dans l'Union européenne. Un espace de coopération*, La Documentation française, Paris 1998, p. 5.

18. A. de Jesus da Silva de Sousa, *O sistema educativo português e a união europeia*, Universidade do Minho, Braga 1994, p. 130 (dissertazione di mestrato policopiata).

fondatori della Comunità lasciassero al Consiglio dell'Europa (nato a Strasburgo nel 1949) la responsabilità di realizzare l'Europa culturale concepita nella Convenzione culturale europea del 1954, come una unione con la finalità di "salvaguardare il patrimonio comune" e di "stimolare il suo sviluppo".

La verità, però, è che la necessità della CEE d'intervenire nel settore dell'educazione si è imposta, da un lato, come una conseguenza della propria azione comunitaria nel campo economico e sociale e, dall'altro, come una risposta al desiderio politico di realizzare una "vera comunità culturale"¹⁹.

Così, dal 1974 al 1993, il progetto comunitario relativo all'educazione si è sviluppato progressivamente, secondo il principio di una cooperazione fra gli stati membri con gli obiettivi di favorire la compatibilità e la convergenza dei sistemi di educazione e di formazione, di sviluppare l'apprendimento delle lingue e la conoscenza reciproca delle culture nazionali e dei sistemi educativi grazie agli accordi multilaterali di carattere istituzionale, di mobilità e di scambio, basi essenziali su cui si fondano le azioni comunitarie²⁰.

Con il trattato di Maastricht (1993), l'Unione Europea integra l'educazione nella sua azione comunitaria. Infatti, la formazione professionale è un sapere iscritto nell'area dell'educazione, il quale, a sua volta, s'inserisce in un ambito più ampio – la cultura. In questa linea, si definiscono i

19. Si veda *Résolution du Parlement européen*, 28 octobre 1969. Cfr. A. Bousquet, *cit.*, p. 5. Nel novembre 1971 si tiene il primo incontro dei Ministri dell'Educazione dei sei Stati membri e anche la prima riunione per la creazione di un gruppo di lavoro e per un "Comitato d'Educazione". Questo sarebbe stato il più importante organo all'interno della Comunità in materia d'educazione. Questo interesse della Comunità per l'educazione si sarebbe concretizzato nel febbraio del 1976 con l'adozione della Risoluzione del Consiglio dei Ministri dell'Educazione. Si fissa, allora, il primo programma di azione sull'educazione.

Nel 1983, la Dichiarazione di Stoccarda (il 19 giugno) promuove la coscienza europea attraverso la previsione della cooperazione fra le istituzioni d'insegnamento superiore, della promozione della ricerca al livello della cultura e della storia europee, e anche nel 1984 la Dichiarazione di Fontainebleau riprende e approfondisce i temi della precedente. E se l'Atto unico del 1985 non si riferisce all'educazione, il Trattato dell'Unione Europea rappresenta un punto di riferimento per la politica comunitaria in materia di educazione e di formazione. Così si può affermare invece che l'educazione nella Comunità non è stata costruita a partire da una filosofia, da una ideologia o da un qualsiasi sogno europeista, ma è derivata, invece, dalla complessità dei fenomeni economici che vanno a toccare necessariamente altri ambiti (A. de Jesus da Silva de Sousa, *cit.*, pp. 130-132).

20. Si ricordi che, dal 1987 al 1990, la Commissione delle Comunità propose al Consiglio i programmi COMMETT (Community Action Programm for Education and Training for Technology), programma di azione comunitaria per l'educazione e la formazione nelle tecnologie, ed inoltre il programma ERASMUS (European Action Scheme for the Mobility of University Students), programma comunitario per la mobilità europea interuniversitaria degli studenti, oltre ai Programmi "Lingua", "Petra", "Force", eccetera, che hanno permesso, soltanto in sette anni, la mobilità di professori e di 100.000 studenti circa in varie università. Cfr. A. Bousquet, *cit.*, p. 6.

programmi *Leonardo da Vinci* e *Socrates*, nel 1994 e 1995, con la durata di cinque anni, mirando al consolidamento di misure e mezzi di cooperazione. L'allargamento dell'Unione ai quindici Stati, il coinvolgimento di altri paesi dell'Europa centrale e orientale nei programmi di azione comunitaria rendono più complesse le disposizioni legislative nel campo dell'educazione e della formazione. Ci preme sottolineare che la cooperazione comunitaria nell'educazione e formazione non è, tuttavia, una "politica comune" come le altre. Ciò significa che non si tratta di regolare o di organizzare un settore della vita sociale con strumenti normativi e nemmeno di definire con principi comuni un modello europeo di educazione e di formazione. Si sostiene, invece, la cooperazione fra istituzioni di educazione e di informazione, il riconoscimento per ciascuna di loro, e la validità dell'insegnamento effettuato. La Commissione delle Comunità desidera, però, andare più lontano e propone, in questa maniera, agli Stati membri, linee di una politica comune di riforma profonda dei sistemi di formazione e di educazione. Questi orientamenti sono stati divulgati nel libro bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva* (1995), in documenti di lavoro e multimedia educativi (1995) e nella relazione *Realizzare l'Europa per l'educazione e la formazione* (1996).

Non può esistere, come ben si sa, una visione comune dell'educazione e della formazione in un momento in cui la diversità culturale e linguistica e le disparità crescenti fra i sistemi educativi si accentueranno in funzione dell'allargamento progressivo dell'Unione Europea, col rischio di rimettere in causa l'equilibrio necessario alla cooperazione. Ma la cooperazione in educazione e formazione, innanzi a un contesto più complesso (situazione sociale – disoccupazione economica – mondializzazione) non dovrà essere prioritariamente una modalità di apertura alle Università, ma dovrà essere, soprattutto, uno strumento di accesso al primo lavoro e di lotta contro la disoccupazione. In altre parole, la cooperazione in educazione e formazione dovrà essere, d'ora innanzi, un mezzo complementare delle politiche di sviluppo, di lavoro e di rapporti esteri.

Conclusione

A questo proposito, si ricordi la significativa espressione "apprendere lungo tutto il corso della vita", tema centrale della relazione della Commissione Europea dal titolo *L'Education pour le XXI siècle*, presentata da Jacques Delors nella Conferenza generale dell'UNESCO nel 1995. Nel Libro Verde sulla Dimensione Europea nell'Educazione (1993) sono stati definiti già obiettivi più specifici, che passano attraverso il contributo per una cittadinanza europea sviluppata a partire da valori comuni, grazie al

miglioramento della qualità dell'educazione e della preparazione professionale e l'inserimento dei giovani nella società²¹.

La grande sfida del prossimo millennio sarà, sicuramente, quella di pensare e creare pratiche nei campi della cultura, dell'educazione, della comunicazione che possano favorire l'interazione sociale e la interattività fra cittadini partecipi. Ossia allentare la tensione fra le esigenze *d'internazionalizzazione della cultura* e dell'educazione e le esigenze della "cultura nazionale", trovando fra le due un giusto equilibrio.

21. *Libro Verde sulla Dimensione Europea nell'Educazione*, 1993.



Questo volume raccoglie gli studi maturati nel convegno internazionale **CULTURA RELIGIONE SCUOLA**. *L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica in prospettiva europea*, tenutosi a Trento nel marzo 1999.

La riflessione si è sviluppata su alcuni temi cardine, su alcune prospettive che caratterizzano l'esperienza culturale di questi anni a cavallo tra due secoli. Una prima prospettiva è quella del processo culturale di *integrazione europea*, in bilico tra spinta all'unificazione e insorgenza delle particolarità; un secondo tema affrontato è la *trasmigrazione dei popoli e l'interscambio delle comunicazioni*, che sconvolgono assetti culturali, appartenenze religiose, comportamenti sociali e sistemi di valore; un terzo argomento è l'"*attualità e inattualità*" della religione, e del *cristianesimo* in particolare, che emerge con la celebrazione del bimillenario cristiano, e pone la questione della presenza e della rilevanza del cristianesimo anche in relazione alle altre esperienze religiose e non religiose; un quarto ragionamento, criterio e angolo di visuale privilegiato, è relativo al senso della *scuola* (e della sua modificazione) come strumento delle società per preparare le nuove generazioni al loro futuro

Sulla "questione scolastica", dopo il Convegno nazionale di Trento "*Riscolarizzare*" del 1993, che sembrò aver coniato la parola d'ordine ricorsa negli anni '90 per la riforma scolastica, il Convegno internazionale "**CULTURA RELIGIONE SCUOLA**" ha inteso mettere a tema la medesima problematica, rivisitandola mediante la discussione delle prove attuali della "riscolarizzazione". Ma, disposto per calendario sulla soglia del nuovo millennio e in prospettiva europea, ha assunto uno sguardo di maggiore profondità e di più ampio orizzonte.

La pratica e la riflessione maturata nei paesi latini, in quelli tedeschi e dell'Europa orientale sono diventate la chiave di lettura più conveniente per mettere a fuoco l'esperienza educativa e scolastica della comunità locale del Trentino e dei suoi progetti di sviluppo, anche a breve termine.

ISBN 88-464-2278-3

L. 40.000 (€20,66) (U)

9 "788846"422781"