



Enrico DAL COVOLO - Mauro MANTOVANI - Michele PELLERAY

L'UNIVERSITÀ PER IL PATTO EDUCATIVO

Percorsi di studio

Prefazione di
Giuseppe VERSALDI

Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica

Postfazione di
Gaetano MANFREDI

Ministro dell'Università e della Ricerca

LAS - Roma

L'UNIVERSITÀ
PER IL PATTO EDUCATIVO

Percorsi di studio

Enrico DAL COVOLO - Mauro MANTOVANI - Michele PELLEREY

L'Università per il Patto Educativo

Percorsi di studio

Prefazione di
Giuseppe VERSALDI
Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica

Postfazione di
Gaetano MANFREDI
Ministro dell'Università e della Ricerca

LAS - ROMA



*Questo volume è dedicato
al prof. d. Carlo NANNI
salesiano sacerdote e docente,
maestro e testimone di educazione autentica
 Rettore dell'Università Pontificia Salesiana
negli anni 2009-2015,
che ci ha lasciati il 19 luglio 2020*

Foto di copertina: John Moses Bauan

© 2020 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
Tel. 06 87290626
e-mail: las@unisal.it - <https://www.editricelas.it>

ISBN 978-88-213-1376-9

Elaborazione elettronica: LAS □ Stampa: Tip. Abilgraph 2.0 srl - Via Pietro Ottoboni 11 - ROMA

SOMMARIO

Prefazione (Giuseppe VERSALDI, Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica), 7

L'Università al traguardo del Patto Educativo (Enrico DAL COVOLO), 11

Università: crisi e futuro di un'idea (Enrico DAL COVOLO), 23

L'impegno formativo della Scuola e dell'Università in un tempo di crisi (Enrico DAL COVOLO), 33

L'Università per il "nuovo umanesimo" solidale ed educativo (Mauro MANTOVANI), 45

I quattro "criteri di fondo" di Veritatis gaudium: una proposta culturale di "ampio respiro" (Mauro MANTOVANI), 61

La sfida del "perché educare", e perché proprio un "Patto Educativo"? (Mauro MANTOVANI), 77

La docenza universitaria come carità intellettuale (Michele PELLERÉY), 93

La prospettiva didattica evocata dalla Costituzione apostolica Veritatis gaudium (Michele PELLERÉY), 113

Appunti per un'impostazione didattica a livello accademico (Michele PELLERÉY), 127

Postfazione (Gaetano MANFREDI, Ministro dell'Università e della Ricerca), 145

PREFAZIONE

Giuseppe VERSALDI
Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica

Ben volentieri presento e raccomando questo volume che intende inserirsi in quel progetto di “Patto Educativo” lanciato da Papa Francesco con il messaggio del 12 settembre 2019 e che è frutto della scienza ed esperienza di provati autori (Enrico dal Covolo, Mauro Mantovani e Michele Pellerrey) nel campo dell'educazione.

Scrivava il Papa: «Desidero promuovere un evento mondiale [...] che avrà come tema: *ricostruire il patto educativo globale*». Lo scopo inteso è quello di «ravvivare l'impegno *per e con* le giovani generazioni, rinnovando la passione per un'educazione più aperta e inclusiva, capace di ascolto paziente, di dialogo costruttivo e di mutua comprensione. Mai come ora c'è bisogno di unire gli sforzi in un'ampia *alleanza educativa*, per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna».

Come il lettore avrà modo di accorgersi, gli autori di queste pagine esprimono proprio quella passione educativa a cui fa riferimento Papa Francesco e danno un significativo contributo a diffondere concretamente tale passione a tutti gli operatori nel campo dell'educazione, specialmente ai livelli della formazione superiore. I loro contributi di studio e di riflessione, in gran parte nuovi e se già pubblicati rivisti appositamente per l'occasione, pur partendo dall'ambito e dall'esperienza propria delle Università e Facoltà ecclesiastiche all'interno delle quali gli autori operano, sono tuttavia indirizzati all'intero mondo scolastico e accademico.

Del resto proprio Papa Francesco ha dato un autorevole ed innovativo contributo al rinnovamento e rilancio degli studi ecclesiastici con la Costituzione apostolica *Veritatis gaudium*, dell'8 dicembre 2017, in cui indicava i criteri per «quel rinnovamento sapiente e coraggioso che è richiesto dalla trasformazione missionaria di una Chiesa *in uscita*» (n. 3).

Ebbene il lettore non farà fatica a scoprire traccia di tutto ciò nel presente volume che si focalizza sul ruolo delle nostre Università per la realizzazione

dell'auspicato Patto Educativo. Attingendo dalla loro conoscenza ed esperienza gli autori si distribuiscono il compito di esplorare il mondo universitario da diverse angolazioni ma tutte convergenti ad illustrare concretamente la situazione presente e ad indicare le vie di un rinnovamento che sia la risposta alle sfide del nostro tempo che, come osservava sapientemente Papa Francesco, non è un'epoca di cambiamento, ma un "cambiamento d'epoca".

Lo sguardo sul presente e sul futuro degli studi universitari non esime gli autori dall'ancorarsi ai principi essenziali che derivano storicamente dalla nascita delle Università, ma che esigono sempre un'attualizzazione che impedisca loro di insterilirsi nella ripetizione di schemi necessari e validi in un'epoca, ma sempre da aggiornare di fronte alle continue mutazioni particolarmente accelerate nell'ultimo secolo.

Il libro si pone quindi nella linea di un rinnovamento nella continuità delle nostre istituzioni mettendo al centro le nuove esigenze di una comunità educativa capace non solo di trasmettere verità e nozioni scientificamente provate, ma di formare ad un *umanesimo integrale e solidale* attraverso l'arte di imparare ad apprendere che permette agli studenti di diventare protagonisti attivi già negli anni di studio e poi ancor più come adulti inseriti nella Chiesa e nella società civile.

In questo contesto vanno intese le importanti suggestioni degli autori a rivedere metodi e ruoli nelle Università tenendo conto dei nuovi strumenti tecnici che il progresso nel campo della comunicazione mette a disposizione senza, per questo, lasciarsi dominare dalle sole tecniche che non possono mai sostituire il pieno rapporto diretto e personale nella comunità educativa reale.

Inoltre, la globalizzazione dei rapporti sociali e culturali deve spingere ad una globalizzazione anche tra i saperi nella direzione di quella forma "forte" della interdisciplinarietà che Papa Francesco chiama *transdisciplinarietà*, intesa come «collocazione e fermentazione di tutti i saperi entro lo spazio di Luce e di Vita offerto dalla Sapienza che promana dalla Rivelazione di Dio» (*Veritatis gaudium*, n. 4). Particolare attenzione viene richiamata, a questo scopo, alla necessità della formazione dei docenti e della loro identità professionale e cattolica che permettano l'alta qualità delle nostre Università per reggere alle sfide della contemporaneità e della credibilità della presenza della Chiesa nel dialogo tra fede e scienza. Giustamente si indica come apice di questa qualità scientifica la serietà della ricerca nei diversi campi del sapere così da evitare la semplice ripetizione dei dati acquisiti (seppur preziosi) onde tener vivo l'interesse degli studenti e spingerli ad un ruolo attivo nel loro percorso di apprendimento.

Nel mio ruolo di Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica non posso che compiacermi di quest'opera che esce in un momento particolarmente difficile, ma che può essere occasione (quasi una necessità) di un serio

ripensamento e rinnovamento delle nostre istituzioni accademiche per quella che Papa Francesco non teme di chiamare «una coraggiosa rivoluzione culturale» che esige «l'impegno generoso e convergente verso un radicale cambio di paradigma» (*Veritatis gaudium*, n. 3).

Mentre mi congratulo con gli autori, faccio l'augurio che un'ampia diffusione del volume possa raggiungere tutti coloro che si impegnano nel campo degli studi universitari per portarli a convergere in quell'alleanza educativa a cui mira l'evento del "Patto Educativo Globale" voluto dal Papa: ciascuno nel proprio ruolo, ma senza isolarsi nel proprio campicello da coltivare, bensì tutti attenti agli altri con cui "fare rete" non solo mediante connessione tecnica ma attraverso una vera relazione umana e cristiana. Così auspica ancora Papa Francesco quando ricorda che l'umanità è più cosciente di abitare una casa comune e che la Chiesa «è chiamata a sperimentare che la cattolicità che la qualifica come fermento di unità nella diversità e di comunione nella libertà esige per sé e propizia la polarità tensionale tra il particolare e l'universale, tra l'uno ed il multiplo, tra il semplice ed il complesso. Annichilire questa tensione va contro la vita dello Spirito» (*Veritatis gaudium*, n. 4).

E questo volume si pone certamente come fermento di riflessione per le nostre Università chiamate più che mai a svolgere un compito essenziale nella missione evangelizzatrice della Chiesa in dialogo con il mondo.

L'UNIVERSITÀ AL TRAGUARDO DEL PATTO EDUCATIVO

Enrico DAL COVOLO

1. L'idea di Università

Il titolo di questo primo paragrafo (*L'idea di Università*) riprende intenzionalmente quello del celebre volume di John Henry Newman, *The Idea of a University*.¹

Non ci addentriamo qui nelle laboriose e complesse vicende redazionali, che segnarono la stesura di quest'opera. Newman cominciò a scriverla già nel novembre del 1851 – era stato appena incaricato di presiedere alla fondazione dell'Università Cattolica di Dublino, dove poi fu Rettore dal 1854 al 1858 –, ma la pubblicò soltanto nel 1889, un anno prima di morire.

Nel bel mezzo di questi quarant'anni di gestazione, si colloca la violenta e provocatoria denuncia di Friedrich Nietzsche, appena venticinquenne. Scrivendo il 15 dicembre 1870 all'amico Erwin Rohde – il celebre filologo classico, che proprio in quell'anno aveva conseguito l'abilitazione presso l'Università di Kiel –, Nietzsche affermava: «L'università è un ostacolo a chi voglia dedicarsi totalmente alla ricerca della verità».

A questo riguardo il cardinale Angelo Scola, introducendo l'VIII Simposio Internazionale dei Docenti Universitari (Laterano, 23 giugno 2011), commentava: «Non mi pare il caso di soffermarmi su un giudizio così severo e discutibile. Ad ogni modo la questione 'università' rappresenta un problema, che sicuramente continuerà a darci del filo da torcere nei prossimi decenni». Di fatto, proseguiva il cardinale, «l'interrogativo circa l'università – quale uni-

¹ Da qualche anno il volume è disponibile anche in lingua italiana, grazie alle cure di Angelo BOTTONE e di Vincenzo CAPPELLETTI (*L'idea di Università*, Edizioni Studium, Roma 2005). *L'idea di Università* è anche il titolo del fascicolo della Rivista *Communio* (2013) n. 235 [qui interessano specialmente per le pp. 7-86, in particolare per il saggio di Jean-Robert ARMOGATHE, *Newman rivisitato*, 77-86]. A integrazione della vasta bibliografia sul tema, aggiungo, curato da Francesco ALFIERI e da Mirko INTEGLIA, il volume di saggi in mio onore, *L'Università oggi e le sue sfide*, Morcelliana, Brescia 2015, e il libro-intervista di Massimiliano PADULA, *L'Università come missione. Conversazione con Enrico dal Covolo*, LUP, Città del Vaticano 2017.

versità? – costituisce un riverbero emblematico della domanda delle domande: *quale uomo?* La ragion d'essere dell'Università e la modalità con cui viene proposta», concludeva Scola, «concorrono a delineare la fisionomia dell'uomo, quale protagonista della nostra società».

Ma torniamo all'*idea di Università* di Newman. A dire il vero, essa non appare del tutto coerente: al contrario, contiene una smaccata contraddizione fra la teoria e la prassi.

Eppure, proprio questa *incoerenza* appare sommamente istruttiva e attuale, quando si considera il vivace dibattito che ne è seguito, e che tuttora continua.

Semplificando al massimo il discorso, e *co-stringendolo* un poco alle argomentazioni che svolgeremo, potremmo dire così: - *da una parte* Newman considera l'Università come *il luogo per l'insegnamento del sapere universale*; - *dall'altra parte*, però, egli è ben consapevole che nessuna università è stata (e che nessuna università sarà mai) il luogo del sapere universale, perché qualche branca disciplinare rimarrà pur sempre trascurata, anche nelle università fornite del più grande numero di facoltà e dipartimenti.

Ma ecco il correttivo che Newman introduce, affinché la sua *idea di Università* non resti una pura – per quanto affascinante – utopia: la filosofia e la teologia vengono assunte a garanti della correlazione e della sintesi tra le varie discipline, e così il sapere – *filosoficamente e teologicamente fondato* – fa comunque dell'università *il luogo per l'insegnamento del sapere universale*.

Molti oggi hanno rinunciato di fatto a una simile idea di università. Addirittura, c'è chi vorrebbe cambiare il nome di *università*, per ricorrere piuttosto al neologismo di *multiversità*.

In effetti, la frammentazione e la demarcazione dei saperi sembra procedere in maniera implacabile. Il concetto di *scienza* o di *disciplina* passa sempre di più attraverso la delimitazione precisa (*a francobollo*) dei contenuti e del metodo relativo. E nel proprio ambito, ciascuna disciplina rivendica la propria autorità e *la propria verità*. Così l'interdisciplinarietà, quando si realizza, appare più formale che reale, al punto che – ormai – si parla più volentieri di *interculturalità* (qualunque cosa essa voglia dire) che di *interdisciplinarietà*.

Le derive del relativismo sono evidenti, e non c'è bisogno di sottolinearle.

Entra qui la *sfida di Newman* circa l'*idea di Università* come *luogo del sapere universale*, in quanto *filosoficamente e teologicamente fondato*.

Alcuni anni fa – il 30 giugno 2011, durante la consegna dei riconoscimenti ai tre vincitori della prima edizione del “Premio Ratzinger” –, Benedetto XVI ha pronunciato un *Discorso*, che illumina di concretezza questa idea di Università.

Il Papa emerito si è chiesto anzitutto che cosa sia davvero la teologia, perché, diceva, «se la teologia è scienza della fede..., sorge subito la domanda: è davvero possibile questo? O non è in sé una contraddizione? Scienza non

è forse il contrario di fede? Non cessa la fede di essere fede, quando diventa scienza? E non cessa la scienza di essere scienza, quando è ordinata o subordinata alla fede?».

Si tratta invero di una *vexata quaestio*, peraltro sempre attuale.

«Tali questioni» – riconosceva infatti Benedetto XVI –, «che già per la teologia medievale rappresentavano un serio problema, con il moderno concetto di scienza», precisamente quello a cui abbiamo rapidamente alluso, «sono diventate ancora più impellenti, a prima vista addirittura senza soluzione».

Al di là delle argomentazioni successive – che il Papa emerito sviluppa da pari suo –, a noi qui interessa soprattutto la conclusione del discorso, là dove si legge: «Sono ben consapevole che con tutto ciò non è stata data una risposta circa la possibilità e il compito della retta teologia, ma è soltanto stata messa in luce la grandezza della sfida insita nella natura della teologia».

Da parte mia – se mi è permesso – vorrei parafrasare, e riconoscere onestamente che neanche questa mia riflessione giunge a dire qualche cosa di nuovo sul concetto di scienza, e neppure sul concetto di *universitas scientiarum*. Ma l'ultima osservazione di Benedetto XVI è illuminante, quando egli aggiunge: «Tuttavia è proprio di questa sfida» – cioè della sfida insita nella natura della teologia, intimamente connessa con la filosofia, fatte salve le relative autonomie disciplinari –, «che l'uomo ha bisogno, perché essa ci spinge ad aprire la nostra ragione interrogandoci circa la verità stessa, circa il volto di Dio».

In effetti, dalle sue peculiari (e per certi aspetti paradossali) caratteristiche epistemologiche, la teologia ricava la propria forza di provocazione e di sfida nei confronti delle altre scienze – oggi sempre più specializzate nel metodo e nei contenuti, quanto più frammentate nell'universo del sapere. Il fatto preciso che la teologia non procede *iuxta principia propria*, ma dalla Parola rivelata, la spinge – con motivazioni e risorse che non appartengono alle altre scienze – verso quella mèta ultima e complessiva di verità, a cui essa anela. Certo, a questa stessa mèta *con-corrono* in vario modo tutte le scienze dell'*universitas*, nella misura in cui esse sono – come devono essere – *ministrae veritatis*. Ma la teologia – se è vera teologia, cioè fedele alla sua epistemologia autentica – possiede un'istanza veritativa ulteriore, *trasversale* alle altre scienze, e ultimativa nel suo traguardo proprio.²

Da parte sua Papa Francesco, in piena continuità con i suoi Predecessori (almeno dal Concilio Vaticano II in poi), sembra *reconfigurare* il teologo e il filosofo, in vista della *universitas scientiarum*, e ne scongiura con energia le divaricazioni più pericolose.

² A questo proposito, vedi il mio contributo su *La teologia: una sfida per le "scienze altre"?*, in M. SODI (a cura), *Theo-loghía. Risorsa dell'Universitas scientiarum*, LUP, Città del Vaticano 2011, 23-36.

«Il teologo che si compiace del suo pensiero completo e concluso è un mediocore», ha detto fra l'altro il Papa nel suo *Discorso* all'Università Gregoriana e agli Istituti ad essa consociati il 10 aprile 2014. E ha proseguito così: «Il buon teologo e filosofo ha un pensiero aperto, cioè incompleto, sempre aperto al *maius* di Dio e della verità, sempre in sviluppo, secondo quella legge che san Vincenzo di Lérins descrive così: *Annis consolidetur, dilatetur tempore, sublimetur aetate* (*Commonitorium primum* 23: PL 50,668)». Vale a dire che il buon teologo e la buona teologia si consolidano con gli anni, si dilatano col tempo, si approfondiscono con l'età. «Questo», concludeva il Papa, «è il teologo con la mente aperta. E il teologo che non prega e che non adora Dio finisce affondato nel più disgustoso narcisismo».³

Francesco lo ha ribadito ancora con energia a Santa Marta, nell'omelia del 2 dicembre 2014, dove ha affermato: «Tanti possono conoscere la scienza, la teologia pure, tanti! Ma se non fanno la *teologia in ginocchio*, cioè umilmente, non capiranno nulla».⁴

Siamo forse sul cammino della retta composizione tra filosofia e teologia, fra *teologia razionale* e *teologia contemplativa*?

In definitiva, l'offerta formativa dell'Università – che pure rimane fasciata anch'essa dalla *crisi globale* e dall'emergenza educativa del momento presente – dovrà perseguire, come mèta ultima, la *sintesi filosofico-teologica*, nel dialogo inesausto tra la fede e la ragione, tra la *scienza di Dio* e le *scienze dell'uomo*. Solo così l'Università potrà dirsi degna del proprio nome, ed essere il *luogo per l'insegnamento del sapere universale*.

Per riassumere e concludere questo punto, cito – senza commentarlo, perché non ce n'è proprio bisogno – un passo dell'ultimo *Discorso* del Papa emerito sull'università: Benedetto XVI lo ha pronunciato nella basilica del monastero di San Lorenzo, a El Escorial di Madrid, durante la XXVI Giornata Mondiale della Gioventù (16-21 agosto 2011).

In tale occasione Benedetto ha affermato fra l'altro: «L'*idea genuina di università* è precisamente quello che ci preserva da una visione riduzionista e distorta dell'umano. In realtà, l'università è stata ed è tuttora chiamata ad essere sempre la casa dove si cerca la verità propria della persona umana... L'università incarna un ideale che non deve snaturarsi, né a causa di ideologie chiuse al dialogo razionale, né per servilismi ad una logica utilitaristica di semplice mercato».⁵

³ FRANCESCO, *Discorso alla comunità della Pontificia Università Gregoriana e ai consociati del Pontificio Istituto Biblico e del Pontificio Istituto Orientale*, Città del Vaticano, 10 aprile 2014.

⁴ Su questo, vedi J.M. BERGOGLIO - PAPA FRANCESCO, *Nel cuore di ogni padre. Alle radici della mia spiritualità*, LEV - Rizzoli, Città del Vaticano - Milano 2014: è assai utile l'*Introduzione* di A. SPADARO, *Percorrere cortili scorgendo praterie*, soprattutto le pp. XI-XXII.

⁵ BENEDETTO XVI, *Incontro con i giovani professori universitari*, El Escorial, 19 agosto 2011.

E rivolgendosi direttamente ai docenti, Benedetto XVI ha aggiunto: «I giovani hanno bisogno di autentici maestri; persone aperte alla verità nei differenti rami del sapere, sapendo ascoltare e vivendo al proprio interno tale dialogo interdisciplinare; persone convinte, soprattutto, della capacità umana di avanzare nel cammino della verità... Questa alta aspirazione è la più preziosa che potete trasmettere in modo personale e vitale ai vostri studenti, e non semplicemente alcune tecniche strumentali e anonime, o alcuni freddi dati». ⁶

«Se verità e bene sono uniti», ha concluso il Papa emerito, «così lo sono anche conoscenza e amore. Da questa unità deriva la coerenza di vita e di pensiero, *l'esemplarità che si esige da ogni buon educatore*». ⁷

2. La cultura della qualità accademica

Questo secondo sottotitolo è ricavato invece da un altro libro, più recente. Esso si intitola proprio così: *La cultura della qualità*. ⁸

Che cosa significa *cultura della qualità*? E soprattutto, che cosa intendiamo qui per *promozione della qualità*? «Promuovere la qualità di una università/facoltà» – risponde il nostro volume – «significa evidenziare il valore delle attività svolte da tale istituzione, consolidarne gli aspetti positivi e, laddove necessario, migliorare quelli carenti. A tale scopo risulta appropriata l'azione valutativa. Occorre, perciò, in primo luogo *identificare i criteri che, sulla base della sua missione, ne definiscono la qualità* [si continua a parlare, come è evidente, di una università/facoltà]. In secondo luogo, è necessario *raccolgere informazioni pertinenti, valide e affidabili* circa lo svolgersi dell'attività istituzionale secondo i criteri precedentemente identificati. Infine, *va espresso un giudizio di merito*, a partire dai suddetti criteri, circa la qualità dell'attività svolta, tenendo conto delle informazioni raccolte». ⁹

Anche qui, cerco di *co-stringere* al massimo i contenuti del volume, ai fini delle nostre argomentazioni.

Per realizzare concretamente quell'*idea di Università*, che abbiamo cercato

⁶ Ibid.

⁷ Ibid. Sul contributo del Papa emerito alla riflessione sull'università, l'educazione e la cultura, vedi J.S. BROWN (ed.), *Pope Benedict XVI. A reason open to God. On Universities, education & culture*, The Catholic University of America Press, Washington, D.C. 2013. Riguardo invece all'attuale Pontefice, cf. soprattutto A. SCOLA, *La missione dell'Università Pontificia alla luce del magistero di Papa Francesco*, in F. ALFIERI - M. INTEGLIA (a cura), *L'Università oggi e le sue sfide*, cit., 43-51.

⁸ Cf. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La cultura della qualità. Guida per le Facoltà Ecclesiastiche*, LEV, Città del Vaticano 2011. D'ora in poi: *CQ*.

⁹ *CQ*, 27.

di delineare fin qui, è indispensabile che la *cultura della qualità* divenga lo stile della vita accademica ordinaria. Ciò significa che le iniziative messe in atto per la promozione della qualità – pur con i loro eventuali limiti – non dovranno mai essere viste come un atto burocratico, fiscale, che bisogna pur adempiere (con un fastidio più o meno celato); e prima finiscono, meglio è: via il dente, via il dolore!

Significa piuttosto essere intimamente persuasi che le varie iniziative di valutazione e di promozione della qualità non puntano tanto a premiare o a punire un'istituzione accademica, un corso, un professore, un'attività... Si propongono invece di migliorare la possibilità di raggiungere i fini, per cui l'istituzione, il corso, il professore... agiscono. «Si tratta di offrire un sostegno alla realizzazione del processo formativo nel suo insieme e alla ricerca, e non di attuare una sorta di controllo fiscale o sanzionatorio».¹⁰

Da questo punto di vista, la valutazione e la promozione della qualità, con le iniziative connesse, devono rappresentare una *sollecitudine permanente* delle nostre università.

Ritengo che il volume preparato dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica (al di là di ogni appartenenza confessionale) possa costituire un punto sicuro di riferimento. Rappresenta anche un'ottima *Guida* per l'autovalutazione: in verità, dobbiamo persuaderci che il protagonista più efficace della *cultura della qualità* è ciascuno di noi, ogni persona che partecipa alla vita dell'Università.

3. Orientamento universitario e pastorale universitaria

Che cosa bisogna intendere, quando si parla di *orientamento universitario*?

L'orientamento universitario va compreso come un *accompagnamento efficace di tutti i membri della comunità accademica verso la loro formazione integrale*.

In maniera coerente, occorre chiarire un possibile malinteso, forse dovuto anche a un altro sostantivo che spesso viene impiegato come equivalente a *orientamento*: *pastorale* universitaria. Ebbene, se questa attività pastorale (comunque legittima e necessaria) si limita alle funzioni religiose e ad altre iniziative collegate, essa appare alquanto riduttiva rispetto all'orientamento accademico.

Di fatto, si tratta di un orientamento che non può essere demandato ad alcuni (pochi) operatori di buona volontà, che magari reggono generosamente la cappella universitaria. No, l'orientamento universitario riguarda tutti i membri

¹⁰ Ibid., 4.

della comunità accademica: ognuno di loro ne è responsabile e protagonista, nessuno escluso, dal Rettore al Personale ausiliario.

3.1. Vale anche qui la *regola d'oro* della pedagogia. L'insostituibile protagonista del processo educativo – ferma restando l'azione dello Spirito e della sua grazia – è il formando stesso, e dunque ciascuno di noi.

La formazione è prima di tutto *autoformazione*.

Così l'orientamento universitario deve essere sempre condotto nel rispetto pieno della libertà personale, e nella sollecitazione intelligente e appassionata delle migliori energie spirituali di ciascuno.

L'aula del corso accademico è il luogo privilegiato dell'orientamento accademico e della sana pastorale universitaria. È lì che il docente promuove nello studente l'integrazione feconda tra fede e ragione, tra scienza e vita, qualunque sia la facoltà (o le discipline) dell'insegnamento.

«Lo sguardo della scienza riceve un beneficio dalla fede: questa invita lo scienziato a rimanere aperto alla realtà, in tutta la sua ricchezza inesauribile. La fede risveglia il senso critico, in quanto impedisce alla ricerca di essere soddisfatta nelle sue formule, e la aiuta a capire che la natura è sempre più grande. Invitando alla meraviglia davanti al mistero del creato, la fede allarga gli orizzonti della ragione, per illuminare meglio il mondo che si schiude agli studi della scienza».¹¹

In queste parole della *Lumen fidei* di Papa Francesco – che ho appena citato – possiamo già intravedere i presupposti e gli obiettivi del *patto* che le varie *agenzie educative* sono chiamate a stringere e ad attuare. In particolare, è d'obbligo per noi la ricezione attenta e grata della seconda parte dell'Enciclica (*Se non crederete, non comprenderete*, nn. 23-36), articolata nei seguenti paragrafi: *Fede e verità; Conoscenza della verità e amore; La fede come ascolto e visione; Il dialogo tra fede e ragione; La fede e la ricerca di Dio; Fede e teologia.*

3.2. È vero allora che l'orientamento universitario non è qualche cosa di *periferico* (o di *lodevolmente affiancato*) alla vita accademica vera e propria.

Vale, invece, il contrario.

L'orientamento universitario – che accompagna esistenzialmente gli studenti e i docenti nel conseguimento dell'*universitas scientiarum*, cioè della Verità tutta intera –;¹² ebbene, l'orientamento universitario *scorre attraverso* le varie discipline, come *scorre attraverso* la convivenza quotidiana dei vari membri della comunità accademica.

¹¹ FRANCESCO, *Lumen fidei*, Città del Vaticano, 29 giugno 2013, n. 34.

¹² «La domanda sulla Verità... è una domanda sull'origine di tutto, alla cui luce si può vedere la mèta, e così anche il senso della strada comune». Ibid., n. 25.

Tutto questo – si noti – vale a prescindere dalla tipologia istituzionale dell'Università (sia essa statale, libera, cattolica o pontificia...). Vale per ogni Università che voglia essere degna di questo nome.

In realtà, l'orientamento universitario *salvaguarda e garantisce l'idea stessa di Università*, così come ci è stata trasmessa, a partire dalla fondazione delle università più antiche.

Lo abbiamo già detto, e lo ripetiamo: la mèta ultima da perseguire nelle accademie è la *sintesi filosofico-teologica*, attraverso un dialogo inesausto tra fede e ragione, tra *la scienza di Dio e le scienze dell'uomo*.

Si tratta di una sfida immane, *in controtendenza totale* rispetto ad altre idee di università (le idee di *multiversità*, di *politecnico*, e simili), che oggi sembrano prevalere.

Come osserva Laurent Lafforgue in un saggio veramente ispirato, oggi «scienziati e credenti sono diventati quasi due umanità distinte, che si temono l'un l'altra come temono l'immagine della propria notte. Grande è diventata la tentazione, per quell'impresa originariamente cattolica che è l'università, di pensare di uscire dalla propria notte perdendo la fede. E in effetti, la maggior parte degli universitari ha perso la fede. Ma *se la fede fosse vana, l'università non avrebbe nessun senso. E se la fede fosse totalmente perduta, non ci sarebbe più università*. Grande è diventata anche la tentazione, per i credenti, di abbandonare l'università, di disinteressarsi delle scienze in nome della fede. Ma a che vale una fede che rifiuta la notte? Non è in nostro potere di uscire dalla notte con le nostre forze, crederlo sarebbe mentire a noi stessi. Ci è solo chiesto di restare fedeli alla verità, di cercarla nelle nostre notti, di amarla e di servirla».¹³

L'orientamento universitario, assumendo senza riserve questa missione accademica, accompagna i suoi destinatari verso la maturazione di una vera e propria *sintesi esistenziale* tra fede, ragione ed esperienza di vita. Si tratta, ovviamente, di una *sintesi sapienziale*, robustamente caratterizzata dal punto di vista filosofico e teologico.

In vista di tale mèta, l'orientamento coinvolge gli universitari a 360 gradi, *dalla testa ai piedi...*

3.3. Quali sono le tappe caratteristiche di questo orientamento accademico?

Concentrando l'attenzione sugli studenti, *possiamo distinguere tre tappe fondamentali: prima, durante e dopo la frequenza accademica*.

a) *Ancor prima* della frequenza accademica è necessario aiutare i giovani nella scelta dell'Università e della Facoltà.

¹³ L. LAFFORGUE, *La ricerca ha un senso? Alcune note di un matematico cattolico*, in *Communio* (2013), n. 235, 14-27, qui 27.

Lo sappiamo bene: si tratta di una vera e propria *scelta vocazionale*, che culminerà poi nella scelta del tema della tesi e della specializzazione.

Bisogna anzitutto che i docenti si impegnino, in qualunque modo, a far conoscere l'offerta formativa che caratterizza l'Università (gli studenti devono esserne ben avvertiti, fin dall'inizio); che i docenti raggiungano, nei limiti del possibile, i giovani delle scuole superiori – *magari accompagnati dai rappresentanti degli studenti* –; che promuovano e sostengano iniziative di Università aperta (*open days*); che favoriscano il dialogo personale con i giovani...

In particolare, chi conduce il colloquio per l'iscrizione deve essere consapevole della propria responsabilità. Non si tratta affatto di una formalità regolamentare: al contrario, bisogna aiutare sapientemente *il discernimento vocazionale* del candidato. Nel colloquio bisogna far emergere, con tatto e discrezione, *le motivazioni autentiche* (non *fasulle*), che giustificano la scelta di questa università, di questa facoltà, di questa specializzazione...

Solo così lo studente potrà giungere alle soglie della laurea con la scelta della specializzazione già fatta, maturata attraverso tutto il ciclo di studi compiuti, e inserire in essa la scelta della tesi.

Annota a questo riguardo Raffaele Farina in un manuale di *Metodologia* ormai famoso, che molti di noi hanno studiato: «Per circostanze varie, talvolta indipendenti dalla propria volontà (genitori o superiori, per esempio, che vogliono per lo studente una determinata specializzazione, o che non la vogliono affatto; ma anche lo studente stesso, che talvolta non è sufficientemente determinato o attrezzato), questo ideale non si realizza. *Ciò non deve impedire (...)* una seria riflessione su ciò che [realmente] si vorrebbe fare, sulla specializzazione da dare alla propria professione. Non parliamo [qui] dei vantaggi e degli svantaggi della specializzazione: ne è stato già scritto abbastanza».¹⁴

b) Siamo entrati così nella seconda tappa dell'orientamento, quella *durante la frequenza accademica*.

È soprattutto in questa fase che si esercita l'accompagnamento *dalla testa ai piedi*. Così il discorso da svolgere sarebbe lungo e complesso.¹⁵ Almeno una cosa, però, ci tengo a dirla subito: è *il privilegio del piccolo*, di cui parla il Vangelo di Matteo nel discorso di Gesù alle guide della comunità (18,1 ss.). La comunità accademica regola il suo passo su chi fa più fatica. Si noti, non nel senso di un pericoloso livellamento della qualità verso il basso; bensì nel senso della condivisione e della solidarietà: chi più ha, più dona.

¹⁴ R. FARINA, *Metodologia. Avviamento alla tecnica del lavoro scientifico*, LAS, Roma 1994, 45. Vedi anche PONTIFICIA UNIVERSITÀ LATERANENSE, *Norme redazionali e orientamenti metodologici per gli elaborati accademici*, Nuova edizione, LUP, Città del Vaticano 2015, 13-34.

¹⁵ Soprattutto su questa seconda fase dell'accompagnamento, vedi ora M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014: in particolare il capitolo quarto, *L'ora di lezione*, 83-128.

Entra qui anche il discorso del *tutoraggio* (o *tutorato*). La comunità accademica deve impegnarsi a individuare e ad aiutare gli studenti in difficoltà, promuovendo ogni genere di iniziativa, affinché nessuno vada perduto.

c) Infine, l'orientamento si esercita anche *dopo la frequenza accademica*.

Di nuovo, si tratta di aiutare *la vocazione degli studenti* (e così, solo così, è promossa anche *la vocazione dei docenti...*).

Purtroppo, in molti casi noi diplomiamo dei laureati che si avviano verso la disoccupazione, o la sottooccupazione, o verso impieghi avventizi, che poco o nulla hanno a che vedere con la formazione ricevuta.

Ovviamente, questo discorso riguarda in maniera più evidente gli studenti laici.

In questo ambito occorre far lavorare la fantasia della carità: servono convenzioni con enti pubblici e con privati, *masters* realmente orientati alla professione, possibilità di tirocini pratici...

È proprio qui che verifichiamo finalmente l'efficacia di un "patto educativo" che coinvolga tutte le fasce della società

In ogni caso, non possiamo abbandonare alla loro sorte gli studenti che hanno concluso la propria frequenza. In particolare, il relatore della tesi – che stabilisce con lo studente un rapporto speciale – non può non sentirsene responsabile.

4. L'Università per il Patto Educativo

Edgar Morin, in un testo assai diffuso, ha delineato con chiarezza l'obiettivo formativo, a cui l'Università – in collaborazione con le altre agenzie educative del territorio – deve puntare.

Si tratta in effetti di un'osservazione di sintesi, con la quale possiamo concludere le nostre riflessioni: «L'obiettivo della formazione», scrive questo filosofo e sociologo francese, salutato dai *media* in maniera un po' enfatica come *il padre del pensiero della complessità* nel tempo della globalizzazione; ebbene, secondo Morin «l'obiettivo della formazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che lo orienti in senso definitivo, per tutta la vita. Ciò significa che imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita *in sapienza*, e l'incorporazione di questa sapienza nella propria vita».¹⁶

¹⁶ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, 45. Dello stesso autore vedi anche, più recentemente, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015: «È tutto il sistema di

Personalmente sono sempre più convinto che – di fronte all'*emergenza educativa* e alla *crisi globale dei valori* – una risposta per uscire dalla crisi c'è. E noi l'abbiamo a portata di mano, questa risposta, a volte senza neanche rendercene ben conto: la risposta è una Università che funziona bene, un luogo che sia autentica *formazione dei formatori*.

Proprio qui risiede la missione peculiare delle istituzioni accademiche per un patto educativo rinnovato. «Un posto speciale» – hanno scritto i Vescovi nel *Messaggio* conclusivo della XIII Assemblea Generale Ordinaria del Sinodo, dedicata alla *Nuova evangelizzazione per la trasmissione della fede* (ottobre 2012) – «un posto speciale lo occupano le istituzioni formative e di ricerca: scuole e università. Ovunque si sviluppano le conoscenze dell'uomo e si dà un'azione educativa, la Chiesa è lieta di portare la propria esperienza e il proprio contributo per una formazione della persona nella sua integralità. In questo ambito va riservata particolare cura alla scuola cattolica e alle università cattoliche, in cui l'apertura alla trascendenza, propria di ogni sincero itinerario culturale e educativo, deve completarsi in cammini di incontro con l'evento di Gesù Cristo e della sua Chiesa» (n. 10).

«Le università», ribadisce l'Esortazione apostolica *Evangelii gaudium* di Papa Francesco, «sono un ámbito privilegiato per pensare e sviluppare questo impegno di evangelizzazione in modo interdisciplinare e integrato».¹⁷

Purché l'Università rimanga fedele a se stessa, alla sua identità e alla sua missione originaria; luogo di promozione della vera cultura; palestra di dialogo inesausto tra la fede e la ragione.¹⁸

Conclusione

Non trovo di meglio – per concludere queste riflessioni – che un'affermazione di Papa Francesco, gravida di conseguenze e di sviluppi ulteriori.

La rintracciamo nel *Discorso* da lui rivolto alla *Comunità dell'Università Cattolica Portoghese*, il 26 ottobre 2017.

educazione contemporaneo, fondato sul modello disciplinare dell'università e sulla disgiunzione tra scienza e cultura umanistica, che bisogna... rivoluzionare», 103.

¹⁷ FRANCESCO, *Evangelii gaudium*, Città del Vaticano, 24 novembre 2013, n. 134.

¹⁸ Su questo tema – qui appena enunciato – cf. A. V. ZANI - M. PELLERÉY, *Le istituzioni accademiche ecclesiastiche. Cultura della qualità e nuova evangelizzazione*, LUP, Città del Vaticano 2012, soprattutto per le pp. 9-31; G. VERSALDI - E. DAL COVOLO, *La missione delle Università pontificie oggi. Identità e spirito di appartenenza*, LUP, Città del Vaticano 2017. Vedi inoltre i Documenti del Magistero pontificio, da *Lumen fidei* 32-34 fino alla Costituzione apostolica *Veritatis gaudium* (8 dicembre 2017) circa le Università e le Facoltà ecclesiastiche.

«Si potrebbe obiettare» – ha osservato lucidamente il Santo Padre – «che una docenza universitaria di questo tipo [vale a dire, del tipo che abbiamo fin qui descritto] trae le sue conclusioni dalla fede, e non può pertanto pretendere che quanti non condividono tale fede accettino la validità delle stesse».

«Ma – prosegue il Papa – «anche se è certo che non condividono la fede, possono sì riconoscere la ragione etica che viene a loro proposta. Dietro al docente cattolico c'è una comunità credente, in cui, nei secoli della sua esistenza, è maturata una determinata saggezza della vita; una comunità, che serba in sé un Tesoro di conoscenza e di esperienza etica, che si rivela importante per tutta l'umanità. In tal senso, il docente parla non tanto come rappresentante di una credenza, quanto, soprattutto, come testimone della validità di una ragione etica».

UNIVERSITÀ: CRISI E FUTURO DI UN'IDEA

Enrico DAL COVOLO

1. Il senso del sapere e l'illuminazione della condizione umana

Il tema dell'Università¹ – come abbiamo già visto – ci porta al significato profondo del sapere, come condizione imprescindibile di un'autentica esistenza e convivenza umana. È infatti alla luce del sapere che gli uomini vivono, agiscono e comprendono, di volta in volta, se stessi e la propria condizione. Il sapere (*sophia*) è la luce (*phos*), che dischiude un'autentica esistenza umana, perché in esso si manifesta la comprensione del vero, dentro al quale gli uomini si mantengono, e alla luce del quale si relazionano con le cose, con gli altri e con se stessi.

Per questo la *Sophia*, a cui le persone *tendono*, è concepita in tutte le culture come luce divina, e il cammino verso di essa (*filo-sofia*) è visto come il tragitto interiore che l'uomo è chiamato a percorrere per arrivare a sé stesso, e pervenire alla chiarezza intorno a sé, fino a raggiungere la consapevolezza della propria natura.

Il sapere, nel suo significato più antico e autentico, non è dunque né un

¹ Queste riflessioni rappresentano una ripresa del saggio precedente e una sintesi di alcune mie ricerche ulteriori sul tema in questione. Me ne sono occupato soprattutto in riferimento a John Henry Newman (ancora), a Edith Stein e a Paul Ricoeur. Ne do qui una volta per tutte le indicazioni bibliografiche complete, per evitare di appesantire l'apparato di piè pagina.

Oltre al saggio precedente, con le sue note bibliografiche, si vedano: *John Henry Newman e Edith Stein. La "credibilità" dell'essere testimone in Università*, in P. MANGANARO - M. MARCHETTO (a cura), *Maestri perché testimoni. Pensare il futuro con John Henry Newman e Edith Stein. Atti del Convegno Internazionale. Istituto Universitario Salesiano - Venezia, 19-20 maggio 2017*, LAS - LUP, Roma - Città del Vaticano 2017, 59-63; *Ricoeur, dall'ermeneutica della persona alla riflessione pedagogica. Prolegomeni per un'idea di università*, in V. BUSACCHI - G. COSTANZO (a cura), *Paul Ricoeur e "les proches". Vivere e raccontare il Novecento*, Effatà, Cantalupa (Torino) 2016, 31-34; *Edith Stein e Dom Bosco: comparação visando a um itinerário educativo para a formação integral dos jovens*, in *Facultade Dehoniana* 30 (2016/2), 317-327; E. DAL COVOLO (a cura), *Per un progetto di sintesi interdisciplinare. Teologia, Filosofia, Diritto*, LUP, Città del Vaticano 2017.

possesto privato né una sterile erudizione, quanto piuttosto la luce che illumina l'esistenza umana, aprendola al suo significato e al suo senso profondo. Per questo motivo Giovanni, nel suo Vangelo, chiama *consolatore* lo Spirito della verità: l'esistenza umana è consolata nella misura in cui – illuminata dalla luce del sapere – è aperta alla verità, e la persona riesce ad attingere la relazione essenziale con la dimensione a cui appartiene.

Come già affermava Eraclito, la persona non può nascondersi da quella dimensione che è l'abisso incatturabile, perché mai riducibile all'ente che appare, da cui tutto proviene, e di cui l'uomo – per dirla con Schelling – è il fiore più bello.

D'altronde, proprio questa *illuminazione* è il senso profondo della *rivelazione* cristiana: il lieto annuncio del Vangelo è infatti la testimonianza di un sapere e di una vita essenzialmente tesi a risvegliare nella persona la consapevolezza della propria autentica natura, strappandola dall'oscurità che riguarda sé stessa e il proprio destino.

Sapere è amore per la luce, e nell'amore per il sapere, di cui anzitutto la filosofia e la teologia sono espressione, è riflesso l'ideale assoluto di un'umanità che tende al dispiegamento e alla custodia – da rinnovare sempre – della propria *humanitas*.

Nell'amore per il sapere si manifesta l'eterna lotta dell'umanità per la chiarezza, la verità, la giustizia. Questa lotta senza quartiere è il faticoso cammino dell'uomo che emerge dall'immediatezza dell'animalità verso la luce dello spirito; è l'uscita dal regno delle ombre, la caverna interiore da cui ogni uomo è chiamato a uscire per dispiegare e far fiorire la propria umanità.

Per questo sul frontone dell'antico tempio di Apollo a Delfi era scolpito l'imperativo che i classici ci hanno lasciato come un'eredità preziosa: *Conosci te stesso!*

Fine ultimo del sapere è conoscere sé stessi, perché solo percorrendo un tale cammino di chiarificazione interiore, capace di condurre il nostro *essere-nel-mondo* oltre l'immediatezza della sua condizione, è possibile per l'uomo comprendere autenticamente sé stesso e attingere all'acqua che disseta, l'unica che può appagare la ricerca di senso che si agita al fondo del nostro cuore.

Questa idea del sapere come ricerca della chiarezza e come sforzo di illuminazione della condizione umana è quella che ha animato l'azione politico-educativa degli antichi filosofi e guidato la fondazione delle prime scuole filosofiche dell'Oriente e dell'Occidente, anzitutto quelle sorte nelle antiche città della Grecia. Il nesso tra queste "scuole" e le *poleis* in cui esse sorgevano era così stretto, che i primi educatori non si limitavano a insegnare le loro dottrine a un ristretto gruppo di uditori, in tranquilli giardini ai margini della città, ma passavano gran parte del loro tempo in mezzo alla gente, nei mercati e nei porti, nel brulicante e affaccendato svolgersi della vita quotidiana: il senso del loro

parlare e discutere per strada con i giovani era quello di mostrare – mediante il dialogo – la parzialità e la contraddittorietà dei loro punti di vista sul bene, sul giusto, sul vero, per educarli a percepire, al di là delle ombre, il chiarore dell'assoluto, che sempre illumina, e riportarli alla consapevolezza della loro condizione.

In origine, dunque, l'amore per il sapere non si declinava come un esercizio logico-astratto, né come uno sterile accumulo di conoscenze, ma si attuava come costante tensione verso il sapere essenziale – quello capace di orientare la vita dell'uomo verso la sua pienezza e la sua riuscita –; un sapere essenzialmente *politico*, perché rivolto alla *polis* e agli uomini che abitavano nella *polis*, nel tentativo ideale di plasmare le strutture spirituali della città, e fare del luogo in cui le persone condividono l'esistenza *una radura*, in cui l'umano potesse fiorire, e il senso effondersi come un balsamo sulla loro vita.

2. Trionfo della scienza e naufragio del sapere

È questa idea di sapere come chiarificazione e illuminazione della condizione umana che, sin dall'antichità, ha animato gli sforzi di formazione compiuti dalle prime scuole filosofiche: idea che poi è confluita – cinque secoli dopo la chiusura della scuola di Atene da parte dell'imperatore Giustiniano (529 d.C.) – nella fondazione delle prime università in Europa (a cominciare da quella di Bologna, fondata nel 1088). Tra i due estremi di questi poli si estende il grande arco della teologia cristiana, che si è fecondamente innestata nel pensiero greco-romano, aprendolo ad orizzonti ad esso sconosciuti e annodando l'annuncio evangelico con l'invito – rivolto a tutti gli uomini – a percorrere lo spazio della trascendenza, per scoprire la scintilla divina che brilla inesauribile nel fondo dell'anima, nel cui abisso – diceva Meister Eckhart – si specchia l'abisso di Dio.

Al momento della sua nascita, dopo l'anno mille, l'università era dunque ancora interamente raccolta intorno all'idea di una sintesi del sapere di matrice teologica, al cui centro stava la ricerca dell'assoluto – il *quaerere Deum*. Ma questa fondamentale unità del senso ultimo del sapere era destinata ad essere spezzata dall'emergere del pensiero e della scienza moderna.

Com'è noto, infatti, il pensiero moderno inaugura un mutamento fondamentale nella comprensione dell'io e dello stesso sapere, esordendo con Cartesio, e con l'affermazione di un *ego cogito* che nulla presuppone e tutto deduce da sé, anche l'essere (*cogito, ergo sum*); un *ego sum* che si configura perciò come il centro di quel cerchio a raggio infinito (la coscienza) a cui è idealmente *assoggettata* tutta la realtà. La ricerca della chiarezza cessa di essere rivolta alla mèta ideale della *conoscenza di sé*, per servire il fine mondano dell'*assicurazione*

dell'uomo, con il conseguente appiattimento del sapere sull'idea di infinito progresso tecnico-scientifico e la riduzione della conoscenza a una pragmatica efficacia tecnico-produttiva.

Da ricerca della chiarezza in vista della fioritura dell'uomo, dunque, il senso del sapere muta, trasformandosi – impercettibilmente, ma inesorabilmente – in strumento per la fondazione della certezza dell'assolutezza dell'io e, quindi, del suo "assoluto" dominio sull'ente, di cui il sapere scientifico è strumento imprescindibile.

Facendo del soggetto il punto archimedeo su cui poggia e si fonda il reale, il pensiero moderno è così espressione di una visione del sapere in cui ogni riferimento a Dio e al divino è del tutto inessenziale, e la sua presenza – dove ancora si manifesta – appare completamente estrinseca: il rapporto dell'uomo con l'assoluto – il *quaerere Deum*, insomma – viene progressivamente espunto dal novero delle questioni essenziali e dall'orizzonte di senso dell'uomo, poiché *inessenziale* alla fondazione del soggetto, che si assicura dispiegando la potenza illimitata del calcolo, della pianificazione e del controllo su tutte le cose.

L'affermazione della scienza moderna ha trasformato in questo modo la visione del mondo e la stessa auto-comprensione dell'uomo. Le molteplici scoperte scientifiche e tecnologiche si susseguono a ritmo incalzante, ma sullo sfondo del diffuso ottimismo della scienza si protende l'ombra di uno svuotamento del sapere e di una crisi del pensiero. La frammentazione e l'inarrestabile specializzazione delle conoscenze, infatti, anziché aiutare l'uomo a comprendere meglio sé stesso e il proprio destino, è diventata la causa del suo scivolare in una condizione di costante smarrimento e spaesamento, che nessun progresso scientifico sembra in grado di attenuare né, tantomeno, di risolvere.

Assorbito dalle logiche autonome e infinite di sviluppo dell'impianto tecnoscienziologico, che pone indefinitamente nuove mète e nuovi scopi, semplicemente a partire dalle possibilità tecniche dischiuse dal suo stesso avanzamento, l'uomo contemporaneo tende a essere assorbito dall'immediato, incantato e al contempo distratto dalla tirannia di ciò che è di volta in volta presente e subito superato, dimentica l'orizzonte fondamentale della domanda di senso, e – con essa – la propria trascendenza. Spingendo l'uomo ad approfondire incessantemente la sua presa sul reale, e riducendo all'irrelevanza la dimensione trascendente, il sapere scientifico contribuisce così a produrre un allontanamento dell'uomo dal proprio destino, e diventa un ostacolo all'autentica comprensione della condizione umana.

Nell'epoca del trionfo della scienza, l'uomo vive così una condizione di tendenziale dispersione e smarrimento in mezzo all'ente: egli è ricacciato in un'esistenza priva di aggancio a scopi e punti di riferimento ultimi, dal momento che il *sapere* di cui egli dispone è soprattutto funzionale all'accrescimento infinito del dominio tecnico sul mondo. In quest'ottica, il singolo individuo e il

suo destino sono del tutto irrilevanti, e per questo oggi l'uomo – che crede di conoscere e dominare sempre di più l'ente – non sa più nulla di se stesso, né di ciò che lo concerne in modo originario, e finisce per vivere in un costante oblio di se stesso.

Lo sviluppo e il processo di accrescimento del sapere scientifico tendono così a realizzare un rovesciamento completo dell'imperativo delfico, e a *separare* l'uomo dal proprio destino (dove per *destino* intendiamo la consapevolezza di ciò che veramente siamo): motivo per cui un altissimo grado di specialismo scientifico può facilmente accompagnarsi a uno sconcertante grado di immaturità umana e spirituale (fino a un vero e proprio *analfabetismo* emotivo e religioso).

L'esistenza umana nell'epoca della scienza e della tecnica dispiegata si muove, dunque, in una condizione di crescente disorientamento, che è incessantemente alimentato dalla crescente proliferazione di informazioni e scoperte che provocano nell'uomo un continuo frastuono, in cui né il pensiero né il sapere sono più in grado di ricomporsi in unità.

In questa perdita di orientamento del sapere, il pensiero diventa *debole*, e inevitabilmente acquista terreno un impoverimento etico, che annebbia i riferimenti normativi di valore: la proliferazione del sapere non riesce infatti ad essere condotta all'interno di uno scopo ultimo, che non sia l'autopotenziamento infinito dell'impianto tecnico-scientifico.

3. Specializzazione e crisi dell'Università

Se è così, l'orizzonte di senso e l'autocomprensione dell'uomo come *esserci trascendente* non sono minacciati *accidentalmente* dalla crescita e dall'operativismo della conoscenza scientifica, bensì *strutturalmente*. Il tendenziale assorbimento dell'uomo nel circolo infinito dell'accrescimento del *sapere* – in cui progressi tecnologici e nuove scoperte scientifiche si legano in un nodo inestricabile – non è la sola causa di questo esito.

La crescita magmatica della conoscenza scientifica, infatti, è legata e alimentata da una incessante *specializzazione e frammentazione del sapere*, che guarda al sempre più piccolo e limitato, che perfino esso poco alla volta diventa inafferrabile e ingestibile.

Rispetto a questa esplosione inarrestabile della complessità e alla proliferazione di conoscenze iper-specialistiche, esiste ancora la possibilità di un sapere unificante, di quella sintesi caratteristica dell'*universitas scientiarum*?

4. Possibili strategie e linee-guida

Ci fu un tempo in cui la filosofia era definita *ancilla theologiae*: è possibile oggi, nonostante l'inevitabile tendenza allo specialismo del sapere scientifico, salvare un'idea di sapere e di Università non ridotta ad *ancilla* dell'apparato tecnico-produttivo? La risposta dipende da cosa intendiamo per Università, e che cosa immaginiamo come compito supremo del sapere. Se l'Università intende porsi a tutti i costi al servizio delle istanze autoreferenziali del progresso tecnico-scientifico, allora il suo destino è segnato: essa sarà comunque destinata ad essere oltrepassata da forme innovative di delocalizzazione della «produzione delle competenze», con la creazione di *campus* privati quali apparati dei grandi gruppi multinazionali, dove avverrà l'istruzione di tecnici altamente specializzati – i futuri funzionari del progresso tecnico-scientifico.

Se invece l'Università vuole rivendicare il suo ruolo e lo scopo stesso della sua istituzione – quello, cioè, di formare le nuove generazioni –, essa dovrà impegnarsi a ricordare e a trasmettere a coloro che si raduneranno entro il suo recinto l'ideale classico ed evangelico del sapere come amore per la luce e ricerca della chiarezza interiore. D'altronde, nessuno specialismo e nessuna immedesimazione nel particolare potrà mai cambiare la condizione umana, o cancellare il fatto che attraversiamo un'esperienza piena di mistero: le domande ultime rimangono sempre le stesse, e ogni uomo, in ogni epoca, è chiamato prima o poi a confrontarsi con esse.

L'Università che voglia ancora prefiggersi la missione di formare e *educare* le nuove generazioni – non semplicemente *istruirle* – non potrà negare l'inevitabile specialismo, ma potrà operare per rafforzare le energie spirituali, affinché tale specialismo sia ricollocato e *ripensato* all'interno del rapporto ultimo dell'uomo con il proprio destino e con gli scopi ultimi – ovvero con l'assoluto di cui è parte, e a cui appartiene.

E torniamo qui a parlare del *patto con le varie agenzie educative*.

Pensare fino in fondo lo specialismo, e educare ad esso in maniera adeguata, significa anzitutto preparare le nuove generazioni a vedere criticamente il proprio stesso specialismo: anche nell'epoca dell'iper-specializzazione scientifica, l'Università può operare, in uno sforzo congiunto, per formare specialisti (biologi, chimici, ingegneri...) educati a considerare criticamente la propria disciplina, riconoscendola nella sua *parzialità*; solo infatti se riconosco la mia disciplina nella sua parzialità, posso riconoscere altresì che mi è indispensabile il *rapporto con l'Altro*, e che il mio punto di vista sulla “natura” non è tutto, non esaurisce l'inesauribile ricchezza del reale, né, tantomeno, il mistero di fronte al quale ci richiama, sempre e di nuovo, la meraviglia, cioè il *pathos del thaumazein*.

Certo, lo specialismo scientifico non può essere arrestato, finché la macchi-

na del progresso deve continuare a correre verso nessun-luogo (*utopia*), ma può essere combattuto nella sua tendenza a diventare fine a se stesso.

Come? Mediante la formazione libera e critica della coscienza, in luoghi di autentica relazione come tradizionalmente sono state le università, dove dal confronto tra maestri e allievi, tra ricercatori e professori, tra discenti e docenti, possa aprirsi uno spazio di dialogo e di colloquio sottratto alle logiche immediate del sistema tecnico-produttivo, e possa accendersi la scintilla che illumina il vero.

Scopo ultimo della formazione è infatti aiutare l'uomo a comprendere la propria condizione e collocarsi nella luce della trascendenza, là dove ciascuno può attingere il proprio senso.

L'università – collaborando con la famiglia, la scuola e le altre istituzioni educative – compirà la propria missione e la propria idea originaria solo se persevererà nella sua vocazione alla formazione universale e integrale della persona e alla custodia del *sapere*, inteso come luce che ci fa liberi.

Conclusione: due maestri-testimoni. Edith Stein “discepola” di John Henry Newman

Sono ben noti i solidi legami che intercorrono tra il pensiero di Edith Stein e di John Henry Newman, a partire da quell'*Idea di Università* che la Stein volle tradurre nel 1924, e che ora compare nell'edizione completa delle sue opere in lingua tedesca.² Perciò il confronto – per nulla forzato – tra questi due grandi testimoni della missione accademica – la Stein e Newman –, può aiutarci nel tentativo non facile di precisare ulteriormente le possibili strategie per superare il relativismo di un sapere asfittico e disciplinarmente autoreferenziale, facile appannaggio dell'ideologia e del sistema vigenti.

Nell'*Idea di Università* di Newman – tradotto dalla Stein e da lei abbondantemente commentato nella propria corrispondenza – è disegnato l'arco della formazione moderna tra sapere universale, formazione del carattere e capacità di giudizio. Lo spirito umano viene educato sia intellettualmente sia moralmente, e a tutti e due gli ambiti viene dato un orientamento attraverso l'opzione della fede. Essa sola può fondare la decisione di una persona formata in modo universale. Ma si tratta di un'opzione che va compiuta *secondo coscienza*, nel

² Cf. E. STEIN, *Übersetzungen von John Henry Newman. Die Idee der Universität*, Einführung, Bearbeitung und Anmerkungen von H.-B. Gerl-Falkovitz, ESGA 21, Herder, Freiburg - Basel - Wien 2004; EAD., *Übersetzungen von John Henry Newman. Briefe und Texte zur ersten Lebenshälfte (1801-1846)*, Einführung, Bearbeitung und Anmerkungen von H.-B. Gerl-Falkovitz, ESGA 22, Herder, Freiburg - Basel - Wien 2002.

timore e nell'amore. Newman e la Stein ne sono testimoni consapevoli, quanto sofferiti.

Il lavoro monumentale che ha compiuto la Stein quando ha tradotto in tedesco l'opera di Newman è stato un passaggio cruciale nel suo itinerario di conversione e di ricerca. Tra il 1928 e il 1933, la Stein si è ampiamente occupata di questioni riguardanti la formazione. Fino a che punto il pensiero di Newman abbia influenzato il suo percorso speculativo, dopo la conversione avvenuta nel 1921, è facile da rinvenire attraversando i suoi scritti. Tra questi, emblematico è *La struttura della persona umana*.

Occorre anche rilevare che pochi studiosi, ad eccezione di Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz³ e di Angela Ales Bello, tengono conto del fatto che Edith Stein si sia occupata di John Henry Newman per tre anni durante il periodo di insegnamento a Speyer (1923-1925). Fu il gesuita Przywara a incoraggiarla ad avviare la traduzione delle opere di Newman, che a quel tempo non erano ancora disponibili in lingua tedesca: e prima di tutte, proprio la raccolta di lezioni sull'*Idea di Università*.

Padre Przywara ha giocato un ruolo fondamentale negli anni successivi alla conversione della Stein al cattolicesimo. Poco alla volta egli ha introdotto Edith a familiarizzare con la filosofia cristiana. Saranno gli anni della conversione che porteranno la Stein a trasportare tutto il bagaglio appreso alla scuola di Edmund Husserl a Gottinga e Friburgo sotto una nuova categoria, che possiamo racchiudere in questo slogan: «La passione per la formazione integrale dell'essere umano».

Proprio la fedeltà incondizionata di Newman alla verità diviene quell'elemento fondativo che porterà l'Autrice a ricercare una nuova antropologia.

Le due *conversioni* – di Newman e della Stein – rappresentano la chiave ermeneutica più efficace che lega in maniera del tutto originale i rispettivi itinerari di ricerca della verità.

La conversione per questi due testimoni diviene un elemento che può aiutarci a rileggere Newman, da una parte, e dall'altra il ruolo pedagogico della Stein, quale maestra responsabile di nuovi percorsi educativi.

La Stein ha avuto il merito di tracciare credibilmente il senso e il fine di che cosa sia la missione del pedagogo. In lei ogni lavoro pedagogico è guidato da una determinata concezione dell'uomo, della sua posizione nel mondo e dei

³ Cf. H.-B. GERL-FALKOVITZ, *Die Newman-Rezeption in den 20er Jahren in Deutschland Edith Stein im Umkreis von Maria Knoepfer, Romano Guardini und Erich Przywara*, in *IKZ Communio* 5 (2001), 434-449; EAD., *Edith Stein und Newman*, in *Katholische Bildung* 112 (2011), 3-7; EAD., *Wenig beachtete Einflüsse auf Edith Stein: Alexandre Koyré und John Henry Newman*, in A. SPEER - S. REGH (Hrsgg.), «*Alles Wesentliche lässt sich nicht schreiben*». *Leben und Denken Edith Steins im Spiegel ihres Gesamtwerkes*, Herder, Freiburg - Basel - Wien 2016, 63-80.

suoi compiti nella vita reale/concreta – e quindi non virtuale –, tenendo sempre fermo che Dio è il primo formatore, e che ogni autentico pedagogo è solo uno strumento nelle mani di Dio, al servizio di tutti. Questo è un compito difficile da comprendere, e ancor più difficile da attuare, se non ci liberiamo dalle maglie dello scientismo autoreferenziale dove molti, direbbe oggi Papa Francesco, intendono guardare l'uomo e il mondo dai palazzi di vetro. Il mondo non lo si osserva da lontano, ma solo chi è pienamente inserito in esso può sentirsi *strumento*, e non il fine, attorno al quale tutto ruota. Il principio catalizzatore diviene così l'essere umano, con le sue relazioni inter-personali, a partire da quelle intra-personali.

Per la Stein un'antropologia che non prendesse in considerazione il rapporto dell'uomo con Dio sarebbe incompleta e inadeguata come fondamento della pedagogia. Questo *rapporto* per eccellenza deve essere salvaguardato, ed è possibile conoscerlo con i mezzi filosofici, attraverso l'ausilio della conoscenza naturale. In sintesi, possiamo affermare a chiare lettere che per i nostri due maestri testimoni – e non soltanto per loro – l'antropologia filosofica domanda con urgenza l'integrazione di quella teologica.

In definitiva, la filosofia e la teologia sono poste l'una a completamento dell'altra: entrambe – sempre nel rispetto della propria autonomia disciplinare – devono mirare a *formare* la persona, a immagine e somiglianza di colui che ci ha creato.

Ancora una volta, senza una valida sintesi di tipo filosofico-teologica – testimoniata, anche in modo sofferto, dalla vita del docente – non può darsi un'autentica *universitas scientiarum*.

L'IMPEGNO FORMATIVO DELLA SCUOLA E DELL'UNIVERSITÀ IN UN TEMPO DI CRISI

Enrico DAL COVOLO

Diciamolo subito. Non è la complessità, né la crisi, che ci fanno paura.¹

In età moderna e contemporanea – dalle dichiarazioni illuministiche sulla ragione, fino alla demitizzazione del progresso – ci siamo finalmente persuasi che, in effetti, la realtà è complessa, e che la competenza umana è limitata, fallibile, benché sempre perfettibile.

È questa una conquista della ragione: una conquista che arricchisce di plausibilità ulteriore il senso della Rivelazione, mentre impegna la ragione stessa in un cammino inesausto di ricerca.

Sia ben chiaro: è una conquista che non ha nulla da spartire con il relativismo. *Relativismo*, infatti, non vuol dire che la ragione umana è limitata, bensì che qualunque posizione ha il medesimo valore di un'altra.

Così la scelta del relativismo si pone in irrimediabile contrasto con la ricerca autentica della verità.

Diversa è la visione della «liquidità», o della «modernità liquida», espressioni adottate con grande fortuna dal sociologo polacco Zygmunt Bauman (scomparso nel 2017 a 92 anni d'età), per indicare che la società odierna è fragile e disunita.²

Non ci sono regole forti; si sono indeboliti le comunità religiose e i partiti politici; tutti i rapporti – e non solo quelli di lavoro – sono precari, anche nella famiglia e nella coppia, mentre l'educazione svanisce, e prevale l'impulso immediato.

¹ Cf. R. BONINO, *Educazione e complessità sociale*, in A. BOZZOLO - R. CARELLI (a cura), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 93-118. Questo volume, pubblicato dai Docenti della Sezione di Torino della Facoltà Teologica dell'Università Pontificia Salesiana, rappresenta nel suo complesso il miglior approfondimento del tema in esame.

² Vedi per esempio Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Roma - Bari 2012. Per un efficace inquadramento critico, cf. R. SALA, *L'umano possibile. Esplorazioni in uscita dalla modernità*, LAS, Roma 2012, 49-119.

Una «società liquida e divisa» è l'esito della *statizzazione* del diritto naturale, per cui i valori vengono sottoposti al voto e alle decisioni della maggioranza.

1. Educazione e valori

Ma i valori non sono disponibili alle decisioni della maggioranza: per questo stesso motivo, essi non sono affatto negoziabili.

D'altra parte, senza valori condivisi e vissuti, non può esistere una convivenza civile, che sia degna di questo nome.

La famiglia e la religione – molto prima dello Stato – sono all'origine della convivenza civile: *le religioni*, perché fanno leva sulla coscienza delle persone, con il riferimento al Trascendente; e *la famiglia*, perché – fondata sull'amore degli sposi, maschio e femmina – porta con sé gli altri valori: dono, fedeltà, sincerità, lealtà, generosità, sacrificio, collaborazione, e così via. E questo non in forma teorica e astratta, ma nell'esistenza concreta e quotidiana.

Senza l'amore di chi genera la vita, e senza l'amore, la convivenza umana non può esistere. Di qui la necessità di un *patto* imprescindibile tra le istituzioni interessate all'educazione.

Il concetto medesimo di persona è entrato nella cultura occidentale attraverso una religione, il cristianesimo, in riferimento alle "Persone divine", quali "relazioni sussistenti".³ Le Persone divine sono tra loro in relazione: lo ha chiarito a sufficienza la bimillennaria riflessione teologica sulla Persona di Gesù Cristo, Uomo e Dio. In Lui vi è una sola Persona, e ci sono due nature: un solo centro responsabile, la Persona, oltre alle nature medesime. E tale Persona è relazione sussistente.⁴

Allo stesso modo, la persona umana è relazione, è il punto dal quale scaturisce la responsabilità dinanzi ai valori. Lo ha riconosciuto anche Kant, quando affermava che la persona umana è sempre fine, mai mezzo: e ne ha ricavato il conseguente *imperativo categorico*.

La persona è coscienza, interiorità.

D'altra parte, la persona umana non crea se stessa, non è la fonte ultima della responsabilità e dei valori. La persona umana è creata a immagine e somiglianza di Dio.

Purtroppo, quando – in qualunque modo – si distrugge il rapporto con le Persone divine, l'uomo non riesce più a trovare l'origine ultima della propria re-

³ Vedi sul tema le varie pubblicazioni di A. MILANO, a partire da *Alle origini del significato di persona nel cristianesimo antico*, Edizioni Dehoniane, Napoli 1984.

⁴ Si può rileggere, al riguardo, J. RATZINGER, *Introduzione al cristianesimo*, Queriniana, Brescia 1969 (più volte riedito), soprattutto le pp. 138-141.

sponsabilità e dei valori, che lo caratterizzano come persona. Si indeboliscono, fino a spezzarsi, le relazioni con le persone. L'uomo stesso si considera – sempre praticamente: ma, spesso, anche teoricamente – un assoluto, che può disporre della propria responsabilità senza limiti, senza essere più legato ai valori.

Senza riferimento al Trascendente, la responsabilità non ha più un punto di riferimento né una sanzione, e la libertà diventa un assoluto senza freno.

La persona umana, in quanto relazione, nasce e si sviluppa lungo tutta la vita all'interno di relazioni: l'amore generante è relazione, e prima ancora lo è l'Amore che crea la persona umana. Relazione significa responsabilità, libertà, valori. E la relazione è originariamente educativa, perché è destinata a far crescere le persone che vi sono coinvolte.

Poiché nessuno di noi è perfetto e pienamente realizzato, ognuno ha un impegno costitutivo, quello di crescere e di migliorare lungo tutto l'arco della vita; e se la persona umana è relazione, noi cresciamo e ci sviluppiamo all'interno di relazioni umane costruite su valori vissuti.

Al termine degli Esercizi Spirituali in Vaticano, il 27 febbraio 2010, Benedetto XVI ha pronunciato una parola conclusiva su questo argomento: «L'uomo», ha detto il Papa emerito, «non è perfetto in sé; l'uomo ha bisogno della relazione, è un essere in relazione. Non è il suo *cogito* che può *cogitare* tutta la realtà. Ha bisogno dell'ascolto, dell'ascolto dell'altro... Solo così conosce se stesso, solo così diviene se stesso».⁵

Le relazioni sono necessarie per ogni persona umana: senza di esse non viviamo. La distruzione delle relazioni comporta la perdita dei valori (e viceversa).

È solo all'interno di relazioni costruite su valori condivisi e vissuti che avviene la nostra realizzazione. Questi valori sono garantiti dal diritto (che non è la legge). L'obbligo «viene a definirsi come *giuridico* soltanto se ridotto logicamente alla pretesa che gli corrisponde».⁶ A questo punto – unicamente in questa situazione relazionale, costitutiva della persona umana – si configura legittimamente il “tu devi”.

Si può rileggere e meditare in questa prospettiva l'ormai celebre *Discorso* di Benedetto XVI al *Bundestag* di Berlino del 22 settembre 2011. Ma già nel suo discorso ai partecipanti al Convegno di studio organizzato dal Pontificio Consiglio per i testi legislativi, in occasione del XXV anniversario della promulgazione del Codice di Diritto Canonico (25 gennaio 2008), il Papa emerito ricordava un'espressione «davvero incisiva del beato Antonio Rosmini: 'La persona umana è l'essenza del diritto'».

⁵ La citazione è tratta dalla quarta di copertina di E. DAL COVOLO, *In ascolto dell'altro. "Lezioni" di Dio e della Chiesa sulla vocazione sacerdotale*, LEV, Città del Vaticano 2010.

⁶ B. LEONI, *Il diritto come pretesa*, Liberilibri, Macerata 2004, 52.

Bisogna riconoscere, in maniera coerente, che qualunque forma di comunità, di associazione o di organizzazione della convivenza è sussidiaria alla persona. La sussidiarietà è costitutiva della convivenza civile, perché permette alle persone di crescere attraverso un apporto reciproco, secondo le proprie competenze.

Uscire da questo scambio significa allontanarsi dalla convivenza civile e da ogni realizzazione autentica della persona.

In definitiva, tutte le forme di organizzazione della convivenza e della società civile sono in funzione della realizzazione dei diritti e dei doveri personali, e possono avere esiti positivi solo all'interno di un *habitat* di valori vissuti e sviluppati dalle famiglie e dalle religioni. Il principio di sussidiarietà intende garantire proprio questo, configurandosi come aiuto e sostegno, affinché non vi sia sovrapposizione né imposizione gerarchica o burocratica né, infine, dispotismo in nome della libertà.

Quando, purtroppo, succede che le persone umane sono espropriate dei loro diritti-doveri, ne conseguono due situazioni ugualmente insostenibili: le relazioni umane sono distrutte, e la convivenza civile è paralizzata.

2. L'ambiente della Scuola e dell'Università per un Patto Educativo

Anzitutto l'ambiente educativo della Scuola e dell'Università è assicurato dalla presenza di studenti liberi, gioiosi, pieni di giovanile entusiasmo. Il punto di appoggio di simili ambienti sono le relazioni educative. Solamente all'interno di tali relazioni può avvenire la crescita delle persone. Di fatto, il fondamento di ogni ambiente formativo scolastico e universitario è costituito dalle relazioni tra i docenti e gli studenti, e degli studenti tra di loro.

La relazione docente-studente è educativa quando è finalizzata effettivamente alla realizzazione del giovane. Una relazione tra persone porta sempre allo sviluppo delle persone che interagiscono, quando si svolge all'interno di un *habitat* di valori che provengono dall'interiorità, dalla coscienza degli attori della relazione. Nel caso specifico di una relazione educativa, nel significato profondo del termine, l'*habitat* di valori è finalizzato appunto alla realizzazione dei destinatari, che normalmente sono i giovani.

Evidentemente vi è un apporto di realizzazione anche per l'educatore. Tuttavia l'educatore è tale solo nella misura in cui accompagna il giovane nella sua realizzazione. Tale accompagnamento consiste nel discernere e nell'aiutare la vocazione del giovane.

In definitiva, l'educatore deve aiutare il giovane a scoprire le proprie attitudini, a individuare le sue aspirazioni, in vista della realizzazione di esse. Mai l'educatore deve imporre i propri schemi alla crescita del giovane. Quando il

giovane scopre che l'educatore vuole il suo bene, gli corrisponde con impegno e amore, perché constata che l'educatore è al suo fianco per questo.

Questa relazione, fondata non su fragili emozioni, ma sull'amore vero e profondo, è una relazione effettivamente educativa, e sta alla base degli ambienti formativi, quali sono la scuola e l'università.

Anche *le relazioni tra gli studenti* devono essere costruite sul riconoscimento reciproco dei talenti di ciascuno, nell'onorare tali doni, nell'amore, nella solidarietà, nell'aiuto reciproco.

Bisogna avere il coraggio e l'energia di (far) uscire da comportamenti, che si configurano come espressioni di invidia, di superficialità, di uno scherzo che porta al misconoscimento dell'altro: il giovane educa il giovane.

L'organizzazione dell'ambiente deve essere centrata su questa tipologia di relazioni, tenendo presente che quanto si dice dei giovani vale anche per il rapporto tra gli educatori. Essi devono stimarsi, collaborare, riunendosi pure spesso, per far emergere gli aspetti eventualmente negativi e positivi dell'andamento della Scuola e dell'Università, per sviluppare questi e superare quelli.

Il docente è un vero formatore quando cerca la realizzazione dei giovani secondo la loro vocazione; ed è educatore cristiano quando li guida a scoprire la vocazione per la quale Dio li ha voluti, come persone in relazione originaria con Lui, che li ha creati.

3. I processi di insegnamento e di apprendimento

Tra i vari ambienti educativi, la Scuola e l'Università hanno una missione peculiare: quella di attivare processi di insegnamento e di apprendimento formali, che si inseriscono nella relazione educativa con un obiettivo preciso, *la ricerca e la crescita nella verità*. La relazione educativa avviene nella situazione didattica.

L'interazione tra le azioni di ricerca, di insegnamento e di apprendimento è volta alla ricerca della verità per la realizzazione delle persone che apprendono, e – non possiamo tralasciarlo – pure di coloro che insegnano: i maestri devono accompagnare i giovani verso un progetto personale di apprendimento, o – più ancora – verso un progetto di vita globale, all'insegna di un cammino incessante di miglioramento e di crescita, che coinvolge esistenzialmente ancora loro, i maestri.

Una relazione educativa, così concepita, qualifica come *formativo* l'ambiente della scuola e dell'università, e contribuisce allo sviluppo dei valori e della convivenza civile, oltre che al progresso dell'umanità.

Ma questa relazione educativa deve essere promossa e sviluppata anche sul

piano dei rapporti tra gli studenti. La formazione è anzitutto *autoformazione*. I protagonisti dell'educazione sono i formandi.

Bisogna impegnarli in un'autentica *autopromozione*; e occorre alimentare costantemente un clima di religioso stupore, di gratitudine sincera, di rispetto e di aiuto reciproco.

4. La mia esperienza di docente e di formatore salesiano

Ci siamo intrattenuti finora su quel *munus educativum*, che la Scuola e l'Università svolgono per la crescita integrale della persona umana in questa società complessa: in sintesi, sull'impegno dell'Università e della Scuola per una società inclusiva.

Adesso invece desidero esprimere alcune convinzioni che ho maturato nella mia esperienza di docente e di educatore salesiano, chiamato poi al ministero episcopale, che è anch'esso un servizio educativo.

4.1. Come docente salesiano ho avuto la gioia e la grazia di incontrare moltissimi giovani. Tra loro, sono tanti quelli che ci autorizzano, con ragionevole speranza, alla possibilità di educare alla vita buona del Vangelo, secondo il titolo suggestivo degli *Orientamenti Pastorali dell'Episcopato italiano* per gli anni 2010-2020.

Tra i moltissimi esempi che potrei citare, vorrei ricordare una delle icone più belle del mondo giovanile contemporaneo, che in occasione delle varie GMG ho potuto contemplare di persona. Al di là del successo in termini di numeri, al di là delle diverse valutazioni che delle GMG si danno, alcune entusiastiche, altre più critiche, ci sono dei dati oggettivi: adolescenti e giovani, provenienti da tutto il mondo, accompagnati dai loro educatori, si radunano per ascoltare dei messaggi impegnativi; un pensiero non debole, ma forte, secondo il quale esiste una verità che valga per tutti; per accogliere una visione antropologica ispirata dalla ragione in armonia con la fede del Vangelo: una visione molto impegnativa, che richiede sacrificio e dedizione.

Ho incontrato nei lunghi anni di docenza presso l'Università Salesiana, e all'Università Lateranense, giovani che hanno ideali alti e nobili da purificare, da liberare, da maturare.

4.2. C'è naturalmente una riflessione complementare. Non poche volte incontro educatori scoraggiati dagli insuccessi. Ci sono infatti fenomeni che fanno pensare: ragazzi sfiduciati e depressi, oppure giovani schiavi di dipendenze nocive, dall'alcool all'erotismo. Cito solo alcuni titoli di studi seri e aggiornati della sociologia giovanile, che cercano di ritrarre quello che sta capitando: *Per-*

ché siamo infelici; L'epoca delle passioni tristi; Fragile e spavaldo, ritratto dell'adolescente di oggi. Un altro titolo eloquente è quello del saggio di Umberto Galimberti: *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*.⁷

Che cos'è il nichilismo? Non c'è niente per cui valga la pena vivere e morire, combattere e lavorare, sperare e soffrire. Di qui l'insaziabilità del desiderio e la ricerca di evasioni sempre più smodate, la mancanza di senso spirituale, l'analfabetismo religioso ed emotivo. Non apro il discorso sulle ricadute dell'uso dei *personal media* e dei *social network*, che con la strada sono ormai diventati luoghi dove incontrare i giovani e stabilire con loro una relazione educativa. Così come non lo apro sul bullismo scolastico.

Di fronte a questo quadro, che sembra indurci al pessimismo, allo scoraggiamento, all'inazione, Benedetto XVI, nella lettera inviata alla diocesi di Roma sul compito urgente dell'educazione, che ha poi ispirato gli *Orientamenti Pastorali dell'Episcopato italiano*, ci ha raccomandato: «Non temete! Tutte queste difficoltà, infatti, non sono insormontabili. Sono piuttosto, per così dire, il rovescio della medaglia di quel dono grande e prezioso che è la nostra libertà, con la responsabilità che giustamente l'accompagna. A differenza di quanto avviene in campo tecnico o economico, dove i progressi di oggi possono sommarsi a quelli del passato, nell'ambito della formazione e della crescita morale delle persone non esiste una simile possibilità di accumulazione, perché la libertà dell'uomo è sempre nuova, e quindi ciascuna persona e ciascuna generazione deve prendere di nuovo, e in proprio, le sue decisioni. Anche i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale».⁸

4.3. Questo invito a coltivare la speranza in campo educativo non è ingenuo, pressappochistico, superficiale. Ce lo assicura quel grande genio della pedagogia, che fu san Giovanni Bosco. Egli ha elaborato una metodologia educativa, nota come "sistema preventivo", che invita l'educatore a sviluppare le risorse di ragione e di fede che ogni giovane, anzi ogni uomo, porta con sé.⁹

⁷ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2008. Leggiamo a p. 11: «I giovani, anche se non sempre ne sono consci, stanno male. E non per le solite crisi esistenziali che costellano la giovinezza, ma perché un ospite inquietante, il nichilismo, si aggira tra loro, penetra nei loro sentimenti, confonde i loro pensieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui. Le famiglie si allarmano, la scuola non sa più cosa fare...».

⁸ BENEDETTO XVI, *Lettera alla Diocesi e alla Città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Città del Vaticano, 21 gennaio 2008.

⁹ Sull'argomento, vedi P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Il servizio salesiano ai giovani nel campo dell'educazione. Lectio magistralis* in occasione del conferimento del Dottorato *Honoris Causa* presso l'Università Cattolica Giovanni Paolo II di Lublino (Polonia), 18 novembre 2011.

Che cosa si intende per ragione nel sistema preventivo di don Bosco? A questa domanda ha dato una risposta penetrante il santo Papa Giovanni Paolo II, spiegando che essa è un'antropologia educativa e una metodologia dell'azione educativa: «Il termine *ragione* sottolinea, secondo l'autentica visione dell'umanesimo cristiano, il valore della persona, della coscienza, della natura umana, della cultura, del mondo del lavoro, del vivere sociale, ossia di quel vasto quadro di valori che è come il necessario corredo dell'uomo nella sua vita familiare, civile e politica... In sintesi, la *ragione*, a cui don Bosco crede come dono di Dio e come compito inderogabile dell'educatore, indica i valori del bene, nonché gli obiettivi da perseguire, i mezzi e i modi da usare. La *ragione* invita i giovani a un rapporto di partecipazione ai valori compresi e condivisi. Egli la definisce anche *ragionevolezza* per quel necessario spazio di comprensione, di dialogo e di pazienza inalterabile in cui trova attuazione il non facile esercizio della razionalità. L'educatore moderno deve saper leggere attentamente i segni dei tempi per individuarne i valori emergenti che attraggono i giovani: la pace, la libertà, la giustizia, la comunione e la partecipazione, la promozione della donna, la solidarietà, lo sviluppo, le urgenze ecologiche».¹⁰

Benedetto XVI, poi, ha fatto dell'amicizia tra fede e ragione una delle cifre, forse la più importante, del suo Magistero. La "ragione" del "sistema preventivo" di don Bosco, integrata e perfezionata dalla "religione", ricorda proprio il *logos* di cui il Papa emerito spesso parlava, un concetto largo e fiducioso della ragione umana: *largo* perché non è limitato agli spazi della cosiddetta ragione empirico-scientifica, ma è aperto alle questioni fondamentali e irrinunciabili del vivere umano; *fiducioso* perché, se accoglie le ispirazioni della fede cristiana e la legge sovrana dell'amore, è propulsore di una civiltà che riconosce la dignità della persona umana, l'intangibilità dei suoi diritti e la cogenza dei suoi doveri.

Don Bosco, da parte sua, che riscuoteva la simpatia e, spesso, l'appoggio materiale e morale persino degli anticlericali della sua epoca, diceva che lo scopo finale della sua proposta educativa era fare di ogni ragazzo "un buon cristiano e un onesto cittadino". Cioè una persona umana integralmente sviluppata, proprio come auspicano i Vescovi italiani nei loro *Orientamenti Pastorali* quando, in nome della crescita della persona umana e della sua verità, domandano all'università di operare con coraggio e larghezza di vedute.

4.4. Un altro suggerimento ci viene ancora da don Bosco, dalle sue intuizioni e dalla sua esperienza. Oggi, la società è plurale e complessa. Allora chi vuole fare una cosa non può fare a meno, senza mai perdere la sua ispirazione

¹⁰ GIOVANNI PAOLO II, *Iuvenum Patris*. Lettera nel centenario della morte di san Giovanni Bosco, Città del Vaticano, 31 gennaio 1988, n. 11.

originaria e la sua identità, di stabilire collaborazioni, ed entrare in rete. Anche qui don Bosco offre un *input* metodologico. Ha chiesto la collaborazione di tanti, diversificata, proporzionata al contributo che ognuno poteva dare, ma non è mai stato un battitore libero, un solitario, anche se eroico. Ha creduto moltissimo nelle risorse del laicato, che ha coinvolto, entusiasmato, convocato. Non sempre ha avuto successo, ma non ha mai rinunciato a questo principio.

Il titolo di un saggio comparso sul tema dell'emergenza educativa è significativo: *Organizziamo la speranza*.¹¹ L'organizzazione include anche la raccolta delle risorse, la condivisione, la comunicazione, possibili forme di collaborazione, la nascita sul territorio di vere e proprie «costituenti» educative per sviluppare la metodologia del lavoro in rete. Non è questo un compito in cui le nostre istituzioni scolastiche e accademiche possono risultare propositrici e promotrici? Non è questa la strada maestra del patto educativo tra le varie istituzioni sociali?

4.5. Mi si consenta ancora un riferimento personale.

Per alcuni anni, i Superiori religiosi mi hanno affidato l'incarico di Postulatore delle cause dei santi della Famiglia Salesiana. Ho avuto così la grazia di poter meglio conoscere quell'universo umano di splendide figure che sono i santi.

Tra i santi, o tra i candidati alla santità canonizzata, vorrei ricordare un collega, Giorgio La Pira, professore di Diritto romano all'Università di Firenze, dotato di una straordinaria competenza nella sua disciplina, educatore eccellente sempre ricercato dai giovani, con i quali intratteneva un dialogo vivo e attento alle loro esigenze, pronto, quando le circostanze lo richiesero, ad assumere gravi responsabilità civili e politiche, che svolse con quell'incidenza profetica che tutti, amici ed avversari, gli riconobbero.

Perché lo ricordo ora? Perché voglio dire agli educatori che operano nell'ambiente della Scuola e dell'Università che l'esercizio della professione è la nostra vocazione per diventare santi, e per educare allievi santi: purché – proprio come il professor Giorgio La Pira – sappiamo assumere quelle competenze e quelle responsabilità educative, che fanno di un professore un uomo e una donna pensosi e operosi, sempre consacrati al bene.

Conclusione: la lezione pedagogica di Paul Ricoeur per un Patto Educativo

In questa breve riflessione conclusiva, che mi riservo a corollario dei pensieri fin qui esposti, mi propongo di osservare la ricerca filosofica di Paul Ri-

¹¹ F. MICCICHÈ, *Organizziamo la Speranza*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2001.

coeur attraverso la lente interpretativa della pedagogia, fino a dedurne alcune possibili implicazioni nell'ambito educativo, che, per ogni educatore, è l'ambito più importante di tutti.¹²

È evidente che l'*idea di Università*, a cui Ricoeur si riferisce, rientra in questa prospettiva. Svolgerò la mia riflessione a partire dal tema della *persona*, tema privilegiato da Ricoeur, con particolare attenzione ai concetti di alterità e di riconoscimento etico e sociale.

La complessità – lo dicevamo fin dall'inizio – è certamente uno dei tratti caratteristici della modernità, e ne diviene anche una delle sfide più insidiose, come mostrano le derive che spesso – a partire da questo tema – sono ricadute nella storia del pensiero più recente. L'opera di Ricoeur accoglie autenticamente questa sfida, parte dalla complessità, e vi si getta incontro; non nel tentativo di negarla, né, tantomeno, di *sistematizzarla* in qualche modo. L'atteggiamento di Ricoeur è in sé stesso una grande lezione: lasciarsi istruire, prima di istruire, per poter davvero istruire. La sua opera, lo spirito del suo filosofare, non solo testimonia, ma è un impegno all'ascolto responsabile.

Qual è, per contro, la dicotomia che nello svolgersi dell'età moderna ha lacerato la complessità, facendone vessilli per i quali combattere piuttosto che tentare, forse più faticosamente, di rispettare gli aspetti che la nostra ragione, finita per quanto grande, non è stata in grado di dominare?

Secondo il nostro Autore tali aspetti sono da un lato il *cogito* cartesiano, in virtù del quale il soggetto si auto-pone come sé; dall'altro la riduzione operata da Nietzsche della soggettività, quale mera espressione della volontà individuale. Tra questi due estremi si articola l'ermeneutica del sé, ovvero il cammino che ricerca l'armonizzazione fra le opposizioni, che ne indaga le origini, che non vuole necessariamente spiegarle, ma che accetta il compito di comprenderle. Il sé rinvia alla *persona*, forse la più complessa tra le realtà accessibili, almeno parzialmente, entro il nostro orizzonte. Questa può essere compresa solo riflessivamente, e dunque non può apparire in maniera immediata, come la correttezza formale di un calcolo è evidente a chi ne conosca la regola. La risposta alla domanda: "Chi sono?" può giungere solo in seguito a un percorso verso se stessi, segnato dalle tappe che determinano per ciascuno il proprio manifestarsi, e che domandano di interpretare il senso delle proprie manifestazioni.

Ed ecco che la necessità di interpretare per ciascuno il proprio sé rinvia allo spirito ermeneutico dell'Autore, e ci permette di comprendere come proprio quest'anima lo renda immune alle derive variamente riduttive, che spesso hanno afflitto la modernità, e che ancora oggi non sono affatto superate.

Di *persona*, infatti, si può parlare autenticamente solo in relazione al mondo e alla storia. Da un capo all'altro della ricerca di Ricoeur il tema unificante è

¹² Per la bibliografia, vedi la nota 1 del saggio precedente, alla p. 23.

l'azione, e il soggetto si fa persona proprio perché è colto anzitutto nella sua potenza di agire, tanto sul piano individuale quanto su quello sociale. La stessa temporalità, grande capitolo del Novecento filosofico, è indagata a partire dall'azione e da ciò che ne permette la decifrazione: *il racconto*. Azione e linguaggio in tutte le loro stratificazioni e varianti, dunque, collocano il soggetto nel mondo e nella storia, e ne fanno una persona.

Eccoci arrivati a un primo punto che potremmo assumere come paradigmatico: è l'*altro*, del mondo, della storia, che collabora a farci prendere coscienza del nostro *sé*. Ci si rivela allora la natura intrinsecamente relazionale della personalità. Essa ci appare così non come un dato monolitico alla maniera del *cogito*, e nemmeno svilita a un capriccio volitivo; ci si mostra come tensione di un io che si riconosce persona proprio nell'alterità con se stesso, e che si fa insieme persona nel percorso che lo porta a testimoniare questo riconoscimento attraverso la propria azione.

La persona dunque è testimonianza dell'unità che si sa inattuale, ma possibile, e che dunque diviene una meta, una guida, un *valore* (un valore non negoziabile, giacché ne va con esso la questione di essere per ciascuno una *persona*). Il *sé* è poi ciò che salva la persona dall'omologazione. Infatti, seguendo nuovamente la proposta di Ricoeur, la persona si colloca nella tensione tra *idem* e *ipse*. E se il primo si configura come identità immobile e immutabile, quella per la quale siamo numericamente (o anche estensionalmente) uguali a noi stessi per tutta la nostra esistenza, da questa formalità ci salva proprio l'*ipse* (il se stesso), il filo rosso che ricompona la molteplicità del nostro vissuto e lo rende propriamente *nostro*.

Si è già accennato al tema del *racconto*, e vorremmo riprenderlo con un gusto metaforico che forse divertirebbe il nostro autore, per sottolineare che la persona è tale, in quanto si riconosce protagonista di una storia dal finale aperto.

Si tratta del valore centrale che Ricoeur attribuisce alla *relazione*; la persona umana è costituita da una triplice relazione: con la trascendenza, con sé stessa e con il mondo. Affrontando le ultime due, osserviamo come il modo abituale di esprimerle sia l'azione, e come essa sia determinata da un insieme di norme. Proprio a tale riguardo possiamo individuare un fondamentale e eminentemente pedagogico aspetto del pensiero ricoeuriano: l'etica fondata sui formalismi esasperati (come quello kantiano, ma non solo) non lascia la persona libera di esprimersi, ma la determina secondo un paradigma precostituito e incurante di ciò che la rende *persona*: il mondo, la storia, la relega invece al ruolo di comparsa di un racconto già scritto. Dunque non solo l'università, ma qualsiasi sistema che voglia dirsi educativo deve favorire e preparare all'interazione, all'interrelazione con sé stessi e con il mondo (e, se ha il privilegio di poterlo fare, anche con la trascendenza).

Compito dell'educazione è di mostrare la natura non individuale, bensì *personale* del sé, che nasce in relazione al mondo che contribuisce a creare.

Perché la fenomenologia scopre, al posto di un soggetto ideale chiuso nel suo sistema di significati, un essere vivente, che da sempre ha come orizzonte di tutti i suoi progetti un mondo, *il* mondo.

L'UNIVERSITÀ PER IL "NUOVO UMANESIMO" SOLIDALE ED EDUCATIVO

Mauro MANTOVANI

Introduzione

L'Università è la sede primaria della ricerca scientifica per il progresso delle conoscenze e della società, e svolge un ruolo determinante per lo sviluppo economico, sociale e culturale, soprattutto in un tempo come il nostro segnato da veloci, costanti e vistosi cambiamenti nel campo delle scienze e delle tecnologie.

Di fronte alle continue sfide emergenti nel contesto della globalizzazione, della società multietnica, multiculturale e multireligiosa, e in un momento così drammatico segnato ancora dall'emergenza sanitaria e sociale dovuta alla pandemia da Covid-19, appare sempre più evidente la necessità non soltanto di trovare delle soluzioni "tecniche", pur fondamentali e determinanti, ai problemi più immediati, ma di "pensare" l'uomo e il suo vivere sociale – sempre più profondamente interconnesso – nell'integralità della sua esistenza, come membro dell'unica famiglia umana e all'interno della stessa "casa comune".

I centri di formazione e di educazione superiore e le varie istituzioni accademiche si interrogano da tempo su come assolvere a questa "sfida culturale", che è un vero e proprio "appuntamento con la storia", specie se pensiamo all'appello che proviene dalle radici metafisiche, antropologiche ed etiche dei diversi livelli di crisi (ecologica, economica, finanziaria, sanitaria, educativa...) e alla responsabilità che è loro affidata verso le nuove generazioni.¹ *La questione antropologica* è sempre più centrale, quando – come afferma Papa Francesco

¹ In questa prospettiva emerge con particolare significatività l'iniziativa del *Global Compact on Education*: cf. FRANCESCO, *Messaggio per il lancio del Patto Educativo*, Città del Vaticano, 12 settembre 2019; ID., *Discorso ai membri del Corpo diplomatico*, Città del Vaticano, 9 gennaio 2020; ID., *Discorso ai partecipanti al Convegno sul tema "Education: the Global Compact" organizzato dalla Pontificia Accademia delle Scienze Sociali*, Città del Vaticano, 7 febbraio 2020; V. ZANI, *Un patto educativo globale: perché?*, in *Ekklesia* 3 (2020/1) n. 6, 25-28.

nella *Laudato si'* – il “paradigma tecnocratico”² apre sempre più la strada a un “*antiumanesimo*” secondo cui la tecnica diventa il soggetto e la persona invece viene ridotta a strumento assoggettato alle finalità della tecnica.³

Quando il pensiero si riduce ad una dimensione puramente *strumentale* o *funzionale*, e la ragione viene esonerata o si esonera dai suoi tradizionali compiti di segnalare i fini ultimi dell'uomo e di rispondere alle domande fondamentali sul senso e sul destino della sua esistenza, essa rischia ahimé di ripiegarsi inesorabilmente su se stessa.

Tuttavia l'attuale situazione, che ci richiede addirittura di “ripensare il pensiero”,⁴ paradossalmente apre una nuova stagione particolarmente sfidante e insieme promettente per la cultura di matrice cristiana. Dopo averne illustrato gli elementi centrali, mi dedicherò al tema del cosiddetto “nuovo umanesimo” per poi passare a individuare i compiti specifici dell'Università.

1. Una “nuova stagione del pensiero”

Ormai più di vent'anni fa Papa san Giovanni Paolo II nell'Enciclica *Fides et ratio* indicava come uno dei compiti di cui il “pensiero cristiano” dovrà farsi carico nel corso del terzo millennio «la convinzione che l'uomo è capace di giungere ad una visione unitaria e organica del sapere. [...] La settorialità del sapere, in quanto comporta un approccio parziale alla verità, con la conseguente frammentazione del senso, impedisce l'unità interiore dell'uomo contemporaneo».⁵

Il magistero dei recenti pontefici, a partire dal tema del rapporto tra fede e ragione, nei numerosi interventi rivolti al mondo della cultura ha richiamato spesso l'importanza di riscoprire l'*intero orizzonte* e di *aprirsi all'ampiezza della ragione*, così che ogni forma di sapere venga rigenerata nel direzionarsi verso il suo autentico *ethos* e *telos*.

² Cf. FRANCESCO, *Laudato si' (LS)*, Città del Vaticano, 24 maggio 2015, nn. 101-136.

³ In senso teoretico si vedano, a proposito, la distinzione tra “*recta ratio agibilium*” e “*recta ratio factibilium*” proposta da TOMMASO D'AQUINO (*Summa Theologiae* I-II, q. 57, a. 4; II-II, q. 47, a. 10), e la segnalazione del passaggio – foriero di interessanti elementi per cogliere la grande attualità e responsabilità storica del Cristianesimo oggi – dal *datum/factum* al *faciendum* di cui parla J. RATZINGER nella sua *Introduzione al Cristianesimo. Lezioni sul simbolo apostolico*, Queriniana, Brescia 1996, 36. Cf. anche L. LEUZZI, *La questione di Dio oggi. Il nuovo cortile dei gentili*, LEV, Città del Vaticano 2010, 9-49.

⁴ Come noto l'espressione è di E. Morin. Cf. la ripresa che ne fa P. CODA, *La Trinità come pensiero. Un manifesto*, in *Sophia* 9 (2017/1), 9-17.

⁵ GIOVANNI PAOLO II, *Fides et ratio (FR)*, Città del Vaticano, 14 settembre 1998, n. 85.

1.1. Allargare gli orizzonti della razionalità, per un cambio di paradigma

Papa Benedetto XVI ha parlato dell'esigenza di una "razionalità allargata" che sola può scoprire quell'intrinseca unità che collega i diversi rami del sapere, la teologia, la filosofia, la medicina, l'economia, ecc., fino alle tecnologie più specializzate, «perché tutto è collegato». ⁶ In un suo discorso del 2005 ha ricordato agli intellettuali cattolici la loro grande responsabilità nell'elaborazione di «nuovi percorsi di ricerca in un confronto stimolante tra fede e ragione». Quando le questioni fondamentali dell'uomo – come il vivere e il morire – vengono escluse dall'ambito della razionalità e lasciate alla sfera della soggettività, «di conseguenza scompare, alla fine, la questione che ha dato origine all'università – la questione del vero e del bene – per essere sostituita dalla questione della fattibilità. Ecco allora la grande sfida [...]: fare scienza nell'orizzonte di una razionalità diversa da quella oggi ampiamente dominante, secondo una ragione aperta al trascendente, a Dio». ⁷

Il pensiero cristiano ha un apporto specifico da fornire alla prospettiva dell'allargamento degli orizzonti della razionalità, proprio perché sottolinea le particolari sintonie e affinità esistenti tra fede cristiana e filosofia ed evidenzia la loro connessione – che è non solo esteriore, ma è intrinseca – in riferimento al tema del *logos*. Vi è infatti, afferma ancora Benedetto XVI, un «ottimismo che vive nella fede cristiana, perché ad essa è stata concessa la visione del *Logos*, della Ragione creatrice che, nell'incarnazione di Dio, si è rivelata insieme come il Bene, come la Bontà stessa». ⁸

La Lettera enciclica *Caritas in veritate* – riprendendo il messaggio culturale della *Populorum progressio* in cui Papa san Paolo VI (al n. 85) aveva affermato che «il mondo soffre per mancanza di pensiero» –, ha per questo invitato allo slancio verso una «nuova stagione del pensiero», un pensiero "aperto", "dila-

⁶ BENEDETTO XVI, *Discorso in occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*, Roma, 25 novembre 2005.

⁷ *Ibid.* E anche: «Occorre ammettere che la tendenza a considerare vero soltanto ciò che è sperimentabile costituisce una limitazione della ragione umana e produce una terribile schizofrenia, ormai conclamata, per cui convivono razionalismo e materialismo, ipertecnologia e istintività sfrenata. È urgente, pertanto, riscoprire in modo nuovo la razionalità umana aperta alla luce del *Logos* divino e alla sua perfetta rivelazione che è Gesù Cristo, Figlio di Dio fatto uomo. [...] La ragione umana non perde nulla aprendosi ai contenuti di fede, anzi, questi richiedono la sua libera e consapevole adesione». *Id.*, *Angelus*, 28 gennaio 2007.

⁸ BENEDETTO XVI, *Allocuzione per l'incontro con l'Università degli Studi di Roma La Sapienza*, 17 gennaio 2008. Si veda anche *Id.*, *Discorso ai rappresentanti della scienza*, Regensburg, 12 settembre 2006. In quel famoso discorso, Benedetto XVI si è riferito al fecondo incontro tra fede biblica e pensiero greco che ha consentito di identificare Dio con il *Logos*, ragione creatrice che si comunica come ragione e può essere intesa dall'uomo, data l'analogia tra Dio e l'uomo costituita proprio dal *logos* stesso.

tato”, che risponda ad una generale condizione di «mancanza di sapienza, di riflessione, di pensiero in grado di operare una sintesi orientativa».⁹

In prospettiva cristiana, fare scienza con una visione ampia e allargata è dunque possibile non a discapito, ma «proprio alla luce della rivelazione di Cristo, che ha unito in sé Dio e uomo, eternità e tempo, spirito e materia. ‘In principio era il Verbo ... E il Verbo si è fatto carne’ (Gv 1,1.14). Il *Logos* divino è all’origine dell’universo e in Cristo si è unito una volta per sempre all’umanità, al mondo e alla storia. Alla luce di questa capitale verità di fede e al tempo stesso di ragione è nuovamente possibile, nel 2000, coniugare fede e scienza».¹⁰

Il magistero di Papa Francesco, caratterizzato – si potrebbe dire – dal “realismo storico”,¹¹ rileva sempre più che questa è diventata un’esigenza davvero cruciale. Nell’Enciclica *Laudato si’* egli ha sollecitato a tutti i livelli ad una collaborazione per custodire la nostra “casa comune” invitando ad impegno generoso e convergente verso un «radicale cambio di paradigma», ancor più verso «una coraggiosa rivoluzione culturale».¹²

Ed in questa prospettiva è stata pubblicata l’8 dicembre 2017 la Costituzione apostolica *Veritatis gaudium* circa le Università e le Facoltà ecclesiastiche, che soprattutto nel suo *Proemio* entra direttamente in merito all’attuale contesto e dibattito culturale nel quale il mondo accademico è chiamato a svolgere la propria missione: «un contesto che per un verso liquida con disinvolta sufficienza la questione veritativa come un retaggio ormai inutile, e per l’altro presume di sequestrare la competenza circa l’umano all’interno dell’autoreferenzialità insindacabile di saperi specialistici».¹³

1.2. Testimoni della “carità intellettuale”

Nella *Fides et ratio* Giovanni Paolo II aveva parlato di John Henry Newman e di Edith Stein come di «esempi significativi di un cammino di ricerca filoso-

⁹ BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate* (CV), Città del Vaticano, 29 giugno 2009, n. 53 e n. 31.

¹⁰ BENEDETTO XVI, *Discorso in occasione dell’inaugurazione dell’anno accademico dell’Università Cattolica del Sacro Cuore*, cit. Cf. anche P. PAROLIN, *Papa Francesco: visione e teologia di un mondo aperto*, in *Studia Patavina* 62 (2015/2), 293-311.

¹¹ Cf. L. LEUZZI, *Amare e Servire. Il realismo storico di Papa Francesco*, LEV, Città del Vaticano 2013. Papa Francesco in *LS*, n. 53, e nella Costituzione apostolica *Veritatis gaudium* (VG), Città del Vaticano, 8 dicembre 2017, *Proemio*, n. 3, evidenza per questo l’esigenza fondamentale di disporre «della cultura necessaria per affrontare questa crisi e [il] bisogno di costruire *leadership* che indichino strade».

¹² *LS*, n. 114. L’audace espressione «coraggiosa rivoluzione culturale» è nuovamente presente in *VG*, *Proemio*, n. 3.

¹³ A. BOZZOLO, *Trasformazione missionaria e rinnovamento degli studi nel Proemio di Veritatis gaudium*, in *Salesianum* 81 (2019/1), 49.

fica che ha tratto considerevoli vantaggi dal confronto con i dati della fede». ¹⁴ La vita di entrambi fu legata direttamente all'ambiente dell'Università, in cui operarono, luogo che fin dal suo sorgere costituisce un contesto privilegiato in cui impegnarsi, singolarmente e collettivamente, proprio nella "ricerca coraggiosa" della verità. ¹⁵

Interessante quanto entrambi gli autori scrivono a tale riguardo. Teresa Benedetta della Croce sostiene che la grazia non libera lo studioso cristiano dalla necessità di una profonda formazione scientifica, per quanto questa sia raggiungibile da lui, così come d'altra parte non lo esenta dai doveri professionali naturali. Chi non volesse curarsi di questo, confidando senza motivo sull'aiuto della grazia, rimarrebbe – per la santa filosofa, insieme ebrea e tedesca – di gran lunga indietro rispetto al ricercatore profondo e coscienzioso non cristiano. ¹⁶

John Henry Newman a sua volta afferma che quando si tratta della comunicazione del sapere come di un'educazione, con questa affermazione si implica veramente che il sapere è uno "stato-condizione dello spirito", e poiché la coltivazione dello spirito merita certamente di essere ricercata di per sé, si può giungere alla conclusione che esiste un sapere che è desiderabile, anche se nulla ne deriva, in quanto è per sé un tesoro ed una ricompensa bastevole per anni di fatiche. ¹⁷ Newman, insieme con Antonio Rosmini, è citato da Papa Francesco nel *Prologo* della *Veritatis gaudium*, al n. 4, proprio nel suo auspicio – presente in *The Idea of a University* – che ciascun "cercatore di verità" sappia «dove collocare se stesso e la propria scienza a cui giunge, per così dire, da una sommità, dopo aver avuto una visione globale di tutto il sapere». ¹⁸

Queste due figure, così come tante altre che si potrebbero citare, sono esempi di quella "carità intellettuale" che è una dimensione profonda e qualificante dell'amore. Il mondo della cultura e dell'Università diventa così, in effetti, l'ambito privilegiato per esercitarla, «una forma specifica di carità che, per vocazione, qualifica la vita di coloro che frequentano l'università, luogo privilegiato di elaborazione culturale. Nelle aule universitarie i battezzati sono

¹⁴ FR, n. 74. Si veda anche D. LAMBERT - V. PAUL-BONCOUR, *Cultori di scienze e credenti. Piste di riflessione per i ricercatori e gli insegnanti cattolici*, Angelicum University Press, Roma 2014.

¹⁵ Cf. M. DELL'UNTO, "Ricerca coraggiosa" (FR, n. 74) della verità: fede e ragione nella vita di studio. Un breve confronto con E. Stein e J.H. Newman, in M. MANTOVANI - M. TOSO - S. THURUTHIYIL (a cura), *Fede e ragione. Opposizione, composizione?*, LAS, Roma 1999, 277-290; P. MANGANARO - M. MARCHETTO (a cura), *Maestri perché testimoni. Pensare il futuro con John Henry Newman e Edith Stein*, Las - LUP, Roma - Città del Vaticano 2017.

¹⁶ Cf. E. STEIN, *Senso e possibilità di una filosofia cristiana*, in EAD., *La ricerca della verità*, Città Nuova, Roma 1997, 143, nota 19.

¹⁷ Cf. M. DELL'UNTO, "Ricerca coraggiosa" (FR, n. 74) della verità, cit., 285.

¹⁸ J.H. NEWMAN, *L'Idea di Università*, Vita e Pensiero, Milano 1976, 201. Cf. VG, *Proemio*, n. 4; J. MORALES MARÍN, *John Henry Newman. La vita (1801-1890)*, Jaca Book, Milano 2020.

chiamati a rendere visibile la loro vita eucaristica nello studio, nella ricerca e nella trasmissione del sapere. Come, nella comunità cristiana, l'esercizio della carità intellettuale costituisce una via privilegiata per 'rendere storicamente' incarnato l'impegno di evangelizzazione, così in università i battezzati testimoniano la fecondità storica del Vangelo. È una vocazione esigente, ma nello stesso tempo entusiasmante».¹⁹

È per questo che oggi c'è senz'altro bisogno della "carità samaritana", ossia il rispondere alle esigenze immediate di chi ha bisogno; di quella "politica", che è l'organizzare la vita sociale nella prospettiva del bene comune e della promozione integrale delle persone e dei soggetti intermedi; ma c'è anche tanto bisogno di quella "intellettuale": la *Veritatis gaudium* non a caso riprende l'espressione di Papa san Paolo VI nella *Populorum progressio* (1967) sulla impellente necessità di «uomini di pensiero capaci di riflessione profonda, votati alla ricerca d'un umanesimo nuovo, che permetta all'uomo moderno di ritrovare se stesso».²⁰

Giovanni Battista Montini, accompagnando da sacerdote gli studenti universitari nel loro cammino di formazione intellettuale e spirituale, ricordava loro proprio il valore speciale della *carità intellettuale*, e diceva: «Anche la scienza può essere carità. Chi si occupa a fondo d'un argomento [...] è un benefattore dell'umanità. [...] Chiunque con l'attività del pensiero e della penna cerca di diffondere la verità rende servizio alla carità. [...] L'attività intellettuale [...] che si profonde nell'intenzione benefica per gli altri, oltre che arricchirsi di nuove esperienze, della più utile esperienza umana, diviene, con la Grazia di Dio, carità».²¹

2. Il "nuovo umanesimo"

«Cresce sempre più il numero degli uomini e delle donne di ogni gruppo o nazione che prendono coscienza di essere artefici e promotori della cultura della propria comunità. In tutto il mondo si sviluppa sempre più il senso dell'autonomia e della responsabilità, cosa che è di somma importanza per la maturità spirituale e morale dell'umanità. Ciò appare ancor più chiaramente se teniamo presente l'unificazione del mondo e il compito che ci si impone di costruire un mondo migliore nella verità e nella giustizia. In tal modo siamo testimoni della

¹⁹ L. LEUZZI, *Chiesa di Dio, non temere! Il cristianesimo dopo Ratisbona*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, 67-68.

²⁰ PAOLO VI, *Populorum progressio (PP)*, Città del Vaticano, 26 marzo 1967, n. 20. Cf. *VG, Proemio*, n. 2.

²¹ G.B. MONTINI, *Carità intellettuale*, in *Id., Scritti fucini (1925-1933)*, a cura di M. Marcocchi, Istituto Paolo VI - Studium, Brescia - Roma 2004, 358-359.

nascita d'un *nuovo umanesimo*, in cui l'uomo si definisce anzitutto per la sua responsabilità verso i suoi fratelli e verso la storia»: è questa una famosa e significativa espressione del Concilio Vaticano II, nella Costituzione – *Gaudium et spes* – sulla Chiesa nel mondo contemporaneo, dedicata al tema dell'«intima unione della Chiesa con l'intera famiglia umana».²²

In essa troviamo l'espressione "nuovo umanesimo", presente anche nell'*Allocuzione* in occasione dell'ultima sessione pubblica dello stesso Concilio: «Riconoscerete il nostro nuovo umanesimo [...]. Per conoscere l'uomo, l'uomo vero, l'uomo integrale, bisogna conoscere Dio [...]. Il nostro umanesimo si fa cristianesimo, e il nostro cristianesimo si fa teocentrico; tanto che possiamo altresì enunciare: per conoscere Dio bisogna conoscere l'uomo».²³

2.1. Un elemento costante del recente magistero ecclesiale

È indubbia la grande attenzione che i Pontefici del Concilio e del post-Concilio hanno avuto per il tema del "nuovo umanesimo", più volte riaffermando-ne l'esigenza: un umanesimo "integrale" e "solidale".²⁴

Nello sviluppare queste brevi note non è certo possibile discutere qui l'accezione di "umanesimo", ricostruendo le vicende storiche del pensiero che da testi come il *De dignitate et excellentia hominis* di Giannozzo Manetti e il *De dignitate hominis* di Pico della Mirandola ci hanno portato nel Novecento a *L'esistenzialismo è un umanesimo* di J.P. Sartre e alla *Lettera sull'umanesimo* di M. Heidegger, e oggi al dibattito tra *human*, *posthuman* e *transhuman*, tra neuroscienze, *gender* e nuove tecnologie.²⁵

Nel 1965 Papa san Paolo VI presentando un "bilancio" dell'assise conciliare aveva asserito che la Chiesa si era occupata dell'uomo, «dell'uomo quale

²² CONCILIO VATICANO II, *Gaudium et spes* (GS), Città del Vaticano, 7 dicembre 1965, n. 55.

²³ PAOLO VI, *Allocuzione in occasione dell'ultima sessione pubblica del Concilio Ecumenico Vaticano II*, Città del Vaticano, 7 dicembre 1965. E aggiungeva: «La scoperta dei bisogni umani (e tanto maggiori sono, quanto più grande si fa il figlio della terra) ha assorbito l'attenzione del nostro Sinodo. Dategli merito di questo almeno, voi umanisti moderni, rinunciarvi alla trascendenza delle cose supreme, e riconoscerete il nostro *nuovo umanesimo*».

²⁴ Leggiamo nel *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*: «L'umanità comprende sempre più chiaramente di essere legata da un unico destino che richiede una comune assunzione di responsabilità, ispirata da un *umanesimo integrale e solidale* [...]. Il cristiano sa di poter trovare nella dottrina sociale della Chiesa i principi di riflessione, i criteri di giudizio e le direttive di azione da cui partire per promuovere un *umanesimo integrale e solidale*». PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa* (CDSC), Città del Vaticano 2004, nn. 6-7.

²⁵ Cf., per esempio, A. CAPECCI, *La dignità dell'uomo e l'umanesimo italiano*, in M. MARIANELLI (a cura), *Per un nuovo umanesimo. Francesco d'Assisi e Simone Weil*, CNX, Roma 2012.

oggi in realtà si presenta», tanto da poter affermare che «anche noi, più di tutti, siamo i cultori dell'uomo».²⁶ L'umanesimo, per essere veramente e pienamente "umano", deve essere *integrale e plenario*.²⁷

Nell'evidenziarne le caratteristiche, si deve notare che l'*umanesimo sociale cristiano* mette anzitutto in risalto Dio come primo Essere, Valore, prima Causa della vita e della storia umana, senza che ciò significhi affatto una riduzione dell'autonomia e della consistenza della libertà umana e delle realtà temporali.²⁸

Si tratta anche di un *umanesimo pluralista e solidarista*, che tiene infatti conto della pluralità organica dei fini della persona umana e riconosce per questo la connaturalità del pluralismo di comunità e di mezzi. La pluralità delle società, che rispondono su piani distinti e con differenti fini e metodi ai bisogni dell'uomo, è chiamata infatti a strutturarsi in una *rete* di soggetti comunitari, autonomi ed armonici, collaboranti per la realizzazione della pienezza della persona e del bene comune. L'uomo viene dunque considerato non secondo visioni isolazioniste o individualistiche, ma secondo rapporti di comunione con gli altri universi umani, con Dio stesso, del quale è immagine somigliantissima.

Quello offerto dalla visione antropologica che scaturisce dall'ispirazione cristiana è dunque un *umanesimo plenario*, proprio perché *comunionale, trinitario*: «La rivelazione in Cristo del mistero di Dio come Amore trinitario è insieme la rivelazione della vocazione della persona umana all'amore. Tale rivelazione illumina la dignità e la libertà personale dell'uomo e della donna e l'intrinseca socialità umana in tutta la loro profondità [...]. Nella comunione d'amore che è Dio, nel quale le tre Persone divine si amano reciprocamente e sono l'unico Dio, la persona umana è chiamata a scoprire l'origine e la meta della sua esistenza e della sua storia».²⁹

Una visione della socialità non individualistica né collettivistica né immanentistica, ma personalista, comunitaria, "pellegrinante", manifestazione di un nuovo *umanesimo sociale* ispiratore anche del progetto politico della città "a

²⁶ PAOLO VI, *Allocuzione in occasione dell'ultima sessione pubblica del Concilio Ecumenico Vaticano II*, cit.

²⁷ Cf. PP. Negli *Insegnamenti di Paolo VI* tre volte si trova direttamente l'espressione "umanesimo integrale", ma sono molto numerosi i suoi discorsi in cui si rifà a questo concetto. Come è noto *Umanesimo integrale* è il titolo di un'opera del filosofo francese Jacques Maritain che fu fondamentale per Montini e per la sua generazione, la quale colse la "sfida" di una trasformazione storica che non doveva porsi come esclusiva trasformazione della tecnica economica, ma che doveva essere illuminata dalla dimensione morale e spirituale. Nell'*Allocuzione* rivolta ai Vescovi dell'Asia il 28 novembre 1970, Paolo VI identificherà l'umanesimo "integrale" e l'umanesimo "plenario", ossia che comporta «lo sviluppo di tutto l'uomo e di tutti gli uomini». Cf. J. MARITAIN, *Umanesimo integrale*, Borla, Bologna 1973.

²⁸ Cf. GS, n. 36.

²⁹ CSDC, n. 34.

misura d'uomo", perché espressione della "civiltà dell'amore" anche nelle sue componenti più direttamente culturali e scientifiche, delle quali l'Università dovrebbe essere in qualche modo il "grembo" e la "fucina".

La "civiltà dell'amore" di Paolo VI e la "coraggiosa rivoluzione culturale" di Francesco sono dunque profondamente collegate perché fondate sullo stesso «*umanesimo teo-trinitariocentrico*»: in questa luce, la persona umana rispecchia in sé il dinamismo della Trinità, è creata per la libertà e per la comunione nella *reciprocità*, è un essere vocato all'amore. L'autentica libertà, come "donazione d'amore", è per questo la realizzazione della più profonda verità dell'essere umano. La reciprocità del dono, nella comunione, fa sì che si realizzi una *mutua promozione*: è questo l'invito, anzi la "buona novella" rivolta agli abitanti del tempo, di ogni epoca, a partecipare alla novità e alla gioia che viene dall'Eterno.³⁰

In un discorso del 2016, in occasione del conferimento del Premio "Carlo Magno", il Papa ha parlato anche di "nuovo umanesimo europeo", invitando ad «affrontare con coraggio il complesso quadro multipolare dei nostri giorni, accettando con determinazione la sfida di 'aggiornare' l'idea di Europa. Un'Europa capace di dare alla luce un nuovo umanesimo basato su tre capacità: la capacità di integrare, la capacità di dialogare e la capacità di generare. [...] Con la mente e con il cuore, con speranza e senza vane nostalgie, come un figlio che ritrova nella madre Europa le sue radici di vita e di fede, sogno un *nuovo umanesimo europeo*, 'un costante cammino di umanizzazione', cui servono 'memoria, coraggio, sana e umana utopia'». ³¹

2.2. Educare al nuovo umanesimo solidale

Il 16 aprile 2017 la Congregazione per l'Educazione Cattolica in un suo importante documento ha voluto riprendere l'espressione utilizzata da Papa Paolo VI alla fine del Concilio, e dai suoi successori, ribadendo che un autentico umanesimo, per dirsi tale, deve essere *integrale e plenario, solidale*: il testo, ribadendo l'attuale esigenza profonda del compito educativo, sottolinea proprio la necessità fondamentale dell'"educare all'umanesimo solidale".³²

³⁰ Cf. FRANCESCO, *Evangelii gaudium (EG)*, Città del Vaticano, 24 novembre 2013.

³¹ FRANCESCO, *Discorso in occasione del conferimento del Premio Carlo Magno*, Città del Vaticano, 6 maggio 2016.

³² CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all'umanesimo solidale. Per costruire una "civiltà dell'amore" a 50 anni dalla Populorum progressio*, Città del Vaticano, 16 aprile 2017. La dimensione della solidarietà è certamente inerente all'impegno per la *cultura del dialogo e della pace* e alla promozione della *fratellanza universale* tra tutti gli uomini, che accompagnano il magistero di Papa Francesco. Si vedano per esempio il Discorso ai partecipanti

Papa Francesco a Cagliari in un discorso al mondo della cultura aveva non a caso già parlato dell'Università come *luogo di formazione alla solidarietà*: «Il discernimento della realtà, assumendo il momento di crisi, la promozione di una cultura dell'incontro e del dialogo, orientano verso la solidarietà, come elemento fondamentale per un rinnovamento delle nostre società. [...] Non c'è futuro per nessun Paese, per nessuna società, per il nostro mondo, se non sapremo essere tutti più solidali. Solidarietà quindi come modo di fare la storia, come ambito vitale in cui i conflitti, le tensioni, anche gli opposti raggiungono un'armonia che genera vita».³³

Le linee principali dell'educazione all'umanesimo solidale, tenendo conto degli attuali scenari sociali, vengono indicate dal documento nell'*umanizzazione dell'educazione*, nella *cultura del dialogo*, nella *globalizzazione della speranza*, in *autentici processi di inclusione* e nelle *reti di cooperazione*. Si prende anzitutto atto che «siamo di fronte a un processo che è stato opportunamente definito un cambiamento epocale. Esso mette in evidenza un *umanesimo decadente*, fondato spesso sul paradigma dell'indifferenza. [...] Ciò che, forse, è mancato, finora, è lo sviluppo congiunto delle opportunità civili con un piano educativo in grado di veicolare le ragioni della cooperazione in un mondo solidale. La questione sociale [...] è oggi una questione antropologica, che chiama in causa una funzione educativa non più rinviabile».³⁴

La realizzazione del nuovo umanesimo auspicata dalla *Populorum progressio* permane dunque ancora come “*in progress*”, e richiede di vivere, testimoniare, formulare e trasmettere i contenuti «di questo umanesimo solidale [...] in un mondo segnato da molteplici differenze culturali, attraversato da eterogenee visioni del bene e della vita e caratterizzato dalla convivenza di credenze diverse».³⁵

È in questa linea che Papa Francesco ha affermato, lanciando l'alleanza educativa globale, che «serve un patto educativo globale che ci educi alla solidarietà universale, a un *nuovo umanesimo*»,³⁶ coinvolgendo anche l'impegno delle Università.

alla Conferenza Internazionale per la pace a Il Cairo il 28 aprile 2017, il Documento “sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune” di Abu Dhabi il 4 febbraio 2019, e il Discorso al popolo e alle autorità del Marocco il 30 marzo 2019. Cf. il volume degli “*Scritti della Civiltà Cattolica*” dedicato al tema della *Fratellanza*, La Civiltà Cattolica, Roma 2020.

³³ FRANCESCO, *Incontro con il mondo della cultura*, Cagliari, 22 settembre 2013.

³⁴ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all'umanesimo solidale*, cit., nn. 5-6.

³⁵ *Ibid.*, n. 2.

³⁶ FRANCESCO, *Messaggio per il lancio del Patto Educativo*, cit.

3. Il compito specifico dell'Università

Un luogo privilegiato e particolarmente adeguato in cui esercitare un "modello" di *razionalità allargata* e promuovere un *umanesimo integrale, plenario e solidale* è proprio l'Università, a motivo della sua stessa identità e missione, declinata normalmente secondo le tre dimensioni della ricerca, della didattica e dell'impegno civile.

3.1. "Uni-versitas"

È questa una vera e propria sfida che si apre per chi opera nel mondo accademico e si dedica alla formazione intellettuale delle nuove generazioni, raccogliendo tali sollecitazioni e offrendo una propria testimonianza in grado di muovere verso "un'impresa" di conoscenza e di servizio capace di sostanziare una vita. In Università si è infatti chiamati in causa continuamente dal rapporto tra unità e diversità, libertà e verità, nella prospettiva più ampia di un *logos* che abbraccia un "tutto", un *logos* che si offre, si rivela e si dona all'intelletto, più che esserne oggetto di "titanica" conquista.

San Giovanni Paolo II rilevava nel 1987 a Lublino: «'Tutto' è un concetto vicino a ciò che è contenuto nel vocabolo 'universitas'. 'Universitas' – è un particolare ambiente orientato alla conoscenza di 'tutto'. Al soggetto 'universitas' corrisponde l'oggettivo 'universum'. Questo orientamento, questa aspirazione sono strettamente uniti all'uomo di tutti i tempi, alla natura stessa dell'intelletto umano, [che] è rivolto verso [la] realtà sia sotto l'aspetto della sua universalità ('tutto') sia sotto quello della diversificazione. [...] *Tutta la realtà viene data in compito all'uomo sotto l'aspetto della verità [e] l'uomo deve al mondo la verità.* L'uomo estingue questo debito mediante la conoscenza della verità sul mondo, sulla realtà, sul Creatore e sulla creazione, e allo stesso tempo, egli realizza se stesso. Giustifica la sua *intellettualità* in tutto il cosmo».³⁷

L'esperienza dell'*universitas* mostra proprio il fatto che nonostante tutte le specializzazioni si è inseriti in un "tutto", e si opera «nel tutto dell'unica ragione con le sue varie dimensioni, stando così insieme anche nella comune responsabilità per il [suo] retto uso»: ritrovare «questo grande *logos*», questa vastità della ragione, è proprio «il grande compito dell'Università».³⁸

Sappiamo bene che la situazione universitaria oggi è complessa, dinamica e articolata, e che l'istituzione accademica non può vivere disincarnata rispetto

³⁷ GIOVANNI PAOLO II, *Omelia per la Celebrazione della Parola all'Università di Lublino*, Lublino, 9 giugno 1987, n. 2.

³⁸ BENEDETTO XVI, *Discorso ai rappresentanti della scienza*, Regensburg, cit.

alle chiavi interpretative e normative derivanti dalle logiche del mercato e della concorrenza, tuttavia non ne può per questo essere assoggettata. «Anche se dal mercato» – ha scritto L. Caselli – «possono derivare all’Università stimoli molto utili in termini di autonomia, di spinta all’innovazione, di capacità di competere, di rispondere alle esigenze del sistema, essa non può però essere definita dal mercato e non può porsi a valle delle sue convenienze. In altre parole, per l’Università non esiste soltanto il mercato, esiste la società, la società civile, nel suo complesso e nelle sue articolazioni. Esistono domande di ricerca non economiche in senso stretto, ma che ciò non ostante sono meritevoli di essere perseguite».³⁹

In questo contesto l’Università oggi ha veramente una grande missione, che peraltro la riporta alla sua autentica identità di luogo di formazione integrale della persona e di convergenza e condivisione (*uni-versitas*) dei saperi. In tutto il mondo in effetti è l’Istituzione adibita a sede principale della ricerca e del progresso delle conoscenze e della società, e a livello internazionale si favoriscono sempre più coordinamenti e creazioni di reti di centri specializzati che facilitano la mobilità dei ricercatori.

Le Università sono per questo chiamate a intercettare e a raccogliere tali sfide e a reinterpretare – rimanendo fedeli a se stesse – la propria missione accademica alla luce dei grandi cambiamenti epocali che stiamo vivendo, tenendo conto anche in forma critica delle linee di tendenza che orientano gli sviluppi sociali, culturali, tecnologici ed economici.

All’interno del complesso e interconnesso panorama contemporaneo si possono individuare alcuni scenari globali all’interno dei quali vivono e operano le istituzioni di formazione superiore. Oggi si riconoscono vari processi di trasformazione a diffusione mondiale e di lungo termine denominati *megatrends*, che provocano cambiamenti di paradigma in modo diffuso e relativamente stabile. Questi fenomeni che caratterizzano il nostro mondo, insieme alle tendenze che lo orientano, non sono però solo degli elementi con cui dobbiamo confrontarci continuamente, consapevolmente e criticamente, ma sfidano l’Università nella sua capacità o meno di orientare e guidare il progresso umano, nel contribuire a disegnare il futuro della famiglia umana, proprio perché non dobbiamo solo interpretare il cambiamento ma vogliamo suscitarlo e orientarlo.

In occasione del ventesimo anniversario (2019) del Processo di Bologna, e nella prospettiva della versione rinnovata della *Magna Charta Universitatum*, è interessante come siano stati generalmente condivisi alcuni elementi importanti, come: la libertà accademica; l’esercizio del pensiero critico e la cultura scientifica; la cooperazione accademica; le “5c” a proposito dello studente

³⁹ L. CASELLI, *Università, nuove strade per interpretare il futuro. Unire tecnica, professionalità e capacità di giudizio*, in *Avvenire*, 1 novembre 2018.

(conoscenza, coscienza, comunità, collaborazione, connessione); l'impegno a suscitare dei *leader* dello sviluppo sostenibile e dalla società inclusiva (le "3I": *learn, live, lead*); il rapporto fondamentale con il mondo del lavoro secondo una visione profondamente antropologica dell'attività umana; la responsabilità sociale dell'Università; le questioni legate alla digitalizzazione, alla tecnologia e ad un'intelligenza artificiale a misura e a servizio dell'uomo.

3.2. Papa Francesco sull'Università

In questo contesto l'Università si costituisce sempre più come «una comunità di studio, di ricerca e di formazione»⁴⁰ in cui si coltivano la cultura dell'incontro e del dialogo, si "globalizza" la speranza, e si sperimentano autentici processi di inclusione e di cooperazione.

Papa Francesco ne ha parlato in occasione di vari interventi.

Nel 2013 a Cagliari ha affermato: «Penso non solo che ci sia una strada da percorrere, ma che proprio il momento storico che viviamo ci spinga a *cercare e trovare vie di speranza*, che aprano orizzonti nuovi alla nostra società. E qui è prezioso il ruolo dell'Università. L'Università come luogo di elaborazione e trasmissione del sapere, di formazione alla 'sapienza' nel senso più profondo del termine, di educazione integrale della persona».⁴¹

In quella occasione ha indicato l'Università anche come *luogo del discernimento*⁴² e come *luogo in cui si elabora la cultura della prossimità*: «L'Università è luogo privilegiato in cui si promuove, si insegna, si vive questa cultura del dialogo, che non livella indiscriminatamente differenze e pluralismi – uno dei rischi della globalizzazione è questo –, e neppure li estremizza facendoli diventare motivo di scontro, ma apre al confronto costruttivo. Questo significa comprendere e valorizzare le ricchezze dell'altro, considerandolo non con indifferenza o con timore, ma come fattore di crescita. [...] Non abbiate mai paura dell'incontro, del dialogo, del confronto, anche tra Università. A tutti i livelli».⁴³

Durante una visita all'Università di Roma Tre ha poi esortato a leggere e affrontare questo "cambiamento d'epoca" con riflessione e discernimento, perché «i grandi cambiamenti chiedono di ripensare i nostri modelli economici, culturali e sociali, per recuperare il valore centrale della persona umana». Ha

⁴⁰ VG, Parte I (Norme Comuni), Titolo II, art. 11 § 1.

⁴¹ FRANCESCO, *Incontro con il mondo della cultura*, cit.

⁴² «L'Università come luogo di 'sapienza' ha una funzione molto importante nel formare al discernimento per alimentare la speranza. [...] Fare discernimento significa non fuggire, ma leggere seriamente, senza pregiudizi, la realtà». Ibid.

⁴³ Ibid.

ricordato inoltre che l'istruzione e la formazione accademica delle nuove generazioni è un'esigenza primaria per la vita e lo sviluppo della società: «L'Università è un luogo privilegiato in cui si formano le coscienze, in un serrato confronto tra le esigenze del bene, del vero e del bello, e la realtà con le sue contraddizioni. [...] In ogni ambiente, specialmente in quello universitario, è importante leggere e affrontare questo cambiamento di epoca con riflessione e discernimento, cioè senza pregiudizi ideologici, senza paure o fughe. [...] Mentre portate avanti il vostro percorso di insegnamento e di studio nell'università, provate a domandarvi: la mia *forma mentis* sta diventando più individualistica o più solidale? Se è più solidale, è buon segno, perché andrete contro-corrente ma nell'unica direzione che ha un futuro e che dà futuro. La solidarietà, non proclamata a parole ma vissuta concretamente, genera pace e speranza per ogni Paese e per il mondo intero. E voi, per il fatto di lavorare e studiare in università, avete una responsabilità nel lasciare un'impronta buona nella storia».⁴⁴

In occasione dell'Udienza ai partecipanti al Convegno della Federazione Internazionale delle Università Cattoliche, il 4 novembre 2019, Papa Francesco ha rilevato che «oggi il sistema delle università si trova dinanzi a sfide inedite» provenienti dallo sviluppo scientifico, dall'evoluzione delle nuove tecnologie e dalle esigenze della società che sollecitano le istituzioni accademiche a fornire risposte adeguate e aggiornate. Di fronte alla forte pressione che si avverte nei vari ambiti della vita socio-economica, politica e culturale, l'Università è chiamata a riscoprire la sua *autentica vocazione*: «Ha una coscienza, ma anche una forza intellettuale e morale la cui responsabilità va oltre la persona da educare e si estende alle necessità di tutta l'umanità. [...] L'ecosistema delle università si costruisce se ogni universitario coltiva una particolare sensibilità, quella datagli dalla sua attenzione per l'uomo, per tutto l'uomo, per il contesto in cui vive e cresce e per tutto ciò che contribuisce alla sua promozione».⁴⁵

In un altro discorso di novembre 2019 Papa Francesco ha ricordato che il termine "Università" designa sì una comunità, ma «anche un'idea di convergenza di saperi, in una ricerca che fornisca verità e senso al dialogo tra tutti gli uomini e le donne del mondo. È un compito alto, di cui essere consapevoli

⁴⁴ FRANCESCO, *Discorso in occasione della visita all'Università Roma Tre*, Roma, 17 febbraio 2017.

⁴⁵ FRANCESCO, *Udienza ai partecipanti al Convegno della Federazione Internazionale delle Università Cattoliche*, Città del Vaticano, 4 novembre 2019. Il Papa ha anche ricordato «il compito dei docenti di insegnare e di fare ricerca e di preparare le giovani generazioni a diventare non solo qualificati professionisti nelle varie discipline, ma anche protagonisti del bene comune, leader creativi e responsabili della vita sociale e civile con una corretta visione dell'uomo e del mondo. In questo senso oggi le università si devono interrogare sul contributo che esse possono e devono dare per la salute integrale dell'uomo e per un'ecologia solidale». Ibid.

e di cui essere degni. [...] L'Università comporta infatti un impegno non solo formativo ma educativo, che parte dalla persona e arriva alla persona. [...] Vi è infine una responsabilità *interuniversitaria*. [...] La vostra Università continui a lavorare nel sistema universitario a tutti i livelli [...] affinché si crei un clima fruttuoso di cooperazione, di scambio e di mutuo aiuto nel costruire progetti didattici e di ricerca innovativi, orientati a quella carità intellettuale che non fa sconti alla verità e che non si accontenta di mediocrità».⁴⁶

E infine, durante la sua significativa visita alla Sophia University di Tokyo, Papa Francesco ha affermato: «Nessuno studente di questa università dovrebbe laurearsi senza aver imparato come scegliere, responsabilmente e liberamente, ciò che in coscienza sa essere il meglio. Possiate, in ogni situazione, anche in quelle più complesse, interessarvi a ciò che nella vostra condotta è giusto e umano, onesto e responsabile, come decisi difensori dei vulnerabili, e possiate esser conosciuti per quell'integrità che è tanto necessaria in questi momenti, nei quali le parole e le azioni sono spesso false o fuorvianti».⁴⁷

Conclusione

Il contesto attuale di "prova" per l'intera umanità, in cui l'emergenza di carattere sanitario, economico e sociale ci ha posti in una situazione di difficoltà inedita, drammatica e di portata globale, ci interpella ad «una maggiore profondità di visione e una migliore responsabilità dell'apporto riflessivo sul senso e sui valori dell'umanesimo. [...] L'esercizio di questa profondità e di questa responsabilità crea un contesto di coesione e di unità, di alleanza e di fraternità, a motivo della nostra umanità condivisa, che, lungi dal mortificare l'apporto degli uomini e delle donne di scienza e di governo, grandemente ne sostiene e ne rasserena il compito».⁴⁸

L'alleanza tra i saperi nella ricerca e nella promozione dell'umanesimo "migliore possibile" è un compito fondamentale oggi per l'Università, che non può rinunciarvi proprio perché ciò fa parte della sua identità e della sua missione. Il pensiero di ispirazione cristiana in questo orizzonte ha un apporto specifico da offrire alla cultura per poter guardare avanti con un "nuovo respiro" e costruire – come protagonisti nella storia – la società di oggi e di domani, anche per la re-

⁴⁶ FRANCESCO, *Discorso ai docenti e studenti della Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA)*, Roma, 14 novembre 2019.

⁴⁷ FRANCESCO, *Discorso in occasione della visita alla Sophia University di Tokyo*, Tokyo, 26 novembre 2019.

⁴⁸ PONTIFICIA ACCADEMIA PER LA VITA, *Pandemia e Fraternità universale. Nota sulla emergenza da Covid-19*, Città del Vaticano, 30 marzo 2020.

sponsabilità che nutriamo nei confronti delle nuove generazioni.⁴⁹ Essere veramente “Università” significa assumere con passione (*studium*) questo impegno.

A.H. Heschel ha scritto: «Divento una persona quando comprendo il significato del ricevere e del dare, e comincio a contraccambiare. Il grado di sensibilità per le sofferenze degli altri, per l'umanità degli altri uomini, è l'indice del grado di umanità raggiunto. [...] *L'uomo raggiunge la pienezza dell'essere nel legame sociale, nell'interesse per gli altri*. Egli amplifica la sua esistenza 'portando il fardello del suo prossimo'». ⁵⁰ In prospettiva credente l'applicazione del *principio agapico* – il filosofo e teologo salesiano Tommaso Demaria direbbe ... il “principio altruico” – porta alla considerazione, come ricorda il Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa, del *prossimo come* [di un] *fratello*, che «deve essere amato, anche se nemico, con lo stesso amore con cui lo ama il Signore, e per lui bisogna essere disposti al sacrificio, anche supremo: 'Dare la vita per i propri fratelli' (cf. *1 Gv* 3, 16)». ⁵¹

Così il “Patto Educativo” trova sempre più fondamento su una vera e propria “consanguineità” e relativa reciprocità che vengono dalla comune appartenenza alla famiglia umana e, per i cristiani, ad un unico “corpo” che è la Chiesa, e che fondano l'apertura sincera ed incondizionata ad un “noi” sempre più ampio e inclusivo.

⁴⁹ Cf. M. TOSO, *Ecologia integrale dopo il coronavirus*, S.C.S. Frate Jacopa, Roma 2020; C. GIACCARDI - M. MAGATTI, *La scommessa cattolica. C'è ancora nesso tra il destino della nostra società e le vicende del cristianesimo*, Il Mulino, Bologna 2020; L. LEUZZI, *Il mondo soffre per mancanza di pensiero. Da Paolo VI a Francesco*, Palumbi, Teramo 2020: «'Il mondo non sarà più come prima!'. È lo slogan che aleggia e va diffondendosi nell'opinione pubblica. Non c'è dubbio che dietro lo slogan si nasconda un profondo desiderio di migliorarlo. Ma ciò non sarà automatico, se il mondo continuerà a soffrire per la mancanza di pensiero, come aveva profetizzato Paolo VI. Infatti la distinzione non è tra il prima virus e il dopo virus, ma tra l'epoca del cambiamento e il cambiamento d'epoca» (quarta di copertina).

⁵⁰ A.D. HESCHEL, *Chi è l'uomo?*, Rusconi, Milano 1989, 66.

⁵¹ CDSC, n. 196.

I QUATTRO “CRITERI DI FONDO” DI *VERITATIS GAUDIUM*: UNA PROPOSTA CULTURALE DI “AMPIO RESPIRO”

Mauro MANTOVANI

Introduzione

Nella Costituzione apostolica *Veritatis gaudium* (8 dicembre 2017), indirizzata ad «imprimere agli studi ecclesiastici quel rinnovamento sapiente e coraggioso, che è richiesto dalla trasformazione missionaria di una Chiesa ‘in uscita’», Papa Francesco riprende l’invito dei suoi predecessori allo «slancio verso una nuova stagione di pensiero», per «vivere e orientare la globalizzazione dell’umanità in termini di relazionalità, di comunione e di condivisione».¹

È necessario per questo «‘dilatare la ragione’ per renderla capace di conoscere e orientare le imponenti nuove dinamiche che travagliano la famiglia umana, ‘animandole nella prospettiva di quella civiltà dell’amore il cui seme Dio ha posto in ogni popolo, in ogni cultura’ e facendo ‘interagire i diversi livelli del sapere umano’: quello teologico e quello filosofico, quello sociale e quello scientifico’».²

Alla luce di queste indicazioni si delinea il compito delle istituzioni di formazione superiore a diventare «una sorta di provvidenziale laboratorio culturale», e – quelle specificamente della Chiesa – dei luoghi e percorsi in cui si «fa esercizio dell’interpretazione performativa della realtà che scaturisce dall’evento di Gesù Cristo e che si nutre dei doni della Sapienza e della Scienza di cui lo Spirito Santo arricchisce in varie forme tutto il popolo di Dio».³

C’è un contributo di “luce”, “lievito” e “sale” da portare, per «cambiare il modello di sviluppo globale», «ridefinire il progresso», «costruire *leadership* che indichino strade», operare una «coraggiosa rivoluzione culturale», espres-

¹ Cf. FRANCESCO, *Veritatis gaudium* (VG), Città del Vaticano, 8 dicembre 2017, *Proemio*, n. 3.

² *Ibid.*, n. 2. Le citazioni interne sono dall’Enciclica di BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate* (CV), Città del Vaticano, 29 giugno 2009, nn. 33 e 30.

³ VG, *Proemio*, n. 3.

sione quest'ultima già presente nell'Enciclica sulla cura della casa comune, la *Laudato si'*, in cui si afferma anche che l'interdipendenza «ci obbliga a pensare a un solo mondo, ad un progetto comune». ⁴

All'interno della Costituzione apostolica troviamo, nel *Proemio*, i quattro «criteri di fondo» ai quali dedichiamo questo contributo: 1) - la «contemplazione e l'introduzione spirituale, intellettuale ed esistenziale nel cuore del *kerygma*, e cioè della sempre nuova e affascinante lieta notizia del Vangelo di Gesù, 'che va facendosi carne sempre più e sempre meglio' nella vita della Chiesa e dell'umanità»; 2) - il «dialogo a tutto campo»; 3) - «l'inter- e la trans-disciplinarietà esercitate con sapienza e creatività alla luce della Rivelazione»; 4) - «la necessità urgente di 'fare rete' tra le diverse istituzioni». ⁵

1. La “contemplazione del mistero”

Veritatis gaudium, già attraverso il suo titolo, ha il grande pregio – lo nota A. Bozzolo – di fornire «un'originale correlazione della *questione veritativa* con la *tonalità affettiva della gioia*. La verità di cui si parla, infatti, non concerne solo l'esattezza delle formule o il rigore del pensiero; essa corrisponde a un desiderio profondo dell'animo che è tratteggiato con il linguaggio agostiniano del *cor inquietum*. L'uomo può dunque raggiungerla soltanto venendo a capo di sé: l'uomo e la verità si rapportano in maniera originaria e il loro legame è talmente radicale che non si può dire dell'uno senza dire dell'altra. Destinandosi all'uomo, infatti, la verità lo elegge realmente come interlocutore e gli assegna la sua personale vocazione». ⁶

1.1. *L'incontro con la realtà dell'esistenza e della vita*

Queste affermazioni sono particolarmente significative per chi opera nella formazione culturale e universitaria, perché mettono in crisi l'idea di un'istituzione accademica intesa come cittadella anarchica delle specializzazioni nella quale l'equivalenza formale di tutti i saperi ammessi si traduce in un'autoreferenzialità e un soggettivismo insindacabile. Di fronte a questo, il *Proemio* della Costituzione apostolica suggerisce invece la possibilità di riscoprire il rapporto con la verità nella forma in un “incontro” che è sorgente di gioia e di fraternità.

⁴ Ibid. Cf. FRANCESCO, *Laudato si'* (LS), Città del Vaticano, 24 maggio 2015, nn. 114 e 164.

⁵ VG, *Proemio*, n. 4.

⁶ A. BOZZOLO, *Trasformazione missionaria e rinnovamento degli studi nel Proemio di Veritatis gaudium*, in *Salesianum* 81 (2019/1), 48-49.

«Il pensiero cristiano è dunque radicalmente ‘responsoriale’: tanto più rigoroso quanto meno pretende di imporsi al proprio ‘oggetto’, ma si lascia donare da esso il proprio statuto e si espone al suo appello».⁷

Proprio per questo il *Proemio* di *Veritatis gaudium* presenta una prospettiva che può essere offerta in chiave di contributo e di elaborazione di pensiero e di azione alla società di oggi, in un momento in cui emerge di fronte ai nostri occhi «una grande sfida culturale, spirituale ed educativa che implicherà lunghi processi di rigenerazione».⁸

Papa Francesco auspica per questo il superamento del pensiero chiuso ed autoreferenziale, e tale ordine di riflessioni corrisponde proprio a uno dei capisaldi del suo pensiero, espresso nella nota formula secondo cui «la realtà è superiore all’idea».⁹ Tale principio rivendica una correlazione originaria tra il pensiero e la realtà: «Esiste anche una tensione bipolare tra l’idea e la realtà. La realtà semplicemente è, l’idea si elabora».¹⁰ Tale correlazione, però, non è pacifica e scontata, perché il rischio che il pensiero si limiti a riflettere sulle formule, anziché fare la fatica di interpretare l’esperienza effettiva, è reale e sempre in agguato. La rappresentazione concettuale, invece, è sempre in debito nei confronti della “concretezza” del reale, ossia nei confronti del modo in cui i fenomeni si manifestano originariamente alla coscienza e del senso che esibiscono alla libertà.¹¹

«Il riferimento al nesso tra idea e realtà non va dunque inteso come una sterile polemica nei confronti di chi coltiva professionalmente l’impegno riflessivo, che anzi la Costituzione apostolica intende rilanciare come vero carisma al servizio della Chiesa, ma piuttosto come un richiamo a non pretendere di ridurre la complessità del reale in schemi teorici chiusi».¹² Ci vuole per questo un vero e proprio “cambio di paradigma” «all’interno del quale i diversi approcci analitici al reale sono chiamati a svolgere una riflessione metadisciplinare che li conduca a riconoscere la loro collocazione in una visione più ampia, che ultimamente non può che rimandare a quella conoscenza integrata della vita che la tradizione biblica nomina come ‘sapienza’».¹³

⁷ Ibid., 50.

⁸ *VG*, *Proemio*, n. 6. Cf. *LS*, n. 202.

⁹ FRANCESCO, *Evangelii gaudium* (*EG*), Città del Vaticano, 24 novembre 2013, n. 231.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Si veda a proposito D. ALBARELLO, «La grazia suppone la cultura». *Fede cristiana come agire nella storia*, Queriniana, Brescia 2018, specie le pp. 113-127.

¹² A. BOZZOLO, *Trasformazione missionaria e rinnovamento degli studi nel Proemio di Veritatis gaudium*, cit., 58.

¹³ Ibid., 64. «Non a caso, con il termine *hokma*, la Scrittura designa diversi livelli di sapere tra loro integrati, che riguardano tutte le dimensioni dell’umano. Anzitutto la perizia tecnica, la competenza nel lavoro, l’abilità organizzativa, l’esperienza accumulata. In secondo luogo, e più profondamente, la capacità di discernimento, l’attitudine a distinguere il bene dal male, l’abilità

Di fronte ai dibattiti epistemologici in corso *Veritatis gaudium* offre un suo contributo specifico e costruttivo sostenendo il «principio vitale e intellettuale», a livello sia metodologico sia contenutistico, «dell'unità del sapere nella distinzione e nel rispetto delle sue molteplici, correlate e convergenti espressioni».¹⁴

1.2. Dalla Trinità uno "slancio" per il pensiero

Vengo ora direttamente al criterio «prioritario e permanente» che il *Proemio* della Costituzione apostolica propone: la contemplazione e l'introduzione spirituale, intellettuale ed esistenziale «nel cuore del *kerygma*, e cioè della sempre nuova e affascinante lieta notizia del Vangelo di Gesù 'che va facendosi carne sempre più e sempre meglio' nella vita della Chiesa e dell'umanità».¹⁵ Da esso, secondo *Veritatis gaudium*, discendono l'ecclesialità della «mistica del noi», il lievito della fraternità universale, l'ascolto del grido dei poveri e della terra, e la scoperta dell'impronta trinitaria del creato: proprio questo può "allargare gli orizzonti" e dare maggiore penetrazione ed efficacia sia alla razionalità sia alla stessa ricerca, che si trovano liberate da tentazioni riduzionistiche e autoreferenziali per inserire in una "trama di relazioni" le discipline e le persone.

Papa Francesco rileva che lo «scoprire in tutta la creazione l'impronta trinitaria» ci permette di comprendere che il cosmo in cui viviamo è «'una trama di relazioni' in cui 'è proprio di ogni essere vivente tendere verso un'altra cosa', propiziando 'una spiritualità della solidarietà globale che sgorga dal mistero della Trinità'».¹⁶

Questo orizzonte assicura l'indispensabile *visione progettuale e orientativa* della ricerca e dello studio delle varie discipline, comprese la teologia e la filosofia, così da mettere in luce sempre meglio la necessità impellente, come sottolineato dieci anni dopo *Fides et ratio* da Papa Benedetto XVI nella *Caritas in veritate*, di «vivere e orientare la globalizzazione dell'umanità in termini di relazionalità, di comunione e di condivisione»¹⁷ e di «un nuovo slancio del pensiero per comprendere meglio le implicazioni del nostro essere una famiglia; l'interazione tra i popoli del pianeta ci sollecita a questo slancio, affinché l'integrazione avvenga nel segno della solidarietà piuttosto che della marginalizzazione. Un simile pensiero obbliga ad un *approfondimento critico*

nel riconoscere il giusto cammino e nel trovare i mezzi per perseguirlo. Infine e soprattutto un dono interiore che nasce dall'ascolto della parola di Dio e dall'adesione alla sua legge, poiché 'principio della sapienza è il timore del Signore' (*Pr* 9,10)». Ibid.

¹⁴ *VG*, *Proemio*, n. 4.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ *CV*, n. 42. Citato in *VG*, *Proemio*, n. 2.

e valoriale della categoria della relazione. Si tratta di un impegno che non può essere svolto dalle sole scienze sociali, in quanto richiede l'apporto di saperi come la metafisica e la teologia, per cogliere in maniera illuminata la dignità trascendente dell'uomo».¹⁸

In un tale orizzonte anche *Veritatis gaudium* parla di una vera e propria "offerta" che il pensiero credente porge alla nostra cultura e società attraverso la proposta di diversi percorsi: «una pluralità di saperi, corrispondente alla ricchezza multiforme del reale nella luce dischiusa dall'evento della Rivelazione, che sia al tempo stesso armonicamente e dinamicamente raccolta nell'unità della sua sorgente trascendente e della sua intenzionalità storica e metastorica, quale è dispiegata escatologicamente in Cristo Gesù: 'In Lui – scrive l'apostolo Paolo –, sono nascosti tutti i tesori della sapienza e della scienza' (Col 2,3)».¹⁹

P. Coda nota a proposito la presenza nella Costituzione apostolica di una prospettiva «per così dire verticale», quindi «aperta e fondata cioè nel farsi presente della trascendenza di Dio alla storia dell'uomo in Cristo [...]. Significativo, in proposito – ma solo evocativo, e come tale consegnato alla fatica del concetto degli addetti ai lavori – il riferimento, poco più avanti formulato, a una 'forma di conoscenza e d'interpretazione della realtà esercitata nella luce del pensiero di Cristo (cfr. 1Cor 2,16)' [...]. In quale senso e in quale direzione? Il dialogo e il cantiere della ricerca sono aperti».²⁰

2. Dialogo a tutto campo

Il secondo criterio indicato da *Veritatis gaudium* è quello del «dialogo a tutto campo»: sulla scia dell'invito del Concilio Vaticano II²¹ e di *Sapientia christiana*,²² la Costituzione apostolica invita a «favorire il dialogo con i cristiani appartenenti alle altre Chiese e comunità ecclesiali e con coloro che aderiscono ad altre convinzioni religiose o umanistiche, e insieme a tenersi 'in relazione con gli studiosi delle altre discipline, siano essi credenti o non credenti', cercando 'di ben intendere e valutare le loro affermazioni, e di giudicarle alla luce della verità rivelata'».²³

¹⁸ CV, n. 53.

¹⁹ VG, Proemio, n. 4.

²⁰ P. CODA, *Il proemio della Veritatis gaudium. Una prospettiva programmatica di rinnovamento*, in *Educatio catholica* 4 (2018/2), 53.

²¹ Cf. in particolare CONCILIO VATICANO II, *Gaudium et spes*, Città del Vaticano, 7 dicembre 1965, n. 62.

²² Cf. GIOVANNI PAOLO II, *Sapientia christiana*, Città del Vaticano, 15 aprile 1979, Proemio, III.

²³ VG, Proemio, n. 4.

2.1. Scienza e dialogo

In prospettiva cristiana, come afferma il documento della Commissione Teologica Internazionale *La teologia oggi*, «la verità di Dio, accolta nella fede, incontra la ragione umana. Creata a immagine e somiglianza di Dio (*Gn* 1,26-27) la persona umana è capace, grazie alla luce della ragione, di penetrare al di là delle apparenze fino alla verità profonda delle cose, aprendosi così alla realtà universale. Il riferimento comune alla verità, che è oggettiva e universale, rende possibile un dialogo autentico tra le persone umane. Lo spirito umano è sia intuitivo sia razionale. È intuitivo in quanto coglie spontaneamente i principi primi della realtà e del pensiero. È razionale in quanto, partendo da questi principi primi, e utilizzando rigorose procedure di analisi e indagini, scopre progressivamente verità precedentemente ignote e le organizza in modo coerente. La ‘scienza’ è la più alta forma che può assumere la coscienza razionale. Designa una forma di conoscenza in grado di spiegare come e perché le cose sono come sono. La ragione umana, essa stessa parte della realtà creata, non si limita a proiettare sulla realtà, con la sua ricchezza e complessità, una struttura di intelligibilità; si adatta all’intelligibilità intrinseca della realtà. A seconda del suo oggetto, ossia del particolare aspetto della realtà che sta studiando, la ragione applica metodi diversi adattati all’oggetto stesso. La razionalità è quindi una, ma assume una pluralità di forme, e tutte sono strumenti rigorosi per acquisire l’intelligibilità della realtà. La scienza analogamente è pluriforme, in quanto ogni scienza ha un suo oggetto e metodo specifico».²⁴

Paradossalmente, è proprio questa prospettiva a sostenere il grande valore della conoscenza scientifica, alla luce di quanto Giovanni Paolo II aveva scritto in *Fides et ratio*.²⁵ C’è dunque una responsabilità del pensiero credente al dialogo sincero con le correnti sociali, religiose e culturali del proprio tempo, e l’apertura verso le altre scienze che, utilizzando i propri metodi, studiano questi sviluppi. Il dialogo costante con il mondo è infatti ricordato come un criterio fondamentale della teologia cattolica.²⁶

2.2. Il compito del logos e del dia-logos

Coltivare, pertanto, il dialogo, per *Veritatis gaudium* non è per nulla un «mero atteggiamento tattico», bensì è un’«esigenza intrinseca»; anche Papa

²⁴ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La teologia oggi: prospettive, principi e criteri*, Città del Vaticano 2012, n. 62.

²⁵ Cf. GIOVANNI PAOLO II, *Fides et ratio* (FR), Città del Vaticano, 14 settembre 1998, nn. 29, 30, 46, 61, 81, 88 e 106.

²⁶ Cf. anche COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La teologia oggi*, cit., n. 58.

Francesco, così come già aveva sottolineato Papa Benedetto XVI al n. 4 della *Caritas in veritate*, ricorda che «'la verità è *logos* che crea *dia-logos* e quindi comunicazione e comunione»'.²⁷

Questo tipo di approccio, che è espressione di un'autentica cultura dell'incontro,²⁸ permette di «promuovere, in generosa e aperta sinergia con tutte le istanze positive che fermentano la crescita della coscienza umana universale, [...] una cultura [...] dell'incontro tra tutte le vitali e autentiche culture, grazie al reciproco scambio dei propri rispettivi doni nello spazio di luce dischiuso dall'amore di Dio per tutte le sue creature».²⁹

Grazie al coltivare quest'arte del dialogo³⁰ si può riaprire uno spazio fecondo di interazione tra scienza ed esperienza religiosa: lo spazio di una fede che sappia accogliere in tutta la sua positività il progressivo ampliamento della conoscenza scientifica; e, d'altra parte, lo spazio di una scienza capace di riconoscere la finitezza del proprio sapere, che lascia – e non può non lasciare – aperti ampi margini di interpretazione sul piano del senso. La filosofia ad esempio ha un'occasione per esercitare al proprio livello epistemologico il suo ruolo indispensabile di mediazione e di connessione dei vari saperi verso gli interrogativi più profondi sulla realtà, nella sua verità e nel suo senso ultimo; per la teologia, si presenta la possibilità di uscire da un certo isolamento plurisecolare in cui è stata forse rinchiusa e proporsi come una specifica forma, in relazione con le altre forme, di sapere contemporaneo, mantenendo la propria autonomia e distinzione dalle altre ma anche essendo capace di superare qualsiasi tentazione di autoreferenzialità.³¹

Questa ampiezza di orizzonti contrasta l'attuale svalutazione della ragione e apre anche la possibilità di un'interazione feconda tra dimensioni diverse del nostro sguardo sul reale, capace così di sostenerci nella ricerca di una sapienza esistenziale, vitale.³²

Il dialogo implica pertanto una visione aperta della ragione umana, eserci-

²⁷ VG, *Proemio*, n. 4.

²⁸ Si veda, a proposito, EG, n. 239. Cf. anche M. FIGUEROA, *Incontro*, in A. CARRIERO, *Il vocabolario di Papa Francesco. Parole profetiche per il nostro tempo*. 2, ElleDiCi, Torino 2016, 165-176.

²⁹ VG, *Proemio*, 4.

³⁰ Cf. anche S. FALASCA, *Dialogo*, in A. CARRIERO, *Il vocabolario di Papa Francesco. Firmato da 50 grandi giornalisti e scrittori*, ElleDiCi, Torino 2015, 93-99.

³¹ Cf. S. RONDINARA, *Transdisciplinarietà e dialogo*, in *Nuova Umanità* 29 (2007) n. 171, 353-360. Cf. anche, a proposito della teologia, E. DAL COVOLO, *La teologia: una sfida per le università*, in *Vivarium* 25 (2017), 309-316; V. DI PILATO, *Discepoli della via. Questioni e prospettive sul metodo della teologia*, Città Nuova, Roma 2019.

³² Cf. S. MORANDINI, *Il dialogo tra scienza e teologia: modelli e metodo*, in G. FILORAMO, *Le religioni e il mondo moderno. IV. Nuove tematiche e prospettive*, Einaudi, Torino 2009, 558-559.

tando, sviluppando e difendendo una razionalità dagli “orizzonti ampi”: «Sul piano istituzionale, ritrovare ‘questo grande logos’, ‘questa vastità della ragione’, è proprio ‘il grande compito dell’Università».³³

3. Interdisciplinarietà forte

Il terzo criterio indicato da *Veritatis gaudium* è l’*inter-* e la *trans-disciplinarietà*, esercitata «con sapienza e creatività nella luce della Rivelazione», ma per questo nemmeno meramente “confessionale”, anzi in tale prospettiva ci si apre, con un “ampio respiro”, all’intero dibattito culturale.

Le Università – aveva già scritto Papa Francesco nella *Evangelii gaudium* – costituiscono un ambito privilegiato per pensare e sviluppare l’impegno di evangelizzazione «in modo interdisciplinare e integrato».³⁴ La *transdisciplinarietà*³⁵ viene qui considerata come forma “forte” di interdisciplinarietà, un principio di cui oggi è in corso una «positiva e promettente [...] riscoperta»³⁶ e che può rappresentare un elemento prezioso di orientamento sia dal punto di vista epistemologico e metodologico, sia da quello didattico e formativo.

³³ CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *Decreto di riforma degli studi ecclesiastici di filosofia*, LEV, Città del Vaticano 2011, n. 7.

³⁴ EG, n. 134.

³⁵ Si vedano: B. NICOLESCU - E. MORIN - L. DE FREITAS, *Carta de la Transdisciplinariedad*, firmata ad Arrábida, in Portogallo, nel 1994; R. PASCUAL, *La filosofia come mediatrice tra la scienza e la fede*, in *Alpha Omega* 3 (2000/2), 353-361; L. CLAVELL, *L’unità del sapere per l’attuazione di “Fides et ratio”*, in *Alpha Omega* 3 (2000), 211-225; ID., *La metadisciplinarietà. Scienza, filosofia e teologia*, in E. MARIANI (a cura), *Unità del sapere e del fare, una soluzione transdisciplinare?*, Istituto per le Ricerche ed attività educative, Napoli 2001, 43-54; J. VILLAGRASA, *Evoluzionismo, interdisciplinarietà e metadisciplinarietà*, in R. PASCUAL (a cura), *L’evoluzione: crocevia di scienza, filosofia e teologia*, Studium, Roma 2005, 1-20; S. RONDINARA, *Transdisciplinarietà e dialogo*, cit., ID., *Dalla interdisciplinarietà alla transdisciplinarietà. Una prospettiva epistemologica*, in *Sophia* 1 (2008/0), 61-70; V. ASCHERI, *Interdisciplinarietà e unità del sapere nel XX secolo. Maritain, Polanyi, Ladrière*, IF Press, Roma 2014; B. NICOLESCU, *Manifesto della Transdisciplinarietà*, Armando Siciliano, Messina 2014; P. CODA, *Il proemio della Veritatis gaudium. Una prospettiva programmatica di rinnovamento*, cit.; T. NORRIS, *Interdisciplinarity according to the Blessed John Henry Newman*, in *Educatio Catholica* 4 (2018/2), 121-126; A. TONIOLO, *Le frontiere e le condizioni della ricerca secondo Veritatis gaudium*, in *Educatio Catholica* 4 (2018/2), 139-147; B. FORTE - M.J. ARROBA CONDE, *L’unità dei saperi. Teologia, Filosofia, Diritto*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2018; A. BOZZOLO, *Trasformazione missionaria e rinnovamento degli studi nel Proemio di Veritatis gaudium*, cit.; G. GROPPA, *La teologia cattolica e altri saggi*, a cura di C. Nanni, LAS, Roma 2019. E si veda anche il nostro *Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà, per una “ricerca condivisa e convergente”*, in *Catechetica ed Educazione* 5 (2020/1), 7-18.

³⁶ VG, Proemio, n. 4.

3.1. Il giusto livello

Cosa intendere per "interdisciplinarietà"? Questa nozione può essere pensata e praticata nella sua forma "debole", semplicemente come «approccio che favorisce una migliore comprensione da più punti di vista di un oggetto di studio»: ³⁷ in questo caso corrisponderebbe alla sola multidisciplinarietà (o pluridisciplinarietà). Questo è già un primo grado di unità dei saperi perché implica collaborazione tra le discipline e tra le persone che ricercano, cosa per nulla automatica e che richiede disponibilità e formazione al dialogo e al lavoro in *équipe*. Tuttavia, se si cominciano a considerare le discipline in reciproca connessione riguardo ai loro metodi e al loro inserimento nella cultura, cresce necessariamente l'esigenza di una nuova qualità dell'interdisciplinarietà, ³⁸ così che nella sua forma "matura" non si limita soltanto alla semplice giustapposizione ma procede ulteriormente.

L'interdisciplinarietà a questo secondo livello permette infatti una comprensione più adeguata di determinati oggetti di studio che per la loro complessità molto difficilmente potrebbero essere conosciuti attraverso un unico metodo disciplinare. La pratica dell'interdisciplinarietà a volte, in verità, è legata a ragioni di efficienza pragmatica nell'azione, e non al desiderio di unità nell'ordine della conoscenza: è stato giustamente notato che sovente il metodo interdisciplinare, sorto positivamente per risolvere le contraddizioni riduttiviste e contrastare la frammentazione propria del paradigma dello scientismo, attualmente non risulta più essere adeguato pienamente all'epistemologia della complessità. ³⁹

A partire soprattutto dagli ambiti delle scienze naturali e dalle scienze sociali, negli ultimi decenni è stato infatti soprattutto lo sviluppo della riflessione sulla categoria della *complessità* ciò che ha molto contribuito a far approfondire ulteriormente la prospettiva dell'integrazione dei saperi stimolando una crescente attenzione epistemologica verso una concezione "nuova" di interdisciplinarietà, e verso l'avvio dell'utilizzo del concetto di trans- (o meta-) disciplinarietà. Diversi studiosi hanno cominciato infatti a ritenere poco soddisfa-

³⁷ Ibid.

³⁸ R. Pascual per esempio nota, proprio in un commento sui contenuti della *Fides et ratio*, che affinché vi sia una vera interdisciplinarietà è necessario che si dia una relazione adeguata tra i diversi ordini di conoscenza, da una parte ammettendo la loro giusta e legittima, corretta e indispensabile autonomia, ma dall'altra anche la loro complementarità e armonia. Per poter realizzare questa relazione armonica devono essere evitati gli estremi, dunque sia la completa e radicale separazione, sia l'invasione dei campi propri dell'altro tipo di conoscenza, con indebite confusioni di concetti, principi e metodi, generando una specie di *sincretismo gnoseologico*. Cf. R. PASCUAL, *La filosofia come mediatrice tra la scienza e la fede*, cit., 358.

³⁹ Cf. G. GISMONDI, *Fede e cultura scientifica*, Dehoniane, Bologna 1993.

cente il metodo interdisciplinare classico fino a focalizzare la loro attenzione sul *metodo transdisciplinare*, considerato capace di sostenere e di integrare i diversi contributi con i quali si appropria e si conosce la realtà.

La transdisciplinarietà, così concepita, rappresenterebbe lo stadio più elevato di integrazione tra le discipline, in cui le reciproche relazioni avrebbero luogo all'interno di un sistema senza frontiere stabili tra le stesse materie. Se si considerano le principali questioni metadisciplinari, in effetti, ce ne sono alcune di carattere esplicitamente epistemologico, altre che nascono dai temi studiati e che rimandano a loro volta ad ulteriori interrogativi fondamentali, e c'è un terzo gruppo di questioni metadisciplinari che sorgono dalla necessità di scoprire e approfondire i quadri metafisici, etici e religiosi all'interno dei quali si muovono coloro che praticano queste scienze. Nessun cultore di scienza in effetti può essere pienamente "neutrale" di fronte alle questioni radicali – proprio quelle di cui peraltro si occupa il filosofo – e prescindere totalmente da esse nello svolgimento e nel procedere delle sue ricerche.

3.2. Uno spazio vitale per la "fermentazione" dei saperi

Papa Francesco in *Veritatis gaudium*, lo abbiamo già notato, ha proposto la transdisciplinarietà come «collocazione e fermentazione di tutti i saperi entro lo spazio di Luce e di Vita offerto dalla Sapienza che promana dalla Rivelazione di Dio». ⁴⁰ In questo caso l'utilizzo di tale nozione non è "neutrale", perché si parla esplicitamente di inter- e trans-disciplinarietà «esercitate con sapienza e creatività nella luce della Rivelazione», ⁴¹ chiamando in causa dunque esplicitamente anche la teologia con un suo apporto insostituibile; questa prospettiva di pensiero si apre comunque all'intero insieme del dibattito culturale qualificando, o perlomeno intendendo qualificare, «la proposta accademica, formativa e di ricerca del sistema degli studi ecclesiastici, sul livello sia del contenuto sia del metodo». ⁴²

La riflessione sulla transdisciplinarietà contribuisce senz'altro a restituire al sapere delle specializzazioni lo sguardo sull'"insieme", il radicamento in una visione più ampia, ossia "sapienziale", che rimanda allo stesso soggetto che conosce, sviluppa il sapere acquisito e ricevuto, e poi anche lo condivide facendone dono.

Come opportunamente nota G. Tanzella-Nitti, «il tema dell'unità del sa-

⁴⁰ *VG*, Proemio, n. 4.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.* Cf. per esempio, su questo tema, C. GIULIODORI (a cura), *Ordo sapientiae. Per un dialogo fecondo tra teologia e saperi*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

pere non può limitarsi alla semplice riflessione sull'articolazione che le varie discipline dovrebbero possedere in un progetto di ricerca o in un programma di formazione universitaria, ma va impostato su basi più profonde. Essa deve giungere a coinvolgere non solo 'le scienze', ma soprattutto la 'persona che fa scienza'.⁴³

"Fare scienza" e "fare cultura" rivelano così la loro dimensione non solo "informativa" bensì "formativa" e "performativa", e l'individuazione di un "ordine" tra le discipline, così come di vari "livelli" di sapere, che restituiscono alla teologia e alla filosofia un loro legittimo ruolo all'interno dell'insieme organico delle scienze, non rappresenta un pericolo per la valorizzazione di ogni altra forma di conoscenza ma al contrario sostiene gli specifici e insostituibili apporti che provengono, in un autentico contesto relazionale e metadisciplinare, da ciascuna delle varie discipline.

Ciò permette anche di intendere bene la fondamentale differenza tra specializzazione e frammentazione. La specializzazione è necessaria per lo sviluppo della conoscenza e lo sviluppo umano, ed è inevitabile per il limite stesso dell'uomo. La frammentazione, al contrario, è dannosa, e i suoi effetti negativi sono evidenti e non si possono ignorare: c'è sì una molteplicità sempre più abbondante e ridondante di dati e di conoscenze, ma non giungendo ad una visione unitaria si perdono alla fine il significato del conoscere e del reale, ed il senso stesso dell'esistenza.

Per questo le Università e le Facoltà ecclesiastiche sono invitate dalla Costituzione apostolica a dare vita «a centri specializzati di ricerca finalizzati a studiare i problemi di portata epocale che investono oggi l'umanità, giungendo a proporre opportune e realistiche piste di risoluzione»;⁴⁴ centri di ricerca che «approfondiscano il dialogo con i diversi ambiti scientifici»⁴⁵ e all'interno dei quali «possano interagire con libertà responsabile e trasparenza reciproca [...] studiosi provenienti dai diversi universi religiosi e dalle differenti competenze scientifiche, in modo da 'entrare in un dialogo tra loro orientato alla cura della natura, alla difesa dei poveri, alla costruzione di una rete di rispetto e di fraternità'».⁴⁶

Viene a tale scopo anche raccomandata la progettazione di «poli di eccellenza interdisciplinari e iniziative finalizzate ad accompagnare l'evoluzione delle tecnologie avanzate, la qualificazione delle risorse umane e i programmi di integrazione».⁴⁷

⁴³ G. TANZELLA-NITTI, *Unità del sapere*, in G. TANZELLA-NITTI - A. STRUMIA (a cura), *Dizionario interdisciplinare di scienza e fede*, Città Nuova, Roma 2002, vol. II, 1424.

⁴⁴ *VG, Proemio*, n. 4.

⁴⁵ *Ibid.*, n. 5.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Ibid.*

L'ultimo Titolo, il X, della I Parte di *VG*, dedicato alla *Pianificazione e Collaborazione delle Facoltà*, nel suo penultimo articolo richiede anche che «la collaborazione tra le Facoltà sia di una stessa Università, sia di una stessa regione, sia anche di un più ampio territorio, deve essere diligentemente curata [...]. Essa, infatti, è di grande giovamento per promuovere la ricerca scientifica dei docenti e la migliore formazione degli studenti, come pure per sviluppare quella che vien detta solitamente 'interdisciplinarietà' e che appare sempre più necessaria; e, parimenti, per sviluppare la cosiddetta 'complementarità' tra le varie Facoltà; e, in generale, per realizzare la penetrazione della sapienza cristiana in tutta la cultura». ⁴⁸

3.3. La dimensione personale e interpersonale

Parlare di transdisciplinarietà per questo non è solo una questione epistemologica e metodologica, ma anche, se non soprattutto, educativa e formativa. Antonio Rosmini, citato da *Veritatis gaudium*, da parte sua notava, pensando all'epoca antica e alla testimonianza dei grandi autori della filosofia greca, che «l'ammaestramento [...] non finiva in una breve lezione giornaliera, ma consisteva in una continua conversazione che avevano i discepoli co' maestri». ⁴⁹ Il più sapiente, in effetti, è colui che sa ascoltare e conversare. ⁵⁰

Dal punto di vista educativo, come rileva M. Pellerey, per formare alla transdisciplinarietà va sottolineata l'esigenza di promuovere fin dall'inizio «una disposizione interiore stabile, fatta di apertura intellettuale, di linguaggio e apparati concettuali, di natura perlomeno pluridisciplinare, ma pronta a valorizzare, quando utili o necessarie, prospettive interdisciplinari, cioè vere e proprie integrazioni di approcci scientifici diversi soprattutto quando si deve progettare un piano di azione complesso. Quanto alla transdisciplinarietà, penso alla notevole possibilità di esplorazione di questioni proprie di una disciplina attraverso l'apporto di quadri concettuali e metodologici propri di un'altra. In generale, un valido atteggiamento interdisciplinare dovrebbe essere presente *in primis* nel docente, per poi favorirlo nello studente per una integrazione tra i diversi apporti disciplinari nella prospettiva di sintesi operative. Conviene, tuttavia, ricordare come una vera interdisciplinarietà implichi come primo passo quello

⁴⁸ Ibid., Parte I (Norme Comuni), Titolo X, art. 66.

⁴⁹ A. ROSMINI, *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*, in ID., *Opere*, vol. 56, Città Nuova, Roma 1998, cap. II. Cf. anche M. LLANOS, *Docenti e istituti universitari pontifici per i giovani studenti. Sulla cornice di Veritatis gaudium*, in *Salesianum* 81 (2019/1) 101-121.

⁵⁰ Cf. G. LOMBARDI, "Un sapiente che ascolti è ancora più sapiente": parola e ascolto. Incontro impossibile tra Papa Benedetto XV e gli antichi intorno al valore di perfezionamento umano della techne, in *Lumen Veritatis* 4 (2011), n. 16, 58-93.

di essere entrati in maniera adeguata all'interno delle varie discipline di cui si vuole cercare un'integrazione: padroneggiare, cioè, a un livello sufficiente, i loro quadri concettuali fondamentali, i loro linguaggi di base e gli approcci metodologici che le caratterizzano». ⁵¹

La transdisciplinarietà risulta una nozione fondamentale e un tema assai vivo negli ultimi anni anche nel contesto del dibattito sul rapporto tra la scienza e l'arte, tra l'uomo e l'ambiente (urbano e rurale), tra economia ed ecologia, ecc., per indagare e realizzare all'interno di una visione il più possibile inclusiva la complementarità dei singoli approcci. Si comprende così anche l'indispensabile ruolo della creatività e della memoria, e si percepisce l'esperienza fondamentale della bellezza e della "sanità" del corpo, della mente e dello spirito come dimensioni necessarie al benessere individuale e collettivo.

In un interessante articolo pubblicato dai colleghi Rettori delle Università di Milano, Milano Bicocca e Pavia sul *Corriere della Sera* del 7 maggio 2020, si mette in luce appunto come siano proprio le dinamiche di interdisciplinarietà forte a risultare «fondamentali per la soluzione di una questione complessa quale l'attuale pandemia. [...] Il patrimonio rappresentato dalla molteplicità di competenze multidisciplinari è cruciale nei tempi non facili che ci attendono. Serve un cambio di mentalità». ⁵²

Un'occasione anche per noi, per un dialogo e una collaborazione nuovi tra ogni componente delle comunità accademiche, e per una ricerca sempre più convergente e condivisa.

4. Fare rete

Il criterio del "fare rete" non a caso è stato indicato come «uno degli obiettivi principali dell'impegno educativo sollecitato da Papa Francesco». ⁵³

Leggiamo in *Veritatis gaudium* l'invito ad attivare «con decisione le opportune sinergie anche con le istituzioni [...] dei diversi Paesi e con quelle che si ispirano alle diverse tradizioni culturali e religiose, dando vita al contempo a centri specializzati di ricerca finalizzati a studiare i problemi di portata epocale che investono oggi l'umanità, giungendo a proporre opportune e realistiche piste di risoluzione». ⁵⁴

⁵¹ M. PELLERÉY, *La prospettiva didattica evocata dalla Costituzione apostolica Veritatis gaudium*, in *Salesianum* 81 (2019/1), 91.

⁵² *Le sfide dell'innovazione negli atenei del dopo-crisi*, in *Corriere della Sera*, 7 maggio 2020, 28.

⁵³ E. DIACO (a cura), *L'educazione secondo Papa Francesco*, Dehoniane, Bologna 2018, 7.

⁵⁴ *VG, Proemio*, n. 4.

4.1. Tra periferia e centro

In stretto collegamento con quanto precedentemente illustrato, ecco emergere il quarto criterio: «la necessità urgente di *'fare rete'* tra le diverse istituzioni che, in ogni parte del mondo, coltivano e promuovono gli studi ecclesiastici, attivando con decisione le opportune sinergie anche con le istituzioni accademiche dei diversi Paesi e con quelle che si ispirano alle diverse tradizioni culturali e religiose». ⁵⁵

La crescente presa di coscienza dell'interdipendenza a livello globale ci obbliga infatti, provvidenzialmente, a pensare a “un solo mondo”, a “progetti sempre più comuni”, e richiede per questo un' *interconnessione solidale* sempre più intensa.

È interessante trovare nell'esposizione di tale criterio di fondo la copresenza delle immagini della *rete* e del *poliedro*. Entrambe sono accomunate dall'assenza di un elemento da considerarsi “centrale”: la *rete*, a partire dal suo significato di intreccio di fili annodati fra di loro, a maglie più o meno fitte, che poi si è esteso ad indicare qualsiasi intreccio di vari elementi o materiali, ha assunto soprattutto in riferimento ai *network* e all'informatica il valore di un insieme di connessioni, di un «reticolo fatto dai canali che mettono in comunicazione una molteplicità di punti e di soggetti»; l'immagine del *poliedro*, tanto cara a Papa Francesco, esprime molto bene la pratica di «una forma di conoscenza e d'interpretazione della realtà, nella luce del 'pensiero di Cristo' (cfr *1 Cor 2,16*), in cui il modello di riferimento e di risoluzione dei problemi 'non è la sfera [...] dove ogni punto è equidistante dal centro e non vi sono differenze tra un punto e l'altro', ma 'il poliedro, che riflette la confluenza di tutte le parzialità che in esso mantengono la loro originalità'». ⁵⁶

Quando, come è naturale che avvenga, emergono delle polarità le quali creano contrasti o divisioni, ecco rendersi indispensabile – come ricorda *Veritatis gaudium* citando *Evangelii gaudium* – l'assunzione di «uno stile di costruzione della storia, un ambito vitale dove i conflitti, le tensioni e gli opposti possono raggiungere una pluriforme unità che genera nuova vita. Non significa puntare al sincretismo, né all'assorbimento di uno nell'altro, ma alla risoluzione su di un piano superiore che conserva in sé le preziose potenzialità delle polarità in contrasto». ⁵⁷

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.; cf. *EG*, n. 228.

4.2. Lavorare in rete: cooperazione e centri di ricerca

L'importanza e la necessità di attivare e di organizzare delle *reti di cooperazione* era già stata oggetto del Documento del 2017 della Congregazione per l'Educazione Cattolica dal titolo *Educare all'umanesimo solidale. Per costruire una "civiltà dell'amore" a 50 anni dalla Populorum Progressio*.⁵⁸ Lì si affermava che «erigere reti di cooperazione, dal punto di vista educativo, scolastico e accademico, significa attivare dinamiche inclusive, in costante ricerca di nuove possibilità di immettere nel proprio circuito di insegnamento e apprendimento soggetti diversi, in particolare quelli a cui è difficile poter usufruire di un piano formativo adeguato alle proprie necessità».⁵⁹

Inoltre si sollecita a «favorire la formazione di gruppi di ricerca integrati fra personale docente, giovani ricercatori e studenti [...]. Le reti di cooperazione dovranno istituirsi fra soggetti educativi e soggetti di altro genere, per esempio dal mondo delle professioni, delle arti, del commercio, dell'impresa e da tutti i corpi intermedi della società nei quali l'umanesimo solidale ha bisogno di propagarsi».⁶⁰

La costruzione di "ponti" e di "reti" è in qualche modo una vera e propria *mission* affidata anche al sistema degli studi accademici in genere, ed ecclesiastici in specie, sia *ad intra* in termini di coesione, apertura, organicità e dinamicità del sistema stesso, sia *ad extra* – ed è un'autentica "*diakonia* storica" – con l'offerta umile e responsabile di "una sapienza" al «frammentato e non di rado disintegrato panorama odierno degli studi universitari e al pluralismo incerto, conflittuale e relativistico, delle convinzioni e delle opzioni culturali».⁶¹

Al n. 5 del *Proemio* di *Veritatis gaudium* si legge dell'indispensabilità della «creazione di nuovi e qualificati centri di ricerca in cui possano interagire con libertà responsabile e trasparenza reciproca [...] studiosi provenienti dai diversi universi religiosi e dalle differenti competenze scientifiche».⁶² In questo modo la condivisione di responsabilità e di esperienze permette anche di ottimizzare meglio le risorse, quando «si costruisce una rete non solo di ricerca ma, soprattutto, di servizio dove ci si aiuta vicendevolmente e si condividono le nuove scoperte, 'scambiandosi i docenti per determinati periodi e sviluppando quelle iniziative che incrementano la loro collaborazione'».⁶³ E con questa vi-

⁵⁸ Cf. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all'umanesimo solidale. Per costruire una "civiltà dell'amore" a 50 anni dalla Populorum Progressio*, Città del Vaticano, 16 aprile 2017.

⁵⁹ *Ibid.*, n. 24.

⁶⁰ *Ibid.*, n. 26.

⁶¹ *VG, Proemio*, n. 4.

⁶² *Ibid.*, n. 5.

⁶³ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all'umanesimo solidale*, cit., n. 27.

sione più completa di “rete” ci sembra che riaffiori il valore anche del “centro” come servizio e come indispensabile punto di riferimento comune, lì dove si promuove una vera e propria “*cultura della sinergia*”.⁶⁴

La *Veritatis gaudium* ci chiede dunque una profonda riflessione su cosa significhi “lavorare in rete” a livello accademico, ed una conseguente attivazione di esperienze e di buone e virtuose pratiche che vadano in questa direzione.

Proprio per questo per il rilancio degli studi ecclesiastici la Costituzione apostolica afferma con decisione l’esigenza «di imprimere un nuovo impulso alla ricerca scientifica condotta nelle nostre Università e Facoltà ecclesiastiche». ⁶⁵ Se la ricerca è, ed è sempre stata, una dimensione fondamentale e determinante dell’identità di tutte le istituzioni accademiche, la *Veritatis gaudium* riconosce tuttavia che «nella nostra epoca, segnata dalla condizione multiculturale e multietnica», le «nuove dinamiche sociali e culturali» ne allargano ampiamente gli scopi.

Conclusioni

Il dibattito culturale nella nostra società vive oggi un momento molto delicato e nel contempo anche molto affascinante, che impegna le istituzioni ecclesiastiche di formazione superiore nell’azione pastorale ed educativa mettendo al centro la persona umana aperta all’interiorità, alla relazione e alla trascendenza.

Veritatis gaudium, con i suoi quattro criteri e con la prospettiva della «collocazione e fermentazione di tutti i saperi entro lo spazio di Luce e di Vita offerto dalla Sapienza che promana dalla Rivelazione di Dio»⁶⁶ si apre a tutto campo ad ogni tipo di dibattito culturale e interculturale.

Ecco così il delinearci di una nuova possibilità di essere presenti in modo costruttivo all’interno di una vera e propria “sfida epistemologica”, da vivere come protagonisti a servizio dell’intera famiglia umana, di oggi e di domani.

⁶⁴ Cf. G. VERSALDI, *Le Università Pontificie di fronte alle sfide del tempo presente*, in G. VERSALDI - E. DAL COVOLO, *La missione delle Università Pontificie oggi. Identità e spirito di appartenenza*, LUP, Città del Vaticano 2017, 7-16.

⁶⁵ *VG*, *Proemio*, n. 5.

⁶⁶ *Ibid.*, n. 4.

LA SFIDA DEL “PERCHÉ EDUCARE”, E PERCHÉ PROPRIO UN “PATTO EDUCATIVO”?

Mauro MANTOVANI

Introduzione

Papa Francesco ha invitato in Vaticano i rappresentanti delle principali religioni, gli esponenti degli organismi internazionali e delle diverse istituzioni umanitarie, del mondo economico, politico, amministrativo e culturale, in rappresentanza di tutti gli abitanti della terra, per il *Global Compact on Education* inizialmente previsto il 14 maggio 2020 e che si svolge invece a causa delle conseguenze della pandemia attraverso un momento telematico di approfondimento il 15 ottobre 2020, con modalità a distanza e collegamenti da tutto il mondo.

Obiettivo è il «prendere coscienza della responsabilità nei confronti dell’educazione, al fine di alimentare lo spirito di incontro tra le generazioni, le religioni e le culture nonché tra l’uomo e l’ambiente. La comune tragedia della pandemia, che unisce come mai tutti i popoli della Terra, rende questo appello ancora più evocativo».¹

Quest’anno 2020 passerà alla storia sicuramente come l’anno in cui a livello planetario si è dovuto far fronte all’emergenza epidemiologica del Covid-19, con una situazione globale che ha messo in luce da una parte la vulnerabilità e la fragilità del nostro “essere nel mondo” e dall’altra ha manifestato ulteriormente quanto il nostro esistere ed agire sia sempre più profondamente e irrevocabilmente interconnesso, sia nel male e sia, prima di tutto, nel bene.

Già nella *Laudato si’* si diceva che «in questo contesto, ‘non va trascurata [...] la relazione che c’è tra un’adeguata educazione estetica e il mantenimento di un ambiente sano’. Prestare attenzione alla bellezza e amarla ci aiuta ad uscire dal pragmatismo utilitaristico. Quando non si impara a fermarsi ad ammirare ed apprezzare il bello, non è strano che ogni cosa si trasformi in oggetto

¹ CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *Comunicato stampa*, Città del Vaticano, 14 maggio 2020.

di uso e abuso senza scrupoli. Allo stesso tempo, se si vuole raggiungere dei cambiamenti profondi, bisogna tener presente che i modelli di pensiero influenzano realmente sui comportamenti. L'educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non si preoccupa anche di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura».²

Ci auguriamo ovviamente che il 2020 possa essere ricordato anche per il *Global Compact on Education*, come momento di crescita collettiva nella consapevolezza e nella sensibilizzazione ad un'*alleanza* per «ricostruire il Patto Educativo Globale». E tutto ciò assume, nell'attuale condizione, un significato ancora più pregnante.

Papa Francesco ha convocato tutti nell'«unire gli sforzi in un'ampia alleanza educativa per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna».³ In un'epoca di relativismo e di emergenza, il compito di educare è certamente una sfida difficile, all'interno di una situazione culturale in cui non è affatto scontato che si individuino delle mete da raggiungere, dei progetti di vita da seguire, un orientamento per il futuro.

L'esperienza del Sinodo dei Vescovi dedicato a *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*, e la relativa Esortazione apostolica postsinodale *Christus vivit*, rappresentano indubbiamente un punto riferimento e una fonte di ispirazione oggi per l'intera azione pastorale ed educativa della Chiesa, anche in riferimento alle istituzioni educative.⁴

In questo intervento si focalizza l'attenzione anzitutto sull'educazione, per poi evidenziare il valore e la significatività del lavorare oggi per un "Patto Educativo Globale", mettendo in risalto in particolare la dimensione preziosa del "dialogo intergenerazionale".

1. Perché educare?

Papa Francesco è intervenuto sul tema del perché e del come educare all'interno dell'Università in occasione dell'incontro con i Rettori della Federazione Internazionale delle Università Cattoliche (FIUC): «Educare, in genere, ma in particolare nelle università, non è soltanto riempire la testa di concetti. Ci vogliono i tre linguaggi. È necessario che i tre linguaggi entrino in gioco: il lin-

² FRANCESCO, *Laudato si' (LS)*, Città del Vaticano, 24 maggio 2015, n. 215.

³ FRANCESCO, *Messaggio per il lancio del Patto educativo*, Città del Vaticano, 12 settembre 2019.

⁴ Cf. FRANCESCO, *Christus vivit (CV)*, Loreto, 25 marzo 2019, specialmente i nn. 221-223; R. SALA, *Pastorale giovanile 2. Intorno al fuoco vivo del Sinodo. Educare ancora alla vita buona del Vangelo*, ElleDiCi, Torino 2020.

guaggio della mente, il linguaggio del cuore e il linguaggio delle mani, così che si pensi in armonia con quello che si sente e si fa; si senta in armonia con quello che si pensa e si fa, si faccia in armonia con quello che si sente e si pensa. Un'armonia generale, non separata dalla totalità. È pertanto necessario agire anzitutto partendo da un'idea di educazione concepita come un processo *teleologico*, cioè che guarda al fine, necessariamente orientato verso un fine e, quindi, verso una precisa visione dell'uomo. Ma occorre avere anche un'ulteriore prospettiva per affrontare il tema dei perché – cioè della sfera etica – nel campo educativo. Si tratta del suo carattere tipicamente *epistemologico* che riguarda tutto l'arco dei saperi, e non solo quelli umanistici ma anche quelli naturali, scientifici e tecnologici. Il collegamento tra conoscenza e finalità rimanda al tema della intenzionalità e al ruolo del soggetto in ogni processo conoscitivo. E arriviamo così ad una nuova episteme; è una sfida: fare una nuova episteme».⁵

Inoltre, illustrando al Corpo Diplomatico accreditato presso la Santa Sede l'iniziativa del *Global Compact on Education*, Papa Francesco ha affermato che occorre «un concetto di educazione che abbracci l'ampia gamma di esperienze di vita e di processi di apprendimento e che consenta ai giovani, individualmente e collettivamente, di sviluppare le loro personalità. L'educazione non si esaurisce nelle aule delle scuole o delle Università, ma è assicurata principalmente rispettando e rafforzando il diritto primario della famiglia a educare, e il diritto delle Chiese e delle aggregazioni sociali a sostenere le famiglie e collaborare con esse nell'educazione dei figli. Educare esige di entrare in un dialogo leale con i giovani. Sono anzitutto loro a richiamarci all'urgenza di quella solidarietà intergenerazionale, che purtroppo è venuta a mancare negli ultimi anni».⁶

⁵ FRANCESCO, *Udienza ai partecipanti al Convegno della Federazione Internazionale delle Università Cattoliche (FIUC)*, Città del Vaticano, 4 novembre 2019. E ha aggiunto: «L'epistemologia tradizionale aveva sottolineato tale ruolo ritenendo il carattere *impersonale* di ogni conoscenza come condizione di oggettività, requisito essenziale dell'universalità e della comunicabilità del sapere. Oggi, invece, numerosi autori mettono in risalto come non esistano esperienze totalmente impersonali: la *forma mentis*, le convinzioni normative, le categorie, la creatività, le esperienze esistenziali del soggetto rappresentano una 'dimensione tacita' della conoscenza ma sempre presente, un fattore indispensabile per la accettazione del progresso scientifico. Non possiamo pensare a una nuova episteme di laboratorio, non va, ma della vita sì». Ibid.

⁶ FRANCESCO, *Discorso ai membri del Corpo diplomatico accreditato presso la Santa Sede*, Città del Vaticano, 9 gennaio 2020. Si legge ancora: «C'è, infatti, una tendenza, in molte parti del mondo, a chiudersi in se stessi, a proteggere i diritti e i privilegi acquisiti, a concepire il mondo dentro un orizzonte limitato che tratta con indifferenza gli anziani e soprattutto non offre più spazio alla vita nascente. L'invecchiamento generale di parte della popolazione mondiale, specialmente nell'Occidente, ne è una triste ed emblematica rappresentazione. Se da un lato non dobbiamo dimenticare che i giovani attendono la parola e l'esempio degli adulti, nello stesso tempo dobbiamo avere ben presente che essi hanno molto da offrire con il loro entusiasmo, con il loro impegno e con la loro sete di verità, attraverso la quale ci richiamano costantemente al

1.1. Educazione e relazione

La “crisi dell’educazione” si presenta infatti, anzitutto, come una “crisi della relazione” e del suo approfondimento culturale sia sotto l’aspetto interdisciplinare sia nelle dimensioni più vitali ed esistenziali.⁷

In un’epoca caratterizzata dall’indifferenza, da un individualismo trionfante e, insieme, da un isolamento dell’essere umano, per comprendere il valore dell’educazione occorre rivalutare decisamente la categoria della relazione in sé e, in modo particolare, nel discorso e nella prassi interpersonale e intergenerazionale.

Si potrebbe per questo affermare, con M. Spolnik, che proprio «l’applicazione corretta della categoria della relazione nell’educazione fa emergere il *proprium* dell’essere umano, ossia la sua capacità e necessità di coinvolgimento personale e attivo nella responsabilità del pensiero, nell’elaborazione delle teorie e nella ricerca di motivazioni etiche per viverle, nella scelta di essere consapevoli e convinti costruttori delle relazioni d’incontro tra le persone, le culture e le religioni».⁸

In questo “cambiamento d’epoca”, la sfida educativa è “emergente”, come già Papa Benedetto XVI aveva segnalato nella famosa Lettera del 2008 alla Diocesi e alla Città di Roma dedicata esplicitamente all’“emergenza educativa”:⁹

fatto che la speranza non è un’utopia e la pace è un bene sempre possibile». Ibid.

⁷ Nell’Enciclica *Caritas in veritate* Papa Benedetto XVI ha invitato la cultura contemporanea ad «un nuovo slancio del pensiero per comprendere meglio le implicazioni del nostro essere una famiglia; l’interazione tra i popoli del pianeta ci sollecita a questo slancio, affinché l’integrazione avvenga nel segno della solidarietà piuttosto che della marginalizzazione», promuovendo «un *approfondimento critico e valoriale della categoria della relazione*. Si tratta di un impegno che non può essere svolto dalle sole scienze sociali, in quanto richiede l’apporto di saperi come la metafisica e la teologia, per cogliere in maniera illuminata la dignità trascendente dell’uomo». BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate (CiV)*, Città del Vaticano, 29 giugno 2009, n. 53.

⁸ M. SPOLNIK, *Relazione: una categoria che interpella l’educazione*, in *PATH 10* (2011/1), 90.

⁹ Cf. BENEDETTO XVI, *Lettera alla Diocesi e alla Città di Roma sul compito urgente dell’educazione*, Città del Vaticano, 21 gennaio 2008. Ecco l’incipit: «Ho pensato di rivolgermi a voi con questa lettera per parlarvi di un problema che voi stessi sentite e sul quale le varie componenti della nostra Chiesa si stanno impegnando: il problema dell’educazione. Abbiamo tutti a cuore il bene delle persone che amiamo, in particolare dei nostri bambini, adolescenti e giovani. Sappiamo infatti che da loro dipende il futuro di questa nostra città. Non possiamo dunque non essere solleciti per la formazione delle nuove generazioni, per la loro capacità di orientarsi nella vita e di discernere il bene dal male, per la loro salute non soltanto fisica ma anche morale. Educare però non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile. Lo sanno bene i genitori, gli insegnanti, i sacerdoti e tutti coloro che hanno dirette responsabilità educative. Si parla perciò di una grande ‘emergenza educativa’, confermata dagli insuccessi a cui troppo

se la questione sociale, infatti, oggi è primariamente questione antropologica ed etica, allora la funzione educativa non è più rinviabile.

Gli Orientamenti pastorali della Conferenza Episcopale Italiana di questi ultimi 10 anni, sul tema dell'*Educare alla vita buona del Vangelo*, avvertono al n. 9: «Le persone fanno sempre più fatica a dare un senso profondo all'esistenza [...]. Ciò si riflette anche nello smarrimento del significato autentico dell'educare e della sua insopprimibile necessità. Il mito dell'uomo 'che si fa da sé' finisce con il separare la persona dalle proprie radici e dagli altri, rendendola alla fine poco amante anche di sé stessa e della vita. [...] Siamo così condotti alle radici dell'emergenza educativa', il cui punto cruciale sta nel superamento di quella falsa idea di autonomia che induce l'uomo a concepirsi come un 'io' completo in se stesso, laddove, invece, egli diventa 'io' nella relazione con il 'tu' e con il 'noi'». ¹⁰

E. dal Covolo sostiene che l'emergenza educativa non va considerata «come una fatalità calamitosa, che alla fine ammazza la speranza (e dunque la capacità di intervento) dell'educatore. Essa va colta piuttosto come un'opportunità provvidenziale, che impone di calibrare meglio i contenuti e i metodi dell'educazione, di fronte alle peculiarità culturali e sociali del momento presente». ¹¹

Le principali "fratture da sanare" oggi, come mette in luce V. Zani, sono tre: la separazione *della realtà dalla trascendenza*, ¹² quella *tra l'essere umano, la società, la natura e l'ambiente*, ¹³ e – appunto – la *frattura orizzontale*,

spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita. Viene spontaneo, allora, incolpare le nuove generazioni, come se i bambini che nascono oggi fossero diversi da quelli che nascevano nel passato. Si parla inoltre di una 'frattura fra le generazioni', che certamente esiste e pesa, ma che è l'effetto, piuttosto che la causa, della mancata trasmissione di certezze e di valori». Ibid.

¹⁰ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2020*, ElleDiCi, Torino 2010, n. 9.

¹¹ M. PADULA, *L'Università come missione. Conversazione con Enrico dal Covolo*, LUP, Città del Vaticano 2017, 25.

¹² «La crisi più grande dell'educazione in generale, e soprattutto dell'educazione nella prospettiva cristiana, è la chiusura alla trascendenza. Se è vero che l'essere umano non è limitato al solo orizzonte temporale ma, vivendo nella storia, conserva integralmente la sua vocazione eterna, allora l'educazione è introdurre i ragazzi e i giovani nella realtà totale, di cui una dimensione fondamentale è l'apertura al trascendente, apertura che rende possibile aprirsi alla speranza. Per sanare questa frattura verticale tra l'essere umano e l'Assoluto, è necessario avere come punto di riferimento una antropologia 'integrale' e allo stesso tempo 'concreta' che permetta alla persona umana di guardare oltre, di aprire gli orizzonti della ragione e del cuore». V. ZANI, *Un patto educativo globale: perché? Il significato dell'evento promosso da papa Francesco*, a cura di P. Bertone, in *Ekklesia* 3 (2020/1), n. 6, 27.

¹³ «La persona, educata secondo una sana antropologia, è un soggetto che ama il mondo, la storia, che fa cultura, che si assume la responsabilità della vita pubblica; sarà, pertanto, una persona che non coltiverà solo la dimensione soggettiva e personale, ma anche quella politica,

cioè quella che concerne la relazione tra generazioni e tra soggetti differenti, tra culture e appartenenze diverse: «Si tratta di ricomporre un patto educativo con la famiglia, con le persone che portano visioni socio-culturali e religiose differenti, con chi si trova in difficoltà economiche, sociali e morali. L'educazione raggiunge il suo scopo se riesce a formare persone capaci di camminare insieme sui sentieri dell'incontro, del dialogo e della condivisione, nel rispetto, nella stima e nell'accoglienza reciproca. Occorre raggiungere le varie 'periferie' dove chi è svantaggiato ha bisogno di essere aiutato a crescere in umanità, in intelligenza, in valori, in abitudini per diventare protagonista della propria vita, e a sua volta, portare agli altri esperienze che non conoscono».¹⁴

1.2. Umanizzare l'educazione

Nel Documento del 2017 la Congregazione per l'Educazione Cattolica ha voluto evidenziare che *umanizzare l'educazione* significa «farne un processo nel quale ciascuna persona possa sviluppare le proprie attitudini profonde, la propria vocazione, e con ciò contribuire alla vocazione della propria comunità. Umanizzare l'educazione significa mettere la persona al centro dell'educazione in un quadro di relazioni che costituiscono una comunità viva, interdipendente, legata a un destino comune».¹⁵

Risulta per questo fondamentale l'attivazione e promozione di comunicazioni di *best practices*, e l'interscambio di esperienze positive nel campo dell'educazione, per presentare degli esempi vissuti e mostrare la realizzabilità concreta di questo grande progetto di “fioritura [*flourishing*] umana integrale”, «così da consentire a ciascun soggetto impegnato nell'educazione all'umanesimo solidale di cogliere il senso della propria iniziativa nel processo globale di costruzione di un mondo fondato sui valori della solidarietà cristiana».¹⁶

sociale ed economica, il bene della natura, dell'ambiente, in una parola che sa costruire il bene comune. 'Educare all'alleanza tra umanità e ambiente' – secondo il mandato esposto nella *Laudato si'* – è una delle più importanti priorità educative tanto che 'la coscienza della gravità della crisi culturale ed ecologica deve tradursi in nuove abitudini' (n. 209)». Ibid., 28. Cf. M. Toso, *Ecologia integrale dopo il coronavirus*, S.C.S. Frate Jacopa, Roma 2020. Assai interessante in questo volume, esattamente a cinque anni dalla pubblicazione e nell'Anno speciale dedicato alla *Laudato si'*, la focalizzazione della connessione intrinseca tra *ecologia umana* ed *ecologia ambientale*.

¹⁴ V. ZANI, *Un patto educativo globale: perché? Il significato dell'evento promosso da papa Francesco*, cit., 28.

¹⁵ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all'umanesimo solidale. Per costruire una "civiltà dell'amore" a 50 anni dalla Populorum Progressio*, Città del Vaticano, 16 aprile 2017, n. 8.

¹⁶ Ibid., n. 31.

La considerazione del processo educativo ha ovviamente alle spalle una determinata antropologia. Se è vero che l'uomo non è tanto spinto dall'istinto quanto più è attirato dai *valori*, è sempre possibile suscitare il *desiderio* ad un livello più profondo, e accendere nei giovani quella capacità – che a volte rimane sopita perché nessuno più la innesca – di pensarsi nel futuro diversi da come si è oggi.

Per questo è fondamentale nell'educazione saper muovere il desiderio nelle giuste direzioni e così aprire al futuro, perché «senza il futuro non si può desiderare, e quanto più il futuro si allarga, fino all'eterno, tanto i desideri evolvono e vanno lontano».¹⁷

Anche la sana *inquietudine* può diventare, come spesso ricordava agli educatori Jorge Mario Bergoglio durante gli anni del suo ministero in Argentina, il "motore" dell'educazione.¹⁸

Sappiamo come l'attuale Pontefice sia stato a lungo insegnante, e anche da Vescovo abbia preso a cuore il mondo dell'educazione con vari discorsi e iniziative: la tematica educativa è dunque "al centro" del pensiero e dell'azione di Papa Francesco, com'è al centro della vita e dell'azione della Chiesa. «L'educazione non è solo una tra le tante componenti dell'esperienza umana, ma è la modalità con cui la vita umana stessa cresce e si 'umanizza', si compie ed evolve verso il suo fine ultimo».¹⁹

Negli interventi del Papa ricorre spesso «il richiamo all'unità multiforme della persona, fatta di pensiero, sentimento e azione (mente, cuore, mani); appare inoltre evidente l'importanza dell'esempio e della testimonianza personale [...]; l'invito a tenere ugualmente aperto l'orizzonte di un'azione educativa che non trascuri nulla di ciò che è autenticamente umano»;²⁰ l'immagine di un piede fermo e di un piede che avanza, per mettere insieme stabilità e creatività.

Papa Francesco collega spesso l'educazione alla speranza. Educare è "globalizzare la speranza", estendendo via via gli orizzonti del bene comune fino all'intera famiglia umana e coinvolgendo così anche le generazioni future in un "patto intergenerazionale di solidarietà universale". Si tratta di mettere al centro la persona concreta in un quadro di relazioni che costituiscono una comunità viva, legata a un destino comune.

Ecco dunque l'affascinante compito che ci viene consegnato: tutelare e far crescere i talenti di umanità consegnati ad ogni giovane,²¹ perché possano por-

¹⁷ V. ANDREOLI, *Hanno ammazzato il desiderio*, in *Avvenire*, 23 gennaio 2002.

¹⁸ Cf. J.M. BERGOGLIO - PAPA FRANCESCO, *Nei tuoi occhi è la mia Parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires 1999-2013*, Rizzoli, Milano 2016.

¹⁹ E. DIACO (a cura), *L'educazione secondo Papa Francesco*, Dehoniane, Bologna 2018, 6.

²⁰ *Ibid.*, 7.

²¹ Cf., per esempio, C. NANNI, *Educarsi per educare. Cristiani a scuola per i giovani*, LAS, Roma 2012; ID., *Educare con don Bosco alla vita buona del Vangelo*, ElleDiCi, Torino 2012;

tare frutto per la Chiesa e la società. Per passare infatti dal “paradigma tecnocratico” imperante ad un “panorama sapienziale” non può mancare una formazione al pensiero “critico” e al suo esercizio effettivo, spesso controcorrente, di cui l’Università deve farsi carico. Esigenza, irrinunciabile oggi, rispondendo alle domande che da più parti si sollevano, di «un’educazione che superi le insidie dei processi di massificazione culturale, dai quali si producono gli effetti nocivi del livellamento e, con ciò, della manipolazione consumistica».²²

1.3. *Scommettere sull’educazione*

Per questo è fondamentale scommettere oggi a tutti i livelli, anche quello universitario, sull’educazione. La vita dei giovani, che continuano ad essere attratti dagli esempi e dai valori, va per questo sfidata lì dove il desiderio è ai livelli più profondi, dove il vero, il buono e il bello suscitano interesse ed ammirazione accendendo la persona nella costruzione di sé e del mondo in un orizzonte sempre più ampio e lungimirante.

La tradizione educativa salesiana ha su questo tema un patrimonio carismatico di grande attualità e significatività, che non mi è possibile illustrare in queste pagine. Presso la nostra Università Pontificia Salesiana, proprio durante quest’anno in cui ricorre l’80.mo dalla fondazione della nostra Istituzione (Torino, 3 maggio 1940), abbiamo voluto riprendere l’invito di Papa Francesco nell’Esortazione apostolica *Christus vivit* ad «integrare i saperi della mente, del cuore e delle mani, sviluppando per i giovani gli spazi per la migliore cultura».²³

L’immagine ci sta “salesianamente” molto a cuore. Don Bosco, che indicava proprio in ragione, religione e amorevolezza i tre “ingredienti” del suo sistema educativo, è stato chiamato “genio del cuore”. Egli è stato un “artista” che non ha rinunciato a guardare direttamente alla realtà dei giovani per incidere su di essa nella ricerca di senso e di bellezza. Il “Sistema Preventivo” è in questo

M. VOJTÁŠ - P. RUFFINATTO (a cura), *Giovani e scelte di vita. Atti del Congresso Internazionale, Roma, 20-23 settembre 2018. Vol. 1: Relazioni*, LAS, Roma 2019; M.T. SPIGA (a cura), *Giovani e scelte di vita. Atti del Congresso Internazionale, Roma, 20-23 settembre 2018. Vol. 2: Comunicazioni e “Buone pratiche”*, LAS, Roma 2019; G. VETTORATO - M.T. SPIGA (a cura), *Giovani e scelte di vita. Atti del Congresso Internazionale, Roma, 20-23 settembre 2018. Vol. 3: La ricerca*, LAS, Roma 2020; C. CIFERRI, *Educare alla responsorialità. La relazione educativa con gli adolescenti come philosophical practice*, LAS, Roma 2020.

²² CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all’umanesimo solidale*, cit., n. 27.

²³ Cf. CV, n. 223. Il programma per l’anno accademico 2020/2021 viene invece scandito da un’espressione di *Veritatis gaudium*, Proemio, n. 5: «la ricerca condivisa e convergente tra specialisti di diverse discipline».

senso la forma dell'attività nella quale l'artista modifica anche se stesso mentre realizza il suo impegno. Ciò che lo spinge a operare è un fuoco interiore, un'ispirazione ideale, una passione del suo cuore. Genialità e passione interiore si condensano nella carità pastorale (cuore) che stimola l'intelligenza pedagogica (testa) a tradursi in gesti educativi concreti (mani).

In questa linea segnalo qui a proposito un autore poco conosciuto – il salesiano Tommaso Demaria – con la sua proposta della *pedagogia del 'noi inclusivo'*.²⁴ Egli fin da molto giovane si occupò dell'educazione in chiave epistemologica,²⁵ trattandone poi anche in riferimento alla religione²⁶ e alla formazione.²⁷

Il suo testo del 1977 dal titolo *Educazione e scuola nella nuova epoca della realtà storica dinamica secolare*, solo recentemente pubblicato,²⁸ offre ancora oggi notevoli ed interessanti spunti per orientare l'azione educativa e formativa, guardando con originalità alla dimensione dello sviluppo collettivo e globale dell'umanità.

L'educazione per Demaria ha come presupposto ontologico il considerare come fine la costruzione in senso organico-dinamico della realtà storica tutta (la realtà umana esistenziale, dinamica e universale), oltre che lo sviluppo di ciascuna sua parte (i singoli soggetti personali).

Nota a proposito G. Tacconi che per Demaria la sfida pedagogica è allora quella di realizzare il miglior rapporto possibile tra l'autorealizzazione di ciascuno (in conformità con la propria natura di ente statico) e la realizzazione su scala planetaria di una realtà storica organica (in conformità con la sua natura organico-dinamica). L'una diventa condizione dell'altra ed entrambe aprono varchi verso possibilità di vivere altrimenti, rispetto al ripiegamento egoistico o all'annullamento di sé.

Si può anche dire che educare, in senso demariano, significa costruire l'organismo dinamico (o meglio, assecondare l'organicità dinamica della realtà storica globale, facendone propria l'intrinseca razionalità), nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze che caratterizzano i singoli soggetti e promuo-

²⁴ Cf. G. TACCONI, *Per una pedagogia del "noi inclusivo". Il contributo di Tommaso Demaria*, in M. MANTOVANI - A. PESSA - O. RIGGI (a cura), *Oltre la crisi. Prospettive per un nuovo modello di sviluppo. Il contributo del pensiero realistico dinamico di Tommaso Demaria*, LAS, Roma 2011, 357-378.

²⁵ Cf. T. DEMARIA, *La pedagogia come scienza dell'azione. Appunti per una epistemologia pedagogica*, in *Salesianum* 11 (1949/2), 206-230.

²⁶ Cf. T. DEMARIA, *Concezione religiosa dell'educazione*, in *Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose* 1 (1963/1), 17-37.

²⁷ Cf. AA.VV., *EDUCAZIONE e formazione oggi* (Atti del Corso di studio Mid di Roma - Centro Nazareth, 2-6 gennaio 1990), FAC, Roma 1990.

²⁸ Cf. T. DEMARIA, *Scritti filosofici e pedagogici inediti*, a cura di M. Mantovani, LAS, Roma 2020.

vendone la libera determinazione, ma anche alimentando la consapevolezza che, con tutte le nostre differenze, *siamo tutti una vita sola*.²⁹

1.4. *Rendere protagonisti i giovani*

Come assicurare allora un futuro migliore alle nuove generazioni? Investendo sull'educazione e ponendosi in ascolto dei giovani, camminando con loro per *aiutarli ad essere il cambiamento che desiderano per il mondo*, ad essere *protagonisti della storia*.

V. Zani afferma a proposito che è necessario per questo intervenire «sui sistemi educativi allo scopo di renderli più idonei ad affrontare le sfide di una società sempre più complessa e in costante mutamento. Gli obiettivi fissati per i prossimi decenni mirano a impostare modelli formativi che tengano conto di una popolazione in continuo aumento, delle risorse che diminuiscono, del fatto che i cambiamenti climatici pongono tutti di fronte a una grave responsabilità: quella di sviluppare il nostro pianeta in modo sostenibile, con un occhio rivolto ai bisogni delle generazioni future. Si tratta di sfide economiche, tecnologiche, professionali e lavorative; di sfide sociali e culturali per le ricadute che i cambiamenti producono a livello di mobilità, di sicurezza e di equità sociale. Per rispondere a tali sfide, gli organismi competenti a livello internazionale ritengono che si debba investire nei sistemi formativi affinché i giovani sviluppino le proprie capacità innovative, la responsabilità e consapevolezza attraverso percorsi di conoscenze ed esperienze che li orientino a navigare attraverso le proprie vite e il proprio mondo. Maggiore creatività dunque, capacità di confrontarsi con una realtà complessa, sviluppo della responsabilità nel costruire il bene comune».³⁰

L'educazione nella situazione di oggi deve puntare ad una progettualità realistica e adeguata a servire il cambiamento d'epoca, e per questo il Cristianesimo può svolgere una vera e propria *diakonia* storica. «Questa è la più grande sfida per la Chiesa e per gli uomini di buona volontà, perché il confronto prima del virus e dopo il virus non è tra un prima e un dopo 'epoca' – come se fossero due epoche successive – ma tra progettualità anti-realistiche e progettualità realistiche. [...] Il dopo virus interpella il futuro della *diakonia* del Cristianesimo e non un semplice ritorno al passato, sia pure rivisto e corretto».³¹

²⁹ Cf. G. TACCONI, *Per una pedagogia del "noi inclusivo". Il contributo di Tommaso De-maria*, cit., 378.

³⁰ V. ZANI, *Un patto educativo globale: perché? Il significato dell'evento promosso da papa Francesco*, cit., 27-28.

³¹ L. LEUZZI, *Il mondo soffre per mancanza di pensiero. Da Paolo VI a Francesco*, Palumbi, Teramo 2020, 12-14. «In altri termini si tratta di ripartire da capo, certamente facendo tesoro del

Concretamente nella costruttività sociale, alla luce della situazione attuale, L. Leuzzi individua nella società “prima del virus” varie pseudo-forme sociali: - il “rischio zero”, la neutralità della scienza, l’assistenzialismo, i diritti individuali, il benessere psico-fisico. Nella prospettiva di una nuova progettualità sociale “dopo il virus” l’attenzione andrebbe focalizzata su: - la contingenza della realtà sociale; - la ricerca come conoscenza; - la promozione sociale dell’uomo attraverso il lavoro e una cultura dell’imprenditorialità; - il “dovere” della costruzione;³² - l’indisponibilità dell’uomo: «L’uomo è l’unica realtà del creato indisponibile, a cominciare dai due eventi che caratterizzano la sua biografia: il nascere e il morire. [...] Solo garantendo l’indisponibilità dell’uomo sarà possibile una convivenza umana nella quale l’uomo vale per quello che è e non per quello che fa. Star bene a prescindere dall’indisponibilità di se stessi verso i terzi è pura illusione, è la via per la propria strumentalizzazione sia relazionale che sociale. Nell’epoca del cambiamento era sufficiente la norma morale ad impedire una tale strumentalizzazione; oggi, invece, è necessario possedere una progettualità sociale realistica che consideri la realtà sociale un dono e una opportunità per aiutare l’uomo ad *essere di più*».³³

cammino compiuto, ma evitando di non riconoscere quel ‘cambiamento d’epoca’, indicato da papa Francesco, che conserva in modo ancora nascosto potenzialità nuove da donare all’uomo. Se il Cristianesimo non avesse più nulla da rispondere a questa nuova richiesta storica, si trasformerebbe in un semplice messaggio religioso o sociale, assumendo tutt’al più il ruolo di propaganda di pseudo-forme sociali, interessanti per alcuni gruppi ma insignificanti per lo sviluppo dei popoli. [...] La mancanza di pensiero, infatti, non si manifesta solo nelle aule accademiche, ma si nasconde anche nel concreto esistenziale della vita delle comunità ecclesiali, talvolta dimentiche che la Chiesa non esiste per sé, ma per il mondo. È la linea teologico-pastorale che unisce Paolo VI e Francesco, in particolare le due Esortazioni Apostoliche post-sinodali, *Evangelii nuntiandi* ed *Evangelii gaudium*». Ibid., 12-14. Cf. anche ID., *Dall’Evangelii nuntiandi all’Evangelii gaudium. Il coraggio della modernità*, Città del Vaticano 2014.

³² «Quando si entra nella realtà sociale l’uomo è chiamato a scegliere tra ciò che costruisce e ciò che distrugge la convivenza umana. Mentre in passato era sufficiente conoscere la norma morale per scegliere, nell’era della globalizzazione ciò non basta più. È sufficiente essere buono, onesto, solidale....? No! Oggi non lo è più. L’uomo deve, infatti, interrogarsi su ciò che costruisce la convivenza umana, a partire dall’amore coniugale. I diritti individuali devono essere al servizio della costruzione della realtà sociale – come risulta anche dall’art. 2 della Carta Costituzionale italiana – e non autonomi e indipendenti. Scegliere quest’ultima via significa non solo negare la storicità dell’uomo – perché solo nella convivenza umana funzionale l’uomo realizza pienamente se stesso – ma svuotarli del loro vero significato». L. LEUZZI, *Il mondo soffre per mancanza di pensiero. Da Paolo VI a Francesco*, cit., 24-25.

³³ Ibid., 25-26.

2. Perché un Patto Educativo?

Gli avvenimenti storici più vicini a noi – la caduta del muro di Berlino nel 1989, le Torri gemelle nel 2001, la crisi finanziaria del 2008, la crisi ecologica segnalata nel 2015, l'emergenza epidemiologica globale e la pandemia da Covid-19, che speriamo solo del 2020 – ci costringono ad interrogarci sul come e sul perché costruire un mondo più umano e una speranza più grande dei soli progetti individuali, perché “speranza per tutti”.

Dobbiamo ahimè constatare – afferma Papa Francesco – che «oggi è in crisi, si è rotto il cosiddetto ‘patto educativo’; il patto educativo che si crea tra la famiglia, la scuola, la patria e il mondo, la cultura e le culture. Si è rotto e rotto davvero; non si può rincollare o ricomporre. Non si può rammendare, se non attraverso un rinnovato sforzo di generosità e di accordo universale».³⁴

2.1. Un'alleanza intergenerazionale

In questo contesto c'è bisogno di una consapevolezza forte della dimensione e della responsabilità intergenerazionale – proprio perché organica e solidale, in senso sia sincronico sia diacronico – nel “patto” per la costruzione del nostro “comune villaggio” e nell'azione formativa ed educativa.³⁵

«Un proverbio africano recita che ‘per educare un bambino serve un intero villaggio’. Ma dobbiamo costruirlo, questo villaggio. Tutti insieme, per educare i bambini, per educare il futuro [...]. Dobbiamo fare in modo che in questo villaggio nasca una convergenza globale per un'alleanza tra gli abitanti della Terra e la ‘casa comune’, affinché l'educazione sia creatrice di pace, di giustizia, sia accoglienza tra tutti i popoli della famiglia umana nonché di dialogo tra le loro religioni. Un villaggio universale, ma un villaggio anche personale, di ognuno».³⁶

All'interno del villaggio – come afferma ancora Papa Francesco – «dobbiamo fondare i processi educativi sulla consapevolezza che tutto nel mondo è intimamente connesso ed è necessario trovare altri modi di intendere l'economia, la politica, la crescita e il progresso».³⁷

Per questo è stato promosso il *Global Compact on Education*: «Per capire

³⁴ FRANCESCO, *Discorso ai partecipanti al Convegno sul tema “Education: the global compact” organizzato dalla Pontificia Accademia delle Scienze*, Città del Vaticano, 7 febbraio 2020.

³⁵ Cf. G.E. PALAIA, *Il villaggio dell'educazione. Un incontro tra i figli di Abramo sull'uomo creatura di Dio*, Cittadella, Assisi 2020.

³⁶ FRANCESCO, *Messaggio per il lancio del Patto educativo*, cit.

³⁷ Ibid.

quanto urgente sia la sfida che abbiamo davanti dobbiamo puntare sulla educazione, che apre la mente e i cuori ad una comprensione più larga e più profonda della realtà. Serve un patto educativo globale che ci educi alla solidarietà universale, a un nuovo umanesimo. [...] In un momento di estrema frammentazione, di estrema contrapposizione, c'è bisogno di unire gli sforzi, di far nascere un'*alleanza educativa* per formare persone mature, capaci di vivere nella società e per la società. Ogni cambiamento, però, ha bisogno di un cammino educativo. Noi non possiamo fare un cambiamento senza educare a quel cambiamento. [...] Dobbiamo fare in modo che questo villaggio faccia crescere in tutti la consapevolezza di ciò che unisce le persone e tutte le componenti della persona; lo studio e la vita; le generazioni; i docenti e gli studenti; la famiglia e la società civile con le sue espressioni politiche, produttive, imprenditoriali e solidali. [...] Dobbiamo avere il *coraggio di formare persone disponibili a mettersi al servizio* della comunità. [...] Cerchiamo insieme di trovare soluzioni, avviare processi di trasformazione, senza paura. Invito ciascuno di voi ad essere protagonista di questa alleanza».³⁸

Incontrando i membri della Plenaria della Congregazione per l'Educazione Cattolica, il Papa ha ricordato che «il trovarsi insieme non ha l'obiettivo di elaborare programmi, ma di ritrovare il passo comune 'per ravvivare l'impegno per e con le nuove generazioni, rinnovando la passione per un'educazione più aperta e inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione».³⁹

2.2. Un patto come espressione di una visione e di un pensiero

Questa *alleanza globale*, afferma ancora V. Zani, «è la traduzione concreta di una visione e di un pensiero che caratterizzano la sua esperienza personale e che più volte ha comunicato con passione nei suoi discorsi. In particolare, questa proposta è connessa con le linee del suo magistero che troviamo chiaramente formulato nell'esortazione apostolica *Evangelii gaudium* e nell'enciclica *Laudato si'*. Sulla base di questi due importanti documenti, ciò che papa Francesco intende richiamare con l'evento [...] è la convinzione che oggi occorre rilanciare questi principi per poter contribuire a rendere più umana la famiglia dell'umanità e la sua storia. E l'impegno educativo, condiviso con tutti, ne è lo strumento più incisivo ed efficace».⁴⁰

³⁸ Ibid.

³⁹ FRANCESCO, *Discorso ai partecipanti all'Assemblea plenaria della Congregazione per l'Educazione Cattolica*, Città del Vaticano, 20 febbraio 2020.

⁴⁰ V. ZANI, *Un patto educativo globale: perché? Il significato dell'evento promosso da papa*

Perché proprio un “patto”?

È lo stesso Papa Francesco ad illustrarlo: «*patto*. Il patto è la chiave di volta della creazione e della storia, come ci insegna la Parola di Dio: il patto tra Dio e gli uomini, il patto tra le generazioni, il patto tra i popoli e le culture, il patto – nella scuola – tra i docenti e i discenti e anche i genitori, il patto tra l’uomo, gli animali, le piante e persino le realtà inanimate che fanno bella e variopinta la nostra casa comune. Tutto è in relazione con tutto, tutto è creato per essere icona vivente di Dio che è Trinità d’Amore! È oggi compito prioritario, dunque, educare a vivere questo patto, anzi a essere questo patto vivo in tutte queste dimensioni: per aprire le strade del futuro a una civiltà nuova che abbracci nella fraternità universale l’umanità e il cosmo. Questa vocazione alla fraternità, questo vivere in fratellanza oggi è indispensabile, non si può camminare senza di essa».⁴¹

Mi sembra interessante far rilevare ancora come la Congregazione per l’Educazione Cattolica, parlando della “vera inclusione”, abbia voluto indicare «l’apertura di orizzonti del bene comune progressivamente più ampi, fino ad estendersi all’intera famiglia umana», affermando per questo che «tale processo inclusivo supera i contorni delle persone ora viventi sulla terra. Il progresso scientifico e tecnologico ha mostrato, in questi anni, come le scelte compiute nel presente siano in grado di influire sugli stili di vita, e in alcuni casi sulla stessa esistenza dei cittadini delle future generazioni. ‘La nozione di bene comune coinvolge anche le generazioni future’».⁴²

Ecco così emergere chiaramente il tema del «rapporto di solidarietà con le generazioni che ci hanno preceduto», e il criterio decisivo e qualitativo della «sostenibilità con le esigenze delle future generazioni». «Purtroppo» – così si conclude la parte del documento *Educare all’umanesimo solidale* dedicata alla “vera inclusione” – «l’affermazione del paradigma tecnocratico ha, in alcuni casi, ridimensionato il sapere storico, scientifico ed umanistico con il suo patrimonio letterario ed artistico mentre una retta visione della storia e dello spirito con cui i nostri antenati hanno affrontato e superato le loro sfide, può aiutare l’uomo nella complessa avventura della contemporaneità. Le società umane, le comunità, i popoli, le nazioni sono il frutto di passaggi della storia nei quali si rivela una specifica identità in continua elaborazione. Cogliere il nesso fecondo fra il divenire storico di una comunità e la sua vocazione al bene comune e al compimento dell’umanesimo solidale implica la formazione di una coscienza

Francesco, cit., 25-26.

⁴¹ FRANCESCO, *Discorso alla comunità accademica dell’Istituto Universitario “Sophia” di Loppiano*, Città del Vaticano, 14 novembre 2019.

⁴² CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all’umanesimo solidale*, cit., nn. 20-21. La citazione interna è dalla *Laudato si’*, al n. 159.

storica, basata sulla consapevolezza dell’inscindibile unità che porta gli antenati, i contemporanei e i posteri, a superare i gradi di parentela per riconoscersi tutti ugualmente figli dell’unico Padre, e dunque in un rapporto di solidarietà universale.⁴³ Ogni persona umana, infatti, è creata e vive per il dialogo, per la comunione *sincronica e diacronica*, e solo l’incontro con il “tu” e con il “noi” apre pienamente l’“io” a se stesso.

2.3. Prendersi cura guardando più lontano

Il Patto Educativo Globale costituisce dunque un’occasione privilegiata per esercitarci nel camminare insieme con i giovani – a partire dalla realtà concreta nella quale si trovano e dai contesti esistenziali nei quali vivono –⁴⁴ sui sentieri del dialogo, della condivisione, del rispetto e dell’accoglienza reciproca, per generare una “nuova umanità” che nel passaggio da una generazione all’altra «avrà cura non solo dei suoi figli ma anche della natura che la circonda e della cui meraviglia si nutre».⁴⁵

E così contribuire a riattivare il protagonismo stesso⁴⁶ del mondo giovanile: «Misericordia, creatività e speranza fanno crescere la vita. Voglio incoraggiarti ad assumere questo impegno, perché so che ‘il tuo cuore, cuore giovane, vuole costruire un mondo migliore. Seguo le notizie del mondo e vedo che tanti giovani in tante parti del mondo sono usciti per le strade per esprimere il desiderio di una civiltà più giusta e fraterna. I giovani nelle strade. Sono giovani che vogliono essere protagonisti del cambiamento. Per favore, non lasciate che altri siano protagonisti del cambiamento! Voi siete quelli che hanno il futuro! Attraverso di voi entra il futuro nel mondo. A voi chiedo anche di essere protagonisti di questo cambiamento. Continuate a superare l’apatia, offrendo una risposta cristiana alle inquietudini sociali e politiche, che si stanno presentando in varie parti del mondo. Vi chiedo di essere costruttori del mondo, di mettervi al lavoro per un mondo migliore. Cari giovani, per favore, non guardate la vita dal balcone, ponetevi dentro di essa. Gesù non è rimasto sul balcone, si è messo dentro;

⁴³ CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all’umanesimo solidale*, cit., n. 23.

⁴⁴ Cf. R. APARICIO GÓMEZ - J. BAEZA CORREA, *Young People’s Reality. Educational Challenges*, Città del Vaticano 2020; Q. WODON, *Global Catholic Education Report 2020. Achievements and Challenges at a Time of Crisis*, International Office of Catholic Education, Rome 2020.

⁴⁵ CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *Comunicato stampa*, Città del Vaticano, 14 maggio 2020.

⁴⁶ Cf. G. COSTA - R. SALA, *Rilancio del cammino*, in *CV* (ed. ElleDiCi, Torino 2019), 171-185, soprattutto le pp. 178-181.

non guardate la vita dal balcone, entrate in essa come ha fatto Gesù'. Ma soprattutto, in un modo o nell'altro, lottate per il bene comune, siate servitori dei poveri, siate protagonisti della rivoluzione della carità e del servizio, capaci di resistere alle patologie dell'individualismo consumista e superficiale».⁴⁷

Conclusione

Mentre stiamo vivendo cambiamenti epocali, e le conseguenze economiche e sociali della pandemia ed emergenza sanitaria da Covid-19 stanno accentuando povertà e disuguaglianza nei diversi paesi del mondo, facendo emergere quanto sono indipendenti tra loro, chiedendo così di guardare insieme oltre i confini, per un solo mondo e una visione comune, Papa Francesco profeticamente ci coinvolge nello scommettere sull'educazione! È una sfida fondamentale, che si collega con l'urgenza di rivalutare il valore, a tutti i livelli, della *relazione*, della reciproca *interconnessione*: di qui la prospettiva del "noi", un noi sempre più inclusivo, che ci riconsegna la specificità dell'*umano*, fatto a immagine e somiglianza di Dio.

Il *proprium* della persona umana sta infatti nella capacità di coinvolgersi attivamente nella responsabilità del pensiero, nelle scelte di vita buona, nel "prendersi cura" di se stessa, degli altri e del creato, nel dialogo interpersonale, nella costruttività e impegno sociale, e nell'apertura alla trascendenza.

È meraviglioso, e motivo di speranza e di gioia, quando lo si riscontra già presente nei nostri giovani, e si comprende come per ciascuno di loro, a partire dai più vulnerabili, più bisognosi e più poveri, vale la pena essere pronti a donare la vita: «In realtà, una delle gioie più grandi di un educatore consiste nel vedere un allievo che si costituisce come una persona forte, integrata, protagonista e capace di dare. [...] Oggi specialmente, diritto alla cultura significa tutelare la sapienza, cioè un sapere umano e umanizzante. [...] Ecco il vostro grande compito: rispondere ai ritornelli paralizzanti del consumismo culturale con scelte dinamiche e forti, con la ricerca, la conoscenza e la condivisione».⁴⁸

⁴⁷ *CV*, n. 174.

⁴⁸ *Ibid.*, nn. 221 e 223.

LA DOCENZA UNIVERSITARIA COME CARITÀ INTELLETTUALE

Michele PELLERÉY

Introduzione

Nella tradizione cristiana il servizio culturale universitario è stato spesso riletto dal punto di vista della carità intellettuale. È una tradizione che può esser fatta risalire a sant'Agostino, ripresa poi da John Henry Newman, valorizzata da tutti gli ultimi Papi a partire da Paolo VI fino all'attuale Pontefice. Giovanni Paolo II il 17 novembre 1998 durante la sua visita all'Università LUISS di Roma affermava: «L'investigazione scientifica, fatta di faticosa e diuturna applicazione, di entusiasmo e di ardimento intellettuale interessa gli ambiti di antica frequentazione scientifica, come quelli più recenti. Mai essa può ignorare la dimensione umanistica che investe l'Università sul piano dell'approfondimento del sapere, della sua trasmissione adeguata e della sua insostituibile missione educativa. L'università si colloca, infatti, nel solco di quella *caritas intellectualis*, in cui il sapere e l'esperienza della scoperta scientifica, come dell'ispirazione artistica, diventano doni che si comunicano quale energia propulsiva. La fede cristiana riconosce in questo la vera sapienza, dono dello Spirito Santo. Nella formazione universitaria, la *caritas intellectualis* stabilisce, inoltre, rapporti interpersonali significativi che offrono a ciascuno la possibilità di esprimere in pienezza la propria irripetibile identità e di porre al servizio di tale obiettivo gli strumenti per l'esercizio della professione».¹

In questa prospettiva vorrei che fosse letto questo mio contributo, centrato sulla qualità della docenza universitaria nelle istituzioni ecclesiastiche, ma che per molti aspetti può essere agevolmente applicato a ogni istituzione di livello terziario. Esso è articolato secondo questa progressione: l'identità e la missione del docente universitario all'interno di quella della sua Università; la competenza del docente universitario in generale; la competenza esperta nella ricerca

¹ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso in occasione della visita all'Università LUISS*, Roma, 17 novembre 1998.

scientifica; la competenza esperta nella docenza universitaria; un servizio istituzionale ed ecclesiale competente e responsabile.

1. L'identità e la missione delle istituzioni universitarie ecclesiastiche

L'essere professore universitario in una istituzione universitaria, in particolare ecclesiastica, significa accettare una missione a tempo pieno e considerarla importante per la comunità umana ed ecclesiale. Secondo quanto codificato dalle Costituzioni Apostoliche, l'identità e la missione di una Università ecclesiastica sono collegate strettamente all'identità e alla missione evangelizzatrice della Chiesa e sono espressione della sua carità intellettuale, poiché in essa si approfondiscono con metodi adeguati i diversi settori della dottrina cristiana e delle scienze a essa connesse. È una partecipazione alla cura pastorale dei fedeli e all'attenzione alle molteplici situazioni della vita umana, che è diretta in primo luogo all'approfondimento, alla difesa e alla diffusione della fede, per estendersi all'intero contesto della cultura e della società umana. Dal mandato che Cristo ha dato alla Chiesa a riguardo di questa missione deriva l'assoluta adesione dell'Università a tutta la dottrina di Cristo, il cui custode e interprete autentico è il Magistero della Chiesa.

Occorre subito precisare che, come viene ricordato nel *Proemio* della *Veritatis gaudium*, ciò non vuol dire chiudersi al mondo culturale e scientifico odierno, perché la *carità intellettuale*, secondo le parole di Benedetto XVI, invita a «dilatare la ragione» per renderla capace di conoscere e orientare le imponenti nuove dinamiche che travagliano la famiglia umana, «animandole nella prospettiva di quella civiltà dell'amore il cui seme Dio ha posto in ogni popolo, in ogni cultura» e facendo «interagire i diversi livelli del sapere umano»: quello teologico e quello filosofico, quello sociale e quello scientifico.

Giovanni Paolo II nel suo discorso ai docenti universitari in occasione del Grande Giubileo del 2000 affermava: «Con la sua valenza umanistica, la fede cristiana può offrire un contributo originale alla vita dell'Università e al suo compito educativo, nella misura in cui viene testimoniata con energia di pensiero e coerenza di vita, in dialogo critico e costruttivo con quanti sono fautori di una diversa ispirazione. [...] Oggi la più attenta riflessione epistemologica riconosce la necessità che le scienze dell'uomo e quelle della natura tornino a incontrarsi, perché il sapere ritrovi una ispirazione profondamente unitaria. Il progresso delle scienze e delle tecnologie pone oggi nelle mani dell'uomo possibilità magnifiche, ma anche terribili. [...] Fate in modo, carissimi Uomini della ricerca scientifica, che le Università diventino "laboratori culturali" nei quali tra teologia, filosofia, scienze dell'uomo e scienze della natura si dialoghi

costruttivamente, guardando alla norma morale come a un'esigenza intrinseca della ricerca e condizione del suo pieno valore nell'approccio alla verità».²

Papa Francesco precisa nello stesso *Proemio*, citando alcuni suoi interventi: «Tanto più che oggi non viviamo soltanto un'epoca di cambiamenti ma un vero e proprio cambiamento d'epoca, segnalato da una complessiva crisi antropologica e socio-ambientale nella quale riscontriamo ogni giorno di più sintomi di un punto di rottura, a causa della grande velocità dei cambiamenti e del degrado, che si manifestano tanto in catastrofi naturali regionali quanto in crisi sociali o anche finanziarie. Si tratta, in definitiva, di cambiare il modello di sviluppo globale e di ridefinire il progresso: il problema è che non disponiamo ancora della cultura necessaria per affrontare questa crisi e c'è bisogno di costruire *leadership* che indichino strade». La carità intellettuale che deve animare quindi le istituzioni universitarie «chiede, sul livello culturale della formazione accademica e dell'indagine scientifica, l'impegno generoso e convergente verso un radicale cambio di paradigma, anzi – mi permetto di dire – verso una coraggiosa rivoluzione culturale».

Per rispondere a questa identità e missione la prima caratterizzazione di una istituzione accademica ecclesiastica è quella di essere e di agire in primo luogo come una vera Università. Di qui il primo e fondamentale riferimento per l'identità e la missione del docente universitario, essere "persona" di Università. «Questo titolo garantisce il nostro impegno affinché vi sia quell'autonomia fondamentale, quell'integrità e quella onestà, che rende un professore universitario degno di questo nome, uno studioso, cioè, di ricerca continua, serena e aperta, sempre disposto alla discussione e al dialogo per arrivare alla verità. L'essere professore universitario significa accettare una missione a tempo pieno e considerare questa missione come importante per la Chiesa [...]. Questo impegno per la ricerca è nel nostro caso anche espressione del mai appagato desiderio di conoscere più a fondo Dio. È pure espressione di una verità fondamentale: solo Dio è assoluto, tutto il resto è relativo. Ogni teoria, ogni spiegazione, ogni formula può essere corretta, migliorata, ulteriormente approfondita e arricchita. Per questo miglioramento e approfondimento è necessaria la collaborazione tra i professori della stessa disciplina e anche con professori di altre discipline».³

² GIOVANNI PAOLO II, *Discorso in occasione del Giubileo dei docenti universitari*, Città del Vaticano, 10 settembre 2000.

³ G. PITTAU, *La spiritualità del religioso docente universitario*, in *Salesianum* 57 (1997), 681.

2. L'identità e la missione del docente universitario

Fin dalla loro origine le università europee hanno coniugato studio e docenza: ricerca e insegnamento è stato il binomio posto a loro fondamento. Nella prima metà del secolo XIX Wilhelm von Humboldt, nell'impostare il modello germanico di Università a Berlino nel 1810, ha riaffermato, di fronte ai modelli centralistici promossi da Napoleone, il valore dell'autonomia universitaria nella ricerca, nell'insegnamento, nella gestione. Nell'Università, «vertice spirituale della comunità», deve essere presente una vera *libertas philosophandi* e deve assumere un ruolo centrale l'unione della ricerca con l'insegnamento, nel perseguimento di un costante equilibrio al fine di permettere a ciascuno di sviluppare impostazioni originali di ricerca-insegnamento e formazione culturale e professionale. In questo è essenziale il contatto tra ricercatore-insegnante e studente in seminari di ricerca, aperti al dibattito, e laboratori, nei quali siano disponibili gli impianti tecnici necessari.

Nella *Sapientia christiana* e nella *Veritatis gaudium* è ben presente questa visione. Il primo fine dell'Università, e quindi di ogni suo docente, è coltivare e promuovere le proprie discipline mediante la ricerca scientifica. In particolare: approfondire la conoscenza della Rivelazione cristiana e di ciò che con essa è collegato; enucleare sistematicamente le verità contenute nella Rivelazione e considerare alla loro luce i nuovi problemi insorgenti dalla società e dalle scienze contemporanee; presentare il frutto della propria ricerca agli uomini del proprio tempo nel modo adatto alle diverse culture.

La seconda finalità è formare ad un livello di alta qualificazione gli studenti nelle proprie discipline secondo la dottrina cattolica, prepararli convenientemente ad affrontare i loro compiti, e promuovere la formazione continua o permanente nei ministri della Chiesa. Questa seconda finalità non può essere raggiunta se la prima è debole, ripetitiva, poco attenta alle sfide del contesto culturale, scientifico e sociale attuale. La stretta correlazione tra ricerca e insegnamento emerge con chiarezza in quanto evocato nel contesto dei documenti del Concilio Vaticano Secondo. La quotidiana attività dell'Università/Facoltà è interpellata dalle trasformazioni della scienza e dei suoi paradigmi, come pure dai nuovi saperi emergenti dalla società della conoscenza e dell'informazione; ciò pone nuovi interrogativi che sollecitano le discipline sacre ad un dialogo e a dare risposte convincenti ed esaurienti.

È necessario, quindi, che i cultori delle scienze sacre, mentre adempiono il loro dovere fondamentale di conseguire, mediante la ricerca teologica, una più profonda conoscenza della verità rivelata, si tengano in relazione con gli studiosi delle altre discipline, siano essi credenti o non credenti, e cerchino di ben intendere e valutare le loro affermazioni, e di giudicarle alla luce della verità rivelata. Da questo assiduo contatto con la realtà stessa, anche i teologi sono in-

citati a ricercare il metodo più adatto per comunicare la dottrina agli uomini del proprio tempo nella varietà delle culture; infatti, «una cosa è il deposito stesso della fede, ossia le verità che sono contenute nella nostra veneranda dottrina, altra cosa è il modo con cui esse vengono formulate, conservando tuttavia lo stesso senso e lo stesso significato».⁴

La terza finalità è il servizio istituzionale interno all'Università e l'aiutare attivamente, secondo la propria natura e in stretta comunione con la Gerarchia, sia le Chiese particolari, sia quella universale in tutta l'opera dell'evangelizzazione.

3. La competenza del docente universitario

Come descrivere un professore universitario competente? Negli ultimi dieci anni nel mondo anglosassone, e in particolare in ambito psicologico e pedagogico, si è sempre più valorizzato l'apporto aristotelico per rileggere le qualità dei professionisti.⁵ La ragione fondamentale è stata lo spostamento di accento dalla filosofia e psicologia del sapere verso la filosofia e la psicologia dell'agire. Certo non si sono abbandonate le questioni epistemologiche e metodologiche, ma se ne è cercata la coniugazione sul piano dell'azione. Così il concetto di virtù è stato riletto secondo una terminologia più vicina alla sensibilità del mondo delle professioni come competenza esperta. Una competenza esperta che può coprire l'intera esistenza umana, al fine di condurre una vita buona in generale, ma che si articola e si qualifica poi nei vari ambiti dell'agire professionale.

La stessa inferenza pratica ha fatto da canone di riferimento per interpretare la buona condotta del professionista, mettendo in luce come la minore, quella che tiene conto delle circostanze concrete favorevoli o limitanti, tende a divenire il cuore di un agire professionale prudente e responsabile. Mentre la maggiore che indica la strada, il fine, il perché, diviene l'orizzonte di senso e prospettiva esistenziale entro cui non solo interpretare le condizioni di fatto, ma anche la forza motivante che apre alla decisione e sostiene l'azione.

L'attuale Pontefice nei più impegnativi discorsi riferibili al mondo universitario ha evocato il bisogno inscindibile di integrare tra loro sapere e agire, conoscenza e competenza. D'altra parte, una corretta definizione dell'agire competente di una persona implica prendere in considerazione la pratica professionale nella quale egli è inserito. Questo atteggiamento di fondo è stato

⁴ GIOVANNI PAOLO II, *Sapientia christiana*, Città del Vaticano, 15 aprile 1979, Proemio III-IV.

⁵ A esempio, si può consultare il volume di B.J. FOWLER, *Virtue and Psychology: Pursuing excellence in ordinary practice*, pubblicato dall'*American Psychological Association* nel 2004.

evocato con accentuata insistenza da Papa Francesco nel *Proemio* della Costituzione apostolica *Veritatis gaudium* con queste espressioni: a) «Superare il divorzio tra teologia e pastorale, tra fede e vita»; b) «Nefasta separazione tra teoria e pratica», tra «sapere e agire»; c) «Pensiero completo concluso vs. pensiero aperto e in sviluppo»; d) Accettare «conflitti, tensioni tra particolare e universale, tra unico e multiplo, semplice e complesso»⁶.

Si tratta di indicazioni che provengono sia dal Concilio Vaticano II, sia da altri documenti pontifici, accuratamente citati, che prospettano non solo per la teologia ma, a mio avviso, in generale un approccio epistemologico al sapere da promuovere nelle istituzioni ecclesiastiche. Significa accettare un dialogo, una conversazione sistematica, che qualche volta può diventare tensione, tra conoscenza sistematica e percezione attenta e controllata della realtà di fatto, tra sviluppo del sapere e sollecitazione proveniente dall'esperienza diretta, tra sintesi teoretica e saper pratico, tra pensare e agire.⁶

La definizione dell'agire competente di una persona implica prendere in considerazione la pratica professionale nella quale egli è inserito. Nel 1981 Alasdair MacIntyre nella sua opera *After virtue* ha esposto un concetto di pratica umana, che può essere assunto come riferimento per descrivere anche la pratica professionale di un docente universitario.⁷ Essa è vista come: «una coerente e complessa forma dell'attività umana, cooperativa e socialmente stabilita, attraverso cui si realizzano i beni immanenti di questa forma di attività durante il processo messo in atto per raggiungere quegli standard delle eccellenze che sono propri dell'attività stessa e la definiscono allo stesso tempo. Il risultato di questa attività è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei beni coinvolti».⁸

Ci si può porre allora la questione: come è caratterizzabile la pratica umana nella quale il docente universitario si inserisce? Quali ne sono gli standard di eccellenza? Quali le dimensioni di tale competenza? La pratica professionale del docente universitario implica, secondo quanto ricordato precedentemente, una competenza esperta nel campo della ricerca scientifica, in quello dell'insegnamento a soggetti adulti, in quello del servizio alla propria comunità accademica e alla Chiesa universale e locale. La competenza personale che deve caratterizzare il docente universitario si evidenzia dunque dalla capacità di far fronte in maniera valida ed efficace ai compiti che a lui sono affidati all'interno dell'istituzione accademica. Per questo egli deve essere in grado di mettersi in

⁶ Si tratta di una questione sempre presente, in qualche modo già evidenziata da Aristotele nel primo libro della *Metafisica*.

⁷ Il volume di A. MacIntyre è stato pubblicato in inglese nel 1981 (*After virtue. A study in moral theory*, University of Notre Dame Press, Notre Dame). La sua traduzione italiana con il titolo *Dopo la virtù* è apparsa nel 1988 nella collana "Campi del sapere", Feltrinelli, Milano.

⁸ A. MCINTYRE, *After virtue*, cit., 225.

gioco con tutto il patrimonio di conoscenze e abilità che possiede, ma soprattutto di capacità di azione autonoma e responsabile. La competenza personale poi è qualcosa di simile all'intelligenza, essa si può cogliere e valutare solo attraverso le sue manifestazioni nei diversi ambiti di impegno professionale.

Da tutto ciò si può anche trarre un'altra indicazione, già evidente nella dottrina aristotelica: quanto più sarà competente l'agire professionale dei docenti, tanto più sarà qualificata l'istituzione alla quale appartengono e viceversa: quanto più l'attività di ricerca, formazione e servizio svolta dall'Università sarà di eccellenza, tanto più chi si trova ad agire in essa sarà sollecitato ad agire con competenza, autonomia e responsabilità. Il cittadino buono rende la città buona, così come la città buona forma il buon cittadino.

4. La competenza esperta nella ricerca scientifica

Negli anni settanta un ben conosciuto studioso, H. Freudenthal,⁹ aveva esaminato la qualità scientifica della ricerca in generale, e di quella propria del settore umanistico in particolare, partendo dalla evidenziazione di tre caratteri distintivi: a) che i problemi posti siano rilevanti e pertinenti (anche se si deve specificare da quale punto di vista); b) che l'argomentazione sviluppata sia internamente coerente ed esternamente valida; c) che i problemi, le argomentazioni e le conclusioni siano rese disponibili alla discussione pubblica.

In primo luogo, secondo questa impostazione, va considerata la problematica affrontata. Essa è rilevante e pertinente? Da quale punto di vista? Pratico, nel senso che si tratta di problemi emergenti nel contesto dell'attività pastorale, educativa, sociale, ecc. e che risultano significativi e densi di conseguenze operative. Teorico, in quanto si affrontano questioni presenti e percepite come cruciali, o almeno ricche di senso, dagli studiosi (teologi, pedagogisti, filosofi, psicologi, sociologi, storici, antropologi). Il giudizio di valore che ne deriva è già un primo elemento di riferimento. Quanto alla rilevanza egli esprimeva il criterio seguente: «Una questione deve essere rilevante e pertinente [...]; e la questione è tale se consente di avere una risposta che abbia le stesse caratteristiche [...]. La rilevanza non è una proprietà locale soltanto in riferimento a un singolo problema e a una specifica affermazione, ma anche una proprietà globale per un intero insieme di questioni, teorie, campi di conoscenza. Dove 'rilevante' significa 'ricco di riferimenti', cioè di relazioni anche con qualche realtà esterna, piuttosto che all'interno del sistema stesso di relazioni».

In secondo luogo, va esaminata la grammatica argomentativa adottata. Essa

⁹ Cf. H. FREUDENTHAL, *Weeding and sowing. Preface to a science of Mathematics education*, Reidel, Dordrecht 1978.

si sviluppa in maniera coerente? Gli argomenti a favore sono sviluppati in modo logico e convincente, tenendo conto anche delle possibili obiezioni? Si tratta di quella che è chiamata spesso coerenza interna del discorso, che sul piano della dialettica adottata risulta corretto. D'altra parte, i vari passaggi si appoggiano su documenti, evidenze e prove, che fanno da riscontro alle varie affermazioni? Evidentemente, la natura di questi riscontri dipende dall'approccio adottato: pratico, empirico, oppure teorico.

Il terzo e fondamentale criterio è quello della pubblicità. L'indagine è stata resa pubblica? Cioè è stata sottoposta a un'analisi critica adeguata da parte della comunità scientifica e/o da quella di coloro che agiscono nel campo educativo? Quanto le conclusioni raggiunte hanno superato le obiezioni, oppure hanno mostrato la loro validità? I tentativi di falsificazione sono stati adeguatamente superati? Nel caso di indagini relative alla pratica educativa occorre ricordare che i ricercatori devono giustificare se stessi a chi agisce nella pratica e non viceversa. Nel pubblico discorso relativo ai risultati dell'attività di ricerca devono trovare il loro posto anche le voci, le opinioni che provengono dal mondo della pratica. La pubblicazione dei risultati dei propri studi e delle ricerche portate a termine è quindi essenziale al fine di evidenziare la competenza del docente, ma soprattutto al fine di partecipare al dialogo culturale presente nella comunità scientifica di appartenenza e riceverne i commenti e suggerimenti migliorativi.

Nella prospettiva di entrare nella carriera universitaria in genere si esige l'aver conseguito un dottorato coerente con l'ambito di ricerca e insegnamento proprio di una cattedra universitaria. È utile quindi riportare i criteri che sono stati elaborati nel contesto del Processo di Bologna circa la natura del terzo ciclo universitario e i risultati in termini di apprendimento che dovrebbero caratterizzarlo. Per analogia possiamo applicare tali orientamenti alle competenze proprie del docente universitario.

«I titoli finali di *terzo ciclo* possono essere conferiti a studenti che:

- a) abbiano dimostrato sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati;
- b) abbiano dimostrato capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca con la probità richiesta allo studioso;
- c) abbiano svolto una ricerca originale che amplia la frontiera della conoscenza, fornendo un contributo che, almeno in parte, merita la pubblicazione a livello nazionale o internazionale; siano capaci di analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse;
- d) sappiano comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza;
- e) siano capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza».

Nel corso dei tre anni 2005-2008 da parte di varie associazioni di ricerca in ambito umanistico è stato sviluppato un progetto ambizioso: elaborare e approvare alcuni standard fondamentali di riferimento per preparare, valutare e pubblicare rapporti di ricerca, distinguendo tra ricerche empiriche condotte sul modello delle scienze sociali (come quelle empirico-sperimentali) e ricerche orientate prevalentemente in senso umanistico (come quelle filosofiche o storiche). Ne sono derivati due documenti, pubblicati dall'*American Educational Research Association*, assai interessanti: a) *Standards for reporting on empirical social science research* (approvato nel giugno 2006); b) *Standards for reporting on humanities oriented research* (approvato nel gennaio 2009).¹⁰

Il progetto ha evidenziato la necessità di mettere un po' di ordine nel settore delle pubblicazioni di rapporti di ricerche svolte in ambito umanistico, evitando esagerazioni unilaterali e discriminazioni improprie. In genere un rapporto di ricerca è considerato come una forma di argomentazione plausibile. Esistono differenze tra una dissertazione di dottorato, una ricerca originale o un rapporto di ricerca da pubblicare su riviste specializzate; comunque, elementi centrali sono la trasparenza del metodo di lavoro e l'affidabilità degli elementi di prova. È interessante l'insistenza sulla delineazione dei principi etici che devono essere seguiti: nel reperimento e nell'uso della documentazione (es. plagio); nella presentazione delle diverse prospettive e contribuzioni valorizzate; nel controllo delle possibili distorsioni; nel rispetto della *privacy*; nel citare fonti e possibili finanziamenti e diritti.

Si possono anche citare alcuni altri standard.

a) Sulla struttura del rapporto: presentazione del tema o del problema affrontato; analisi attenta della letteratura rilevante e collocazione in essa del proprio apporto specifico; precisazione dell'ipotesi o obiettivo del lavoro svolto; descrizione (sommara) dell'approccio metodologico seguito (forma argomentativa ed evidenze utilizzate); presentazione del lavoro svolto e dei risultati conseguiti; analisi critica di quanto realizzato e delle sue possibili generalizzazioni e/o valorizzazioni prospettiche.

b) Sulla qualità della comunicazione: identificazione e significatività del tema o del problema; chiarezza e precisione concettuale e linguistica; logicità e coerenza interna ed esterna delle argomentazioni; uso delle fonti o delle evidenze e loro presentazione; coerenza tra conclusioni raggiunte, obiettivi indicati e sviluppo del ragionamento; leggibilità e fluidità linguistica e grafica; riassunto o *abstract*.

¹⁰ Cf. *Educational Researcher* 38 (2009/6), 481-486.

5. La competenza esperta nella docenza universitaria

Essere abilitato all'insegnamento universitario significa essere in grado di promuovere l'apprendimento dei propri studenti, valorizzando gli apporti dei propri studi e ricerche. In questo caso si tratta di apprendimenti operati da soggetti adulti, che dovrebbero ormai essere in grado di gestire sé stessi in tale impresa. Inoltre, all'istituzione universitaria viene attribuito un compito più profondo: quello di aiutare ciascuno a formare sé stesso in una sintesi vitale tra pensiero, sentimenti e azione. Occorre quindi approfondire tutto ciò, anche perché spesso la dimensione pedagogica-didattica nel processo di preparazione e selezione dei docenti universitari è poco presente.

5.1. *Sulla natura del processo formativo*

Nelle università ecclesiastiche viene sollecitato da tutti i documenti pontifici un compito di formazione specifico: non solo culturale, ma di forte sintesi vitale tra azione e riflessione, tra quadri di riferimento interpretativi e impegno nell'attività educativa, pastorale e di evangelizzazione. Non solo dialogo tra fede e ragione, tra fede e scienza, ma dialogo tra fede, ragione e vita: una sintesi non sempre facile. La tentazione di ogni studente è quella di concludere gli studi, nel senso di chiudere un periodo caratterizzato dallo studio, per aprirsi a un periodo caratterizzato dall'azione. Ma, soprattutto oggi, la vita attiva necessita di una alimentazione riflessiva continua che include, accanto alla dimensione spirituale e religiosa, anche una dimensione culturale profonda.

Considerando le università in generale, l'impianto formativo universitario fino al secolo XVIII e XIX era in gran parte di tipo ermeneutico o più largamente umanistico. Successivamente, con l'espandersi della modernità avviata da Galileo Galilei e René Descartes e lo sviluppo delle scienze positive, si è accentuata un'impostazione di tipo scientifico, per cui anche discipline notoriamente umanistiche e a carattere ermeneutico hanno sentito il bisogno di definirsi scienze. Ciò è stato favorito nei tempi recenti da un concetto più largo e analogico di scienza, come abbiamo precedentemente rilevato. L'orientamento professionalizzante di per sé non è mai mancato, come attenzione nel mondo della formazione universitaria (anche nel Medio Evo), tuttavia esso aveva caratteri molto pratico-operativi, poco fondati sul versante teorico-scientifico.

Oggi l'approccio professionalizzante è diventato imperante, per molte ragioni, tra cui ha un ruolo determinante l'apertura a un gran numero di studenti che cercano per la strada degli studi universitari una collocazione adeguata nel mondo delle professioni. C'è, però, il pericolo di una considerazione un po' ingenua della pratica professionale, anche di natura educativa e pastorale, che

può perdere un sistematico e chiaro riferimento ai suoi fondamenti teorico-scientifici e alle esigenze critico-ermeneutiche.

L'equilibrio, che in genere si cerca tra apporti provenienti da ambiti disciplinari di natura ermeneutica, scientifica e tecnico-pratica nel processo formativo, ha senso ed ha valenza formativa, se si aiutano gli studenti a costruire un vero dialogo interiore di natura interdisciplinare orientato all'azione. Altrimenti si riproducono pericolose camere stagnate. Questo è particolarmente vero nel campo dell'educazione e dell'azione pastorale. Per questo, è anche importante che tale dialogo culturale interiore sia in primo luogo presente nell'animo dei docenti e all'interno dei loro corsi. Dal punto di vista operativo è certamente utile, se non necessario, valorizzare meglio la figura del tutor e attivare incontri di orientamento al fine di aiutare a cogliere il senso di corsi e attività di studio a carattere ermeneutico-umanistico e teorico-scientifico nella formazione globale della persona del professionista. Una Università ecclesiastica si caratterizza, poi, per l'intreccio tra ricerca, formazione e servizio a favore del Vangelo, che non ha mai una sua conclusione, bensì una forte apertura a forme di vita permanenti nelle quali le tre dimensioni, pur potendosi accentuare in singoli casi, debbono comunque sempre essere presenti significativamente per tutto l'arco della vita. È una apertura verso una formazione lungo tutta l'esistenza.

La carità intellettuale che caratterizza una istituzione universitaria ecclesiastica è sollecitata oggi da interrogativi che provengono da altri ambiti e settori di ricerca che sfidano la stessa fede, oltre che la visione cristiana dell'uomo e della società, del destino dell'uomo e del creato. In una Università, come in Facoltà, Istituti o Centri di studio e ricerca specializzati, si dovrebbe dare spazio a scienze che soprattutto oggi si pongono come naturali interlocutori a tutti i livelli. Aprirsi, cioè, a una vera *universitas* del sapere. Molti dei nostri studenti, d'altra parte, manifestano incerti fondamenti culturali generali sia in ambito umanistico e letterario, sia in ambito scientifico, sia in ambito estetico.

5.2. Sulla natura internazionale dell'istituzione universitaria

La mobilità degli studenti come dei docenti che caratterizzava le università nel Medioevo si ripropone oggi in maniera notevole. Questa è una caratteristica propria delle università ecclesiastiche e in particolare di quelle romane. Di qui la necessità di considerare la loro internazionalità, con il correlato di multilinguismo e multi-culturalismo. Non si tratta solo, quindi, di un dialogo tra le diverse discipline, bensì anche tra le diverse accentuazioni culturali, impresa oggi non agevole, basti pensare alla questione storica e teorica dell'inculturazione del messaggio cristiano, della tradizione ecclesiastica, del linguaggio teologico, della liturgia.

Una sfida che si colloca particolarmente a livello linguistico. L'antica tradizione delle Università ecclesiastiche di insegnare in latino è stata a poco a poco sostituita da lingue moderne, come in quelle romane dall'uso dell'italiano, anche se spesso accompagnato da aperture verso le lingue più diffuse e conosciute dai docenti. Quale politica adottare sul piano della valorizzazione delle lingue? Mi è difficile rispondere in maniera generale, ma è chiaro, comunque, che in una istituzione universitaria ecclesiastica si debba accettare e valorizzare una pluralità di appartenenze culturali e linguistiche. Erasmo da Rotterdam, forse l'ultimo testimone tra la fine del Medio Evo e l'inizio del Rinascimento del tentativo di costruire una base culturale comune europea tramite la ricerca e la formazione, offre a questo proposito alcune stimolazioni. Per Erasmo «la patria è in primo luogo il paese dove si è nati, poi la patria d'adozione, infine, e soprattutto, il mondo cristiano, l'Europa, 'la repubblica delle lettere', e l'umanità intera, in attesa della patria celeste». Per questo apostolo della pace, il nazionalismo è incompatibile con il cristianesimo e con l'umanesimo.¹¹ Ma la prospettiva erasmiana di un'appartenenza culturale e fattuale a cerchi concentrici dal proprio villaggio, al proprio paese, al proprio continente, al mondo intero e anche al mondo ultraterreno, va coniugata con una visione d'appartenenze plurime.

Amartya Sen ha insistito particolarmente sull'importanza di prendere in considerazione le nostre affiliazioni plurime anche nella prospettiva di convergenze o di conflittualità. Si tratta di appartenenze, egli afferma, che portano in qualche modo a «molteplici identità, ciascuna delle quali può dar luogo a vincoli morali e istanze che possono completare significativamente, o essere in seria contraddizione con altri vincoli morali e altre istanze emergenti da identità diverse». ¹² Questa problematica può anche essere riletta sotto il profilo dell'antinomia tra identità e diversità. Il pericolo di una pluralità di affiliazioni sul piano del vissuto soggettivo, che nella società contemporanea è condizione esistenziale evidente, sta nel perdere un centro di integrazione e di riferimento nell'interpretare, dare senso e vivere la propria esperienza al plurale.

In verità, ciascuno di noi si sente appartenente a più di un gruppo di riferimento: politico, religioso, sociale, professionale, ... La presa di coscienza della diversità non è solo rivolta verso l'esterno, ma attraversa anche in qualche modo il proprio mondo interiore. Ciascuna appartenenza porta in sé un influsso sui valori, sulla maniera di vedere e giudicare fatti e persone, sulle norme di comportamento e di azione che spesso produce conflitti e divisioni nella stessa sfera dell'unità interiore. Il pluralismo culturale passa anche attraverso il sistema del sé, oltre che su quello dell'elaborazione scientifica. Erasmo segnalava

¹¹ E.L. HALKIN, *Erasmo*, Laterza, Bari 1989, 328.

¹² A. SEN, *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2003, 37.

a questo proposito un suo vissuto personale connesso con questa particolare problematica, affermando: «Vorrei essere cittadino del mondo, compatriota di tutti o piuttosto straniero rispetto a tutti. Possa io infine diventare cittadino della città celeste». ¹³

Si tratta di favorire sul piano collettivo e personale un equilibrio ideale e pratico, che si fonda, oltre che su conoscenze e disposizioni interiori, su livelli di senso organizzati, su tavole di valori strutturate, su gerarchie di motivi. Sul piano pratico, cioè dell'agire umano, ciò si traduce in una capacità di governo di sé prudentiale, che tiene conto delle molteplici appartenenze e affiliazioni culturali e sociali e su una percezione attenta delle situazioni nelle quali si è direttamente coinvolti. Ciò che dovrebbe permettere la coniugazione feconda tra apporti culturali e linguistici diversificati è la missione comune condivisa. Un orientamento comune all'interno della pluralità di indirizzi di indagine e di proposte formative.

Il frequentare le Università ecclesiastiche romane permette, poi, di vivere più profondamente e dinamicamente la cattolicità della Chiesa nelle sue dimensioni universali e particolari. Essa può essere vista come un'immagine viva con cui confrontarsi in questo impegno di sviluppo di una comunità umana universale, rispettosa delle comunità locali e unita e solidale sulla base di comuni radici di natura etica e ideale. E quanto più sapremo generare donne e uomini capaci di vivere positivamente e fecondamente l'appartenenza alla loro comunità locale, segnata culturalmente da tradizioni anche antiche, e, contemporaneamente, l'appartenenza alla comunità universale, tanto più si apriranno spazi per sperare in una convivenza pacifica e feconda non solo all'interno della Chiesa ma anche tra le diverse confessioni cristiane, tra i diversi popoli e all'interno di ciascuno di essi.

5.3. Sulla centralità dei processi di apprendimento

La Dichiarazione di Bologna del 1999 poneva tra i primi obiettivi della convergenza dei sistemi universitari europei l'adozione di un comune sistema di crediti, il cosiddetto sistema ECTS (*European Credit Transfer System*), cioè un sistema europeo che permettesse una trasparente accumulazione e trasferimento dei crediti formativi. Si trattava di individuare una modalità comune di valutazione degli impegni di studio degli studenti. Secondo la definizione europea, «il credito ECTS è basato sul carico di lavoro richiesto ad uno studente per raggiungere gli obiettivi formativi di un corso di studio, obiettivi preferibilmente espressi come risultati di apprendimento previsti e

¹³ ERASMO, *Lettera a Zwingli*, citata da E. L. Halkin, cit., 334.

competenze da acquisire. Il carico di lavoro include il tempo dedicato a tutte le attività di apprendimento».

La legislazione italiana ha adottato tale impostazione utilizzando però una denominazione diversa: «Il Credito Formativo Universitario (CFU) è la misura del volume di lavoro di apprendimento, compreso lo studio individuale, richiesto ad uno studente in possesso di adeguata formazione iniziale, per l'acquisizione di conoscenze ed abilità nelle attività formative previste dagli ordinamenti didattici dei corsi di studio». Per definizione, quindi, i crediti ECTS/CFU si basano sui tempi di apprendimento (piuttosto che di insegnamento) e sui risultati dell'apprendimento (piuttosto che sui contenuti dei piani di studio), intesi non solo come conoscenze ma anche come abilità e competenze.

Il sistema sposta dunque l'attenzione dell'istituzione formativa dall'azione di insegnamento dei docenti a quella di apprendimento degli studenti. Gli aspetti indubbiamente positivi di questa scelta possono essere così riassunti.

a) Si centra l'attenzione più sull'azione di apprendimento dello studente, che su quella di insegnamento del docente. Il ruolo di quest'ultimo diventa quello di chi deve creare le condizioni nelle quali lo studente possa e voglia acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze intese nel curriculum di studi intrapreso. Lo studente in questa prospettiva diventa sempre più il protagonista del proprio apprendimento, sviluppando capacità di auto-direzione e di auto-regolazione sotto la guida, il sostegno e il *feedback* (anche valutativo) del docente.

b) È possibile equilibrare le esigenze di lavoro poste dalla frequenza dei diversi corsi, seminari, tirocini ed esercitazioni, in maniera da evitare sia sovraccarichi, sia eccessivi alleggerimenti. A questo fine nella determinazione dei crediti attribuiti alle singole attività formative viene chiesta anche la valutazione degli stessi studenti.

c) È possibile in fase di progettazione dei percorsi formativi identificare e coordinare meglio l'apporto formativo complessivo dei vari ambiti disciplinari presi in considerazione. Inoltre, le prestazioni relative alla stesura delle esercitazioni e/o dissertazioni previste per il conseguimento dei diversi titoli possono essere più chiaramente prese in considerazione e calibrate secondo le esigenze formative di ciascun curriculum.

d) Viene favorita la mobilità degli studenti, poiché i periodi di studio e i corsi seguiti in altre sedi universitarie nazionali o estere possono essere più facilmente considerati e validati ai fini del percorso formativo seguito da ciascuno studente.

Esistono evidentemente anche aspetti problematici, alcuni dei quali emersi nel contesto dell'applicazione di questo approccio.

a) È assai complesso distribuire crediti diversi a corsi che implicano la stessa frequenza di ore di lezione. Si possono creare facilmente classifiche relative alla loro importanza e difficoltà. Inoltre, basta che cambi il docente di

quei corsi che cambia contemporaneamente l'impegno di studio dello studente. Sembra più utile definire già nell'impostazione del progetto formativo dei diversi curricula di studio il peso assegnato ai singoli corsi, seminari, tirocini ed esercitazioni.

b) Più profondamente si insinua un problema assai delicato evocato dalla stessa dizione che definisce il sistema come «sistema di accumulo e trasferimento di crediti».

Sembra emergere la concezione di un sistema formativo privo di continuità di fondo e basato su un assemblaggio di crediti comunque accumulati, fino a raggiungere il numero necessario. Certa propaganda di aiuti alla conquista di titoli universitari sembra proprio alludere a questa concezione. L'impostazione del sistema di accumulo e trasferimento di crediti europeo pone evidentemente una sfida alla didattica da più punti di vista.

a) Va considerata con più attenzione e puntualità la metodologia di insegnamento adottata in modo che risulti più congruente con la formazione di soggetti ormai adulti.

b) Si esige una particolare presa di coscienza dell'importanza di assicurare continuità e significatività al percorso formativo, mediante valide forme di guida e di sostegno al gruppo e ai singoli.

c) Emerge una particolare esigenza di impegno nel promuovere lo sviluppo di competenze di auto-direzione e di autoregolazione del proprio apprendimento culturale e professionale.

Il sistema universitario italiano, in conformità al sistema europeo, attribuisce a ogni anno di studio a tempo pieno il valore convenzionale di 60 crediti. Inoltre, attribuisce a ciascun credito il valore di 25 ore di impegno dello studente, per un totale di 1.500 ore annue. A livello europeo un credito deve essere definito fra 24 e 28 ore di impegno dello studente. Il sistema prevede anche che i valori numerici in crediti attribuiti alle singole attività formative siano accompagnati da descrizioni delle conoscenze, abilità e competenze da acquisire nei tempi di apprendimento indicati. In quanto sistema di accumulazione, il sistema di crediti richiede l'accumulazione di almeno 180 crediti per il conseguimento della Laurea e di 120 crediti in genere per il conseguimento della Laurea specialistica o magistrale. L'organizzazione curricolare di molti Paesi però ha preso in considerazione anche diverse forme di accumulo dei crediti al fine di conseguire i diversi titoli. Così non pochi curricula di studio prevedono un percorso continuo di cinque anni e 300 crediti.

I crediti corrispondenti a ciascuna attività formativa sono acquisiti dallo studente con il superamento di un esame o di altra forma di verifica del profitto. Per quanto riguarda il trasferimento dei crediti, il riconoscimento totale o parziale dei crediti acquisiti dallo studente ai fini della prosecuzione degli studi compete alla struttura didattica che accoglie lo studente, con procedure e criteri

predeterminati, stabiliti negli ordinamenti delle singole università. Occorre anche ricordare che gli orientamenti europei prevedono un esplicito riferimento alla possibilità di riconoscere come crediti anche conoscenze, abilità e competenze acquisite in ambiti professionali o formativi extra-universitari. Quest'ultima possibilità tiene conto della tendenza europea a riconoscere e validare competenze acquisite anche fuori dei sistemi di istruzione formali.

5.4. *Su un apprendimento a livello adulto*

Tommaso d'Aquino ha espresso bene il ruolo del docente anche a livello universitario: «Il maestro non causa il lume intellettuale del discepolo, né direttamente le specie intelligibili, ma con il suo insegnamento stimola il discepolo perché, applicando la capacità del proprio intelletto, formi i concetti dei quali, dal di fuori, offre i segni».¹⁴ O ancora: «... il maestro, nei riguardi del discepolo, non fa altro che proporgli dei segni o indicargli qualcosa con parole o con gesti. [...] L'insegnante esercita una funzione esteriore, come il medico che risana; e come la natura interiore è la principale causa della guarigione, così il lume interiore dell'intelletto è la principale causa del sapere».¹⁵

Ma se vogliamo promuovere un vero apprendimento, un apprendimento significativo, e questo è senz'altro necessario per molte attività didattiche che puntano su uno sviluppo e su conquiste di tipo cognitivo, occorre che il nuovo contenuto venga incorporato in maniera valida nella struttura conoscitiva degli studenti, e per giungere a ciò occorre rispettare alcune condizioni.¹⁶

a) Ciò che si deve apprendere sia *logicamente significativo*, cioè abbia caratteristiche tali da poter essere acquisito all'interno dell'insieme delle conoscenze, abilità, atteggiamenti di un allievo, che abbia raggiunto un dato grado di sviluppo.

b) L'alunno possieda già le idee o i concetti fondamentali che devono fare da perno per la realizzazione della connessione tra la nuova conoscenza da acquisire e la struttura conoscitiva già esistente, cioè il contenuto d'apprendimento sia *potenzialmente significativo*. Qui non si tratta di uno studente generico, ma di un ben preciso e concreto allievo, dotato di specifiche conoscenze e competenze.

c) Lo studente possa e voglia realmente mettere in relazione il contenuto

¹⁴ TOMMASO D'AQUINO, *De magistro*, Armando, Roma 1965, 119-121.

¹⁵ *Ibid.*, p. 113.

¹⁶ Nella descrizione del processo di apprendimento significativo seguiamo le indicazioni di D.P. Ausubel contenute nel volume: *Educational Psychology. A cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1968.

dell'apprendimento con la sua struttura conoscitiva in modo sostanziale e non solamente ripetitivo. Questo stato motivazionale è decisivo ai fini di un apprendimento autenticamente significativo e dipende a sua volta da vari fattori, tra i quali si può accennare all'ansia di fronte a interrogazioni ed esami, a stati emozionali che disturbano uno studio sistematico e in profondità, a difficoltà di rapporti interpersonali tra alunno e insegnante, ecc.

Un apprendimento significativo comporta spesso una trasformazione attiva e dinamica della struttura conoscitiva. Almeno una parte di essa, infatti, deve subire una riorganizzazione, che consenta al nuovo concetto o al nuovo procedimento di inserirsi in maniera ben collegata e connessa con il restante della conoscenza. Ciò esige da una parte un processo di differenziazione, dall'altra uno di integrazione.

Il processo di differenziazione può essere visto anche come processo di messa in crisi o di destabilizzazione della struttura conoscitiva dell'alunno. Quest'ultima infatti possiede una certa sua stabilità dovuta o alla bontà della sua organizzazione interna e al grado di coerenza raggiunto ovvero alla sua validità esterna, in quanto si dimostra capace di interpretare, giudicare ed intervenire in maniera conveniente nella realtà ambientale. La presenza di un elemento perturbatore, sia esso costituito dalla presa di coscienza di lacune e incongruenze interne, ovvero dalla constatazione dell'insufficienza o erroneità nella sua utilizzazione verso l'esterno produce un effetto di disagio o di dissonanza, cosa che è all'origine di ciò che in psicologia viene definito «situazione problematica».

Questa situazione problematica produce da una parte una spinta motivazionale verso il suo superamento, dall'altra attiva tutta una serie di condotte intellettuali atte a produrre una nuova strutturazione della conoscenza. Una situazione problematica diventa problema quando sono chiaramente definiti l'oggetto e il settore che sono all'origine dello stato di disagio e viene espresso in maniera altrettanto precisa l'obiettivo da raggiungere attraverso il lavoro intellettuale messo in moto. In altre parole diventa evidente quando si può affermare di aver risolto il problema e superata la situazione problematica.

Il processo di integrazione consiste poi nella constatazione e verifica della raggiunta soluzione del problema e nella ricomposizione della struttura conoscitiva in un nuovo stato stabile e ben organizzato nel quale la soluzione del problema viene incorporata solidamente. Per giungere a una conoscenza significativa non è necessario superare tale stato problematico da soli, lavorando in modo autonomo, o al più mediante una ricerca di gruppo. In realtà se si è creato uno stato problematico, si è creato anche un bisogno di sapere, di conquistare, si è prodotta una domanda. Anche una comunicazione più o meno diretta della soluzione o della conoscenza che consente di superare tale situazione realizza allora un apprendimento significativo. Anzi, occorre dire che gran parte

dell'apprendimento, anche, se non soprattutto, a livello universitario, avviene proprio per queste strade, cioè attraverso la comunicazione diretta fatta o dal docente o dai testi di riferimento.

Era chiaro, fin dai primordi delle università medioevali, che non bastano lezioni magistrali *ex cathedra*, occorrono anche esercitazioni, seminari e veri laboratori nei quali sotto la guida di più esperti si possano approfondire le tematiche centrali proposte. Basti ricordare come si svolgevano nel Trecento le sessioni nelle quali si affrontavano le *questiones disputatae*.

Ma esistono ragioni ancor più urgenti e decisive per accompagnare più da vicino e sistematicamente non pochi studenti. Giuseppe Pittau nel 1996 così le riassume: «Una delle difficoltà delle nostre azioni formative spesso è posta dal livello non uniforme di preparazione accademica e la conseguente tentazione di essere più che generosi nel dare voti e nel promuovere gli studenti». E commentava: «Questa non è generosità, ma ingiustizia verso gli studenti veramente capaci», e ancora: «È anche mancanza di responsabilità verso la Chiesa, che non potrà contare su apostoli ben preparati» e «mancanza di rispetto verso lo studente perché non lo aiutiamo a crescere lasciandolo nella mediocrità. [...] Si deve aiutare lo studente non con facili promozioni, ma accompagnandolo pazientemente e guidandolo perché cresca e raggiunga un livello alto».¹⁷

Anche in questo caso la competenza del docente è segnata da grande senso di responsabilità di fronte ai suoi interlocutori, soprattutto quelli più bisognosi di guida e sostegno.

6. La competenza esperta nel servizio

Si possono delineare quattro aree e livelli di servizio: interno alla propria istituzione universitaria e nelle varie organizzazioni di istituzioni superiori a livello locale o internazionale; alla Chiesa universale in particolare alle varie Congregazioni, Consigli e Commissioni; alla Chiesa locale.

Il primo e più significativo e impegnativo servizio è quello da prestare all'interno dell'Istituzione universitaria nella quale si è inseriti. La partecipazione attiva e responsabile ai vari organismi accademici è la base della stessa celebrazione dell'autonomia universitaria e ciò ai vari livelli di gestione della ricerca, della formazione, dell'amministrazione. Così è anche l'accettare di buon grado di servire nella direzione di centri e servizi, come nella presidenza dei vari organismi. Ma la propria Università è inserita in una rete di centri di ricerca e di altre istituzioni a livello terziario, di conseguenza tra i compiti del

¹⁷ G. PITTAU, *La spiritualità del religioso docente universitario*, cit., 684-685.

docente è anche quello di contribuire al buon funzionamento di tali reti associative sia a fini di ricerca, sia di sviluppo organizzativo.

Il servizio alla Chiesa universale si concretizza spesso nella consulenza ai vari Dicasteri della Curia romana. Conosciamo come questi dicasteri molte volte hanno un serio bisogno di aiuto da molti punti di vista; il servizio che può esser loro dato deve mirare a un tempo alla fedeltà agli orientamenti del Sommo Pontefice e ad essere espressione di un serio lavoro di approfondimento delle problematiche proposte. Non è facile essere pronti a suggerire soluzioni sulla base non tanto di posizioni personali quanto di prospettive autorevolmente decise.

Il servizio alla Chiesa locale, che può svolgersi anche in analogia a quello rivolto alla Chiesa universale, molte volte è realizzato più sul piano pastorale. Qui occorre stare attenti a non lasciarsi coinvolgere più di quanto è compatibile con la principale e fondamentale realtà del nostro servizio. Si tratta di qualcosa di analogo a quanto succede spesso con gli studenti: la tentazione di trovare senso e soddisfazione personale più sul piano dell'azione pratica che su quello dello studio e del servizio all'istituzione accademica.

Un servizio competente richiede certamente qualità elevate di dottrina, ma anche, se non soprattutto, di saggezza e senso di responsabilità.

Conclusione

Edgar Morin in un testo assai diffuso evoca in maniera indiretta il concetto di competenza come obiettivo formativo: «Come affermava ottimamente Durkheim, l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è 'costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienti in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita'. Ciò significa indicare che imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza nella propria vita».¹⁸ La carità intellettuale propria della docenza universitaria si qualifica dunque nell'orientare, alimentare e sostenere l'azione dei loro studenti nel formare se stessi in un continuo processo di crescita non solo culturale, ma anche, se non soprattutto, esistenziale, valoriale e spirituale.

¹⁸ E. MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000, 45.

LA PROSPETTIVA DIDATTICA EVOCATA DALLA COSTITUZIONE APOSTOLICA *VERITATIS GAUDIUM*

Michele PELLERÉY

Premessa

Per interpretare meglio quanto proposto dal nuovo documento pontificio, ritengo occorra tenere conto di quanto è avvenuto tra la pubblicazione della Costituzione apostolica *Sapientia christiana* e quella della Costituzione apostolica *Veritatis gaudium*. Poco dopo la pubblicazione della prima delle due Costituzioni apostoliche (15 aprile 1979) è stato promulgato il nuovo *Codice di Diritto Canonico* (25 gennaio 1983). Di conseguenza nel nuovo documento si fa esplicito riferimento, quando utile o necessario, ai canoni attualmente in vigore. Così è stata modificata sistematicamente la denominazione della Congregazione dell'Educazione Cattolica, precedentemente citata come "Sacra".

Quanto agli articoli delle *Norme comuni* si può notare la soppressione dell'ex articolo 37 sul personale ausiliario e l'introduzione dell'art. 67 circa sospensione dei diritti accademici, revoca e soppressione dell'istituzione ecclesiastica. Le novità riguardano soprattutto le *Norme speciali*, relative alle singole Facoltà: Teologia (*Decreto sugli Istituti di Scienze Religiose*, 28 giugno 2008), Diritto Canonico (*Decreto di modifica del percorso di studio*, 2 settembre 2002), e Filosofia (*Decreto di riforma degli studi ecclesiastici in Filosofia*, 28 gennaio 2011).

Dal punto di vista della didattica e dell'organizzazione delle attività di insegnamento le nuove sollecitazioni sono contenute soprattutto nel *Proemio*, che diventa il nuovo quadro interpretativo delle successive norme, in gran parte confermate. Occorre anche tener presente, specificatamente per l'ambito europeo, degli accordi internazionali intervenuti nel frattempo e dell'adesione della Santa Sede al cosiddetto Processo di Bologna, avvenuta nel contesto del *Summit* di Berlino del 2003, le cui conseguenze sono state sistematicamente segnalate alla singole Università e Facoltà ecclesiastiche tramite sette Lettere circolari inviate dalla Congregazione dell'Educazione Cattolica alle istituzioni accademiche tra il 23 febbraio 2004 e il 12 giugno 2009.

Da un punto di vista generale occorre sottolineare poi l'importanza di dare un'adeguata attenzione alle esigenze di natura didattica che derivano da quanto afferma l'art. 50 § 1: «Il Dottorato è il grado accademico che abilita all'insegnamento in una Facoltà, ed è perciò richiesto a tale fine; la Licenza è il grado accademico che abilita all'insegnamento in un Seminario Maggiore o in una istituzione equivalente ed è perciò richiesto a tale fine». Non mi pare che nei curricula di studio attuali ci sia un'adeguata attenzione proprio alle esigenze di una buona preparazione dal punto di vista didattico.

Esaminiamo ora con più puntualità alcune delle questioni evocate sia nel Proemio, sia negli articoli della Costituzione.

1. Una prospettiva unitaria nella formazione

In primo luogo può esser fatto riferimento a una serie di affermazioni contenute nel *Proemio*, tra le quali spiccano le seguenti: a) «Superare il divorzio tra teologia e pastorale, tra fede e vita»; b) «Nefasta separazione tra teoria e pratica», tra «sapere e agire»; c) «Pensiero completo concluso vs. pensiero aperto e in sviluppo»; d) Accettare «conflitti, tensioni tra particolare e universale, tra unico e multiplo, semplice e complesso». Sono indicazioni che provengono sia dal Concilio Vaticano II, sia da altri documenti pontifici, accuratamente citati, che prospettano non solo per la teologia ma, a mio avviso, in generale un approccio epistemologico al sapere da promuovere nelle istituzioni ecclesiastiche, ma che ben possono essere prese in considerazione in ogni processo educativo e istruttivo, soprattutto a livello superiore.

Significa accettare un dialogo, una conversazione sistematica, che qualche volta può diventare tensione, tra conoscenza organizzata per discipline e percezione attenta e controllata della realtà di fatto, tra sviluppo del sapere e sollecitazione proveniente dall'esperienza diretta, tra sintesi teoretica e saper pratico, tra pensare e agire.¹

Questi richiami sollecitano una lettura più attenta delle cinque dimensioni fondamentali della competenza nel pensare (le virtù intellettuali o dianoetiche) evocate da Aristotele nell'*Etica a Nicomaco* e oggi interpretabili in questo modo: la *sapienza*, come costruzione progressiva e controllata di un quadro di riferimento generale che dia senso a quanto si apprende e favorisca lo sviluppo di una valida prospettiva esistenziale; l'*episteme*, come processo di acquisizione, di elaborazione e di strutturazione organica della conoscenza dal punto di vista teoretico (intelligenza discorsiva); il *nous*, come capacità di cogliere

¹ Si tratta di una questione sempre presente, in qualche modo già evidenziata da Aristotele nel primo libro della *Metafisica*.

l'appello che viene dall'esperienza della realtà di fatto e di intuirne possibili risposte (intelligenza intuitiva); la *saggezza pratica*, come acquisizione delle capacità di prendere decisioni soprattutto nelle situazioni complesse e sfidanti sia riguardo all'agire, sia riguardo al relazionarsi; la *techne*, come sviluppo nella capacità di progettare, realizzare, valutare artefatti umani.

Naturalmente queste cinque competenze devono svilupparsi in integrazione tra di loro e in forme del pari interconnesse al loro interno. Di qui deriva più che l'unitarietà di un sapere strutturato in maniera rigida, l'unitarietà della persona umana che pensa sia sul piano più teoretico, sia su quello più pratico, valorizzando in maniera coerente le forme molteplici del pensare: le diverse vie della ragione.²

2. Pluralità e unitarietà del sapere

Nel *Proemio* si insiste su alcuni aspetti già presenti nei documenti precedenti, che appaiono comunque sempre problematici dal punto di vista dell'insegnamento a livello universitario: il richiamo all'esigenza di comporre tra loro disciplinarità, pluridisciplinarità, interdisciplinarità e trans-disciplinarità. L'art. 66, a esempio, parla di «promuovere quella che vien detta solitamente interdisciplinarità». Una possibile interpretazione di queste espressioni è che nel primo caso, quello della disciplinarità, i problemi affrontati da un approccio scientifico emergano e possono essere affrontati al suo interno; mentre nel secondo caso, quello dell'interdisciplinarità, i problemi, o almeno le loro possibili soluzioni, esigano l'apporto di una pluralità di discipline. È certamente questo il caso delle questioni di natura pastorale ed educativa: sia la loro natura, sia i possibili orientamenti operativi implicano certamente l'apporto di più prospettive disciplinari.

Dal punto di vista formativo occorre sottolineare l'esigenza di promuovere una disposizione interiore stabile, fatta di apertura intellettuale, di linguaggi e apparati concettuali, di natura perlomeno pluridisciplinare, ma pronta a valorizzare quando utile o necessario prospettive interdisciplinari, cioè a vere e proprie integrazioni di approcci scientifici diversi soprattutto quando si deve progettare un piano di azione complesso. Quanto alla trans-disciplinarità, penso alla notevole possibilità di esplorazione di questioni proprie di una disciplina attraverso l'apporto di quadri concettuali e metodologici propri di un'altra. Più in generale, con questa espressione viene evocato l'andare oltre le discipline verso una unità della conoscenza che è una caratteristica divina, ma che

² E. BERTI, *Le vie della ragione*, Il Mulino, Bologna 1987.

nell'uomo è una ricerca appassionata di coerenza interiore e di comprensione della complessità del reale e di intervento migliorativo in esso.³

In generale, un valido atteggiamento interdisciplinare dovrebbe essere presente *in primis* nel docente, per poi favorirlo nello studente per una integrazione tra i diversi apporti disciplinari nella prospettiva di sintesi operative. Conviene, tuttavia, ricordare come una vera interdisciplinarietà implichi come primo passo quello di essere entrati in maniera adeguata all'interno delle varie discipline di cui si vuole cercare un'integrazione: padroneggiare, cioè, a un livello sufficiente i loro quadri concettuali fondamentali, i loro linguaggi di base e gli approcci metodologici che le caratterizzano.

David P. Ausubel, a esempio, ha notato a suo tempo come parlare di psicologia dell'educazione significhi affrontare i problemi educativi nella prospettiva e secondo l'impianto disciplinare propri della psicologia, evitando, poi sul piano operativo, di voler dedurre dall'approccio psicologico norme per l'azione educativa senza tenere conto degli apporti delle altre scienze dell'educazione.⁴ Ciò evidenzia anche come una integrazione tra impianti disciplinari diversi può essere affrontato secondo due fondamentali punti di vista: quello della costruzione di un sapere di natura teoretica, coerente con la natura della disciplina coinvolta, e quello dell'impostazione di un'azione risolutiva di un problema pratico, consapevole dell'apporto conoscitivo delle varie prospettive disciplinari.

3. Passare dalla centratura sull'insegnamento a quella sull'apprendimento

Art. 37 §2: «Nelle singole Facoltà si adotti il metodo scientifico rispondente alle esigenze proprie delle singole scienze. Si applichino pure opportunamente i recenti metodi didattici e pedagogici, atti a meglio promuovere l'impegno personale degli studenti e la loro partecipazione agli studi».

L'articolo è rimasto invariato. Tuttavia, nel corso degli ultimi anni l'adesione al Processo di Bologna ha portato anche la Santa Sede ad accentuare nelle sue direttive l'attenzione verso l'apprendimento più che verso il solo insegnamento. Così la Lettera della Congregazione dell'Educazione Cattolica del 30 ottobre del 2006 chiede alle singole Facoltà ecclesiastiche di adottare il sistema

³ Preferisco riferirmi a questo semplice approccio al concetto di trans-disciplinarietà al fine di evitare ambiti di approfondimento epistemologico troppo complessi a livello di pratica didattica.

⁴ D.P. AUSUBEL, *Educational Psychology. A cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1968.

dei crediti ECTS che prendono in considerazione come riferimento al fine di indicare la consistenza dei singoli corsi, seminari o tirocini, i tempi di impegno nell'apprendimento degli studenti, al posto di quello tradizionale di ore di insegnamento.

Questo spostamento di attenzione dai processi di insegnamento a quelli di apprendimento è ormai presente in tutti i documenti europei dal *Quadro europeo delle qualificazioni* alla descrizione delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. In generale si parla di apprendimento lungo tutto l'arco della vita più che di formazione permanente. Il ruolo del docente è stato di conseguenza riletto sempre più come centrato su azioni di impostazione, guida e sostegno dell'apprendimento individuale e collettivo degli studenti e di valutazione dei risultati di tale impegno. E in questa prospettiva va anche considerata con più attenzione e puntualità una metodologia di insegnamento che risulti più congruente con i processi di apprendimento di soggetti ormai adulti, che dovrebbero diventare sempre più i primi responsabili dei propri apprendimenti.

Lo sviluppo di una adeguata capacità di studio autonomo, cioè della capacità di gestire se stessi nell'affrontare un argomento da conoscere e approfondire in maniera significativa e produttiva, è una condizione essenziale del processo formativo. Esistono alcuni fattori che favoriscono la capacità di autoregolazione nell'apprendimento con ricadute sul versante dell'organizzazione, del metodo didattico e della valutazione. La descrizione che viene data generalmente di uno studente capace di autoregolarsi nello studio indica un soggetto che partecipa attivamente al proprio processo di apprendimento dal punto di vista metacognitivo, motivazionale e comportamentale. In altre parole, egli è in grado di utilizzare in maniera valida specifici processi, anche di natura emozionale, e strategie cognitive, motivazionali e volitive al fine di raggiungere gli obiettivi intesi. Egli è capace di gestire una specifica forma di circolarità (o ricorsività) generata dal *feedback* attivato durante l'apprendimento, cioè riesce ad attuare e valorizzare un continuo controllo del lavoro intellettuale, adattando le proprie prestazioni a quanto via via riscontrato sul piano della comprensione e della padronanza.

Ciò comporta avere obiettivi personali di approfondimento e di valorizzazione delle discipline studiate. A questo fine non basta, però, che siano comunicati agli studenti gli obiettivi perseguiti nel contesto del ciclo universitario e dal docente nel suo insegnamento; occorre che lo studente li assuma come propri e questo comporta talora vere e proprie forme di chiarificazione e condivisione, se non di negoziazione tra studenti e docenti. E non basta dire che ormai il profilo finale che caratterizza i singoli cicli accademici è descritto in termini di risultati di apprendimento attesi. La natura e il livello di questi risultati di apprendimento devono costituire il riferimento continuo sia dei docenti dei singoli corsi, sia degli stessi studenti. Ciò implica un'attenta verifica continua

di coerenza, continuità e significatività con le prospettive di identità culturale e professionale che gli studenti stanno sviluppando.

Occorre poi promuovere vere e proprie capacità di automonitoraggio, di autovalutazione e di autogestione del processo di apprendimento, ponendosi con continuità domande del tipo seguente: sto comprendendo? Se no, che cosa posso fare per superare questa difficoltà? Sto organizzando bene nella mia testa i vari apporti conoscitivi? Cosa posso fare per migliorare il mio patrimonio conoscitivo, in maniera da renderlo più significativo, stabile e fruibile? Esistono metodi di lavoro più validi e produttivi di quelli che ho finora utilizzato? Come posso conoscerli e provarli? Per favorire questo tipo di capacità sarebbe necessario che nelle Facoltà esistessero persone che svolgano funzioni tutoriali o, come si usa dire oggi, che diventino veri e propri mentori degli studenti nel loro percorso di studio e di crescita culturale, professionale e personale. Inoltre, i responsabili dei curricula di formazione dovrebbero spesso interrogarsi su quali strategie di intervento e forme di integrazione e assistenza sarebbero necessarie per garantire una vera e coerente continuità formativa, che valorizzi in maniera progressiva la responsabilità personale.

4. Sulla strutturazione dell'impianto curricolare

Art. 40 §2: «Nelle singole Facoltà le discipline siano ordinate in modo tale da formare un corpo organico, servire alla solida ed armonica formazione degli studenti, rendere più facile la muta collaborazione dei docenti».

Come sopra accennato sia gli studenti, sia i loro docenti devono essere consapevoli del contributo che i singoli corsi, seminari o tirocini portano allo sviluppo della propria identità culturale e professionale. L'importanza di tale consapevolezza deriva dalla trasformazione indotta dagli orientamenti precedentemente delineati. Così nel corso degli anni successivi alla Dichiarazione di Bologna circa 100 università europee sono state impegnate nella sperimentazione di un progetto comune denominato *Tuning*, e guidato dall'Università di Deusto.⁵

La finalità fondamentale del progetto era quella di elaborare e verificare nella sua funzionalità ed efficacia un impianto universitario più coerente al suo interno e più chiaramente orientato allo sviluppo di un insieme di conoscenze, comprensioni e competenze che formassero un ben definito profilo formativo finale, che integrasse in maniera valida aspetti professionali, culturali, scientifici ed ermeneutici. L'impianto generale del progetto faceva riferimento alla

⁵ J. GONZALES - R. WAGENAAR, *Tuning Educational Structures in Europe*, Universidad de Deusto, Bilbao 2005.

*Teoria dell'allineamento costruttivo*⁶ proposta da John Biggs. Questa teoria era stata elaborata all'inizio del millennio al fine di favorire una progettazione di corsi universitari il più possibile coerenti nella loro strutturazione interna e produttivi nei loro risultati di apprendimento. D'altra parte molte idee portanti di questo autore sono state via via valorizzate nei lavori connessi con lo sviluppo del Processo di Bologna al fine di costituire un'Area di Istruzione Superiore Europea nella quale i corsi offerti dalla singole Università risultino sufficientemente armonizzati tra loro, trasparenti nella loro impostazione fondamentale e nei loro risultati di apprendimento e per questo oggetto di possibile riconoscimento da parte di altre istituzioni accademiche e/o del mondo del lavoro.

L'idea portante della teoria sta nella definizione delle condizioni essenziali attraverso le quali si possano ottimizzare nella loro organizzazione interna e nei risultati finali i vari corsi proposti dalle Università. L'allineamento si riferisce al fatto che l'istituzione predispone un ambiente che facilita e sostiene le attività di apprendimento dei singoli studenti al fine di conseguire i risultati previsti. «L'insegnamento, quindi, è un sistema in cui tutte le componenti devono essere allineate tra loro: gli obiettivi, i risultati di apprendimento attesi, i metodi di insegnamento e le attività di apprendimento, le procedure di valutazione, il clima di interazione con gli studenti e il clima istituzionale, le regole e le procedure dell'organizzazione».⁷ Tale impostazione esige una chiara delineazione delle finalità fondamentali dei corsi di laurea, nelle Università ecclesiastiche di baccalaureato e di licenza, cioè del profilo finale che lo studente deve essere in grado di evidenziare attraverso opportune forme di valutazione.

Nell'impostazione teorica di Biggs si insiste molto sulla comprensione dei contenuti da padroneggiare, così nel Progetto *Tuning* sono state precisate con più chiarezza le finalità dei corsi attraverso la definizione di un profilo finale dello studente, profilo che deve essere descritto in termini di competenze e la comprensione costituisce ancora una condizione necessaria, anche se non sufficiente, circa la natura e la qualità delle competenze attese. Il concetto di competenze utilizzato dal progetto è così dichiarato: «le competenze rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e metacognitive, conoscenza e comprensione, attitudini interpersonali, intellettuali e pratiche e valori etici».

In occasione dell'incontro di Bergen dei Ministri europei competenti per i problemi universitari del 2005, incontro a cui ha partecipato anche la Santa Sede, è stata presa la decisione di descrivere il profilo finale che caratterizza gli studenti che completano positivamente i tre cicli accademici fondamentali sul-

⁶ J. BIGGS - C. TANG, *Teaching for quality learning at University*, 4th Edition, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, UK 2011. La prima edizione è del 2000.

⁷ C. ZAGGIA, *L'università delle competenze*, Franco Angeli, Milano 2008, 47.

la base di cinque dimensioni fondamentali dei risultati di apprendimento attesi: conoscenze e comprensione, capacità di applicare conoscenze e comprensione, autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendimento. Si tratta dei cosiddetti Descrittori di Dublino e le Facoltà ecclesiastiche sono state invitate a rielaborare i profili caratterizzanti i risultati di apprendimento sulla base di tali descrittori.

Per verificare, poi, se i corsi progettati e messi in atto rispondano a queste esigenze, si possono utilizzare in maniera opportuna i descrittori stessi come criteri di riferimento. Spesso lo si fa per mezzo di domande. Ad esempio nel progetto *Tuning* si chiede: «Fino a che punto i risultati di apprendimento e le competenze che gli studenti devono conseguire corrispondono al profilo del corso? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?». D'altra parte il profilo del corso deve derivare da una attenta mediazione tra le richieste poste da un titolo accademico da un lato e le richieste della società dall'altro, prendendo in considerazione il futuro lavorativo. Di qui la domanda previa: «Fino a che punto i dati disponibili mostrano che quel profilo di corso risponde alle necessità ad esso connesse? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?».

5. Sulle esigenze di qualificazione professionale

Le domande precedenti sembrano alludere alla differenza tra un referenziale professionale espresso in termini di competenze e il relativo referenziale formativo universitario sviluppato sotto forma di profilo finale. In effetti, il referenziale formativo risulta da una attenta mediazione tra quello che il referenziale professionale elaborato a partire dal mondo del lavoro descrive e ciò per cui la sua natura l'istituzione universitaria deve perseguire. Oltre tutto un referenziale formativo accettabile deve essere aperto alla ricerca e all'innovazione, cosa che spesso i referenziali professionali proposti dal mondo del lavoro sembrano sottovalutare. Per questa stessa ragione il fondamento culturale ermeneutico e scientifico della professionalità deve costituire non piccola parte del percorso di studi.

La dimensione professionalizzante dell'istruzione universitaria era ben presente nella iniziale istituzionalizzazione delle Università europee nei secoli decimosecondo e decimoterzo. Il titolo rilasciato era denominato "licenza": licenza di insegnare filosofia o teologia, licenza di condurre attività di natura giuridica; licenza di esercitare l'arte medica. Ancora adesso il titolo che si rilascia a conclusione del secondo ciclo di studi universitari condotti nella istituzioni superiori della Santa Sede viene denominato "Licenza".

Tuttavia nel corso dei secoli accanto a percorsi più professionalizzanti, si

sono accostati, in particolare a partire dal secolo quindicesimo, corsi basati prevalentemente su discipline ermeneutiche e umanistiche per poi, soprattutto col secolo diciottesimo, dare spazio, spesso prevalente, a corsi di natura scientifica in senso naturalistico. Di qui l'incerta configurazione di molti corsi di laurea che miravano più a formare cultori di discipline specialistiche che professionisti pronti a inserirsi nel mondo del lavoro e delle professioni. Il pericolo oggi è considerare in maniera ingenua la descrizione di un profilo professionale basato su competenze di natura operativa, senza tenere conto delle base scientifica ed ermeneutica che caratterizza una persona effettivamente competente nel suo settore.

La descrizione del profilo finale come riferimento fondamentale della progettazione e organizzazione delle attività formative da includere nei diversi corsi di laurea sia triennale, sia magistrale, deve evidenziare in maniera chiara il ruolo di una vera padronanza di apporti conoscitivi non solo adeguatamente compresi criticamente nella loro profondità e nelle loro implicazioni, ma anche di una forte capacità di valorizzarli consapevolmente nell'esplicazione delle attività fondamentali che caratterizzano un particolare ambito di pratica professionale. Gli apporti di natura ermeneutica e scientifica tendono proprio a dare consistenza culturale e consapevolezza critica alle competenze operative. Se si considerano nel loro spessore le indicazioni presenti nella documentazione europea in merito ai risultati di apprendimento da considerare ai vari livelli sia accademici (*Descrittori di Dublino*), sia di qualificazione professionale (*Quadro Europeo delle Qualificazioni*), si ritrovano le esigenze sopra ricordate.

Una chiara delimitazione del profilo finale in termini di risultati di apprendimento come conoscenze, abilità e competenze e altre qualità personali che lo caratterizzano è condizione necessaria non solo per una valida e produttiva progettazione e organizzazione dei percorsi di laurea, ma consente anche di attivare un sistema di valutazione interna ricorrente in vista sia di azioni migliorative dei vari corsi di laurea, sia di adeguamento nel tempo dello stesso profilo finale. Tutto ciò favorisce il raggiungimento di un obiettivo fondamentale del processo di armonizzazione europea delle istituzioni universitarie, quello della trasparenza dei titoli accademici e delle loro riconoscibilità a livello europeo, come auspicato dalla *Convenzione di Lisbona* e dalla *Dichiarazione di Bologna*.

6. Sulla valutazione continua e finale

Rimane una questione assai complessa da affrontare con attenzione e precisione: quella della valutazione finale o complessiva dello studente di fronte a un profilo così delineato. Probabilmente occorre garantire una combinazione

di apporti informativi molteplici raccolti con procedure diversificate. La forma tradizionale di valutazione dei risultati delle varie attività di studio riguarda in genere le conoscenze apprese. Spesso si tratta di un insieme di conoscenze assai parcellizzato e anche per questo poco approfondito e compreso nella sua organicità.

In alcuni periodi storici e in alcune esperienze universitarie più recenti, anche italiane, prima della discussione della tesi di laurea lo studente doveva affrontare un colloquio di fronte a una commissione pluridisciplinare, durante il quale doveva dimostrare di possedere un quadro sufficientemente organico e approfondito dei contenuti fondamentali del corso. Per raggiungere un obiettivo formativo di questo tipo occorre che i vari insegnamenti e le diverse attività didattiche siano strutturate in maniera coerente con il profilo finale e tra loro adeguatamente integrate.

Sul piano metodologico quale modalità di accertamento può rispondere oggi a questo scopo? Nel progetto *Tuning* ci si limita a considerare l'esigenza di allineamento dell'impianto formativo, senza esplicitare le questioni valutative. La domanda che viene posta in tale contesto è: «Fino a che punto risulta chiaro nella pratica che il corso di studio è strutturato in maniera tale che venga assicurata una certa coerenza e che avvenga una progressione per ciò che concerne la conoscenza, la comprensione e le abilità in relazione ai risultati di apprendimento e alle competenze da sviluppare? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?».

Anche se la valutazione si riferisce *in primis* alla qualità del programma formativo previsto dal particolare corso di laurea e insieme alla sua efficacia sul piano realizzativo, occorre esplicitare con adeguata chiarezza nel progetto stesso le modalità di valutazione degli esiti finali in relazione al profilo finale elaborato. Il pericolo è sempre quello di aggregare in maniera cumulativa, magari mediante elaborazioni statistiche ponderate, i risultati ottenuti nelle singole attività formative proposte tenendo conto del sistema di crediti adottato e in vista della redazione del *Supplemento al diploma*. Ma tutto ciò garantisce un equilibrato e plausibile riscontro del profilo per competenze raggiunto dallo studente?

Sul piano delle competenze si mette in luce oggi la necessità di valorizzare bene una lunga tradizione universitaria, quella della realizzazione di un prodotto finale sufficientemente impegnativo e metodologicamente corretto, sia esso un testo scritto oppure un progetto tecnologico e/o scientifico collaudato o almeno disegnato a un livello di fattibilità adeguato. Nel colloquio finale la presentazione di tale prodotto può essere occasione di una verifica attenta della qualità delle conoscenze e abilità previste dal profilo finale, incluse quelle argomentative e di padronanza di un metodo di lavoro. Ma ciò è sufficiente? Come integrare gli apporti valutativi via via raccolti durante gli anni formativi con quanto rilevato nella fase conclusiva del percorso?

La prospettiva che sembra più percorribile è quella di chiedere allo studente stesso di raccogliere nel tempo i prodotti che nella sua percezione costituiscono le evidenze delle particolari acquisizioni in termini di conoscenze, abilità e competenze, prodotti già valutati nella loro qualità specifica, ma che entrano a far parte del quadro complessivo previsto dal profilo finale. È questa una forma di *portfolio* o *dossier* personale che lo studente dovrebbe essere tenuto a organizzare e presentare in sede di esami conclusivi, evidenziandone le qualità, i limiti e la coerenza con i risultati di apprendimento previsti dal programma di studio. In tale portfolio potrebbero essere inclusi anche altre forme di documentazione della propria competenza come diari, progetti, autovalutazioni, ecc. Il ripercorre la storia del proprio apprendimento durante gli anni di corso permette poi di constatare la qualità non solo dell'integrazione raggiunta tra i vari apporti conoscitivi, ma anche la consapevolezza del loro apporto alla competenza finale.

7. Promuovere reti e comunità di studio e di ricerca

Fin dalle sue origini l'università è stata caratterizzata dal costituirsi di comunità di studenti di varie nazioni che si riunivano presso un maestro per essere formati attraverso il suo insegnamento e la sua direzione di studio; erano le cosiddette *universitates scholarium*. Non solo, ma era comune spostarsi in Europa alla ricerca dei maestri più conosciuti per la loro qualità e dottrina. D'altra parte, questi erano in notevole relazione tra loro per discutere in maniera approfondita i risultati delle ricerche compiute. In qualche modo una eco di tutto ciò si può cogliere in un passo del *Proemio* alla *Veritatis gaudium* nel quale si insiste sulla necessità di coordinare le università: «creando reti di centri specializzati così da facilitare, tra l'altro, la mobilità dei ricercatori» e sulla progettazione di: «poli di eccellenza interdisciplinari e iniziative finalizzate ad accompagnare l'evoluzione delle tecnologie avanzate, la qualificazione delle risorse umane e i programmi di integrazione».

A fondamento di tutto ciò sta l'idea che le università dovrebbero costituire estese e articolate comunità di ricerca nei vari settori del sapere e dell'agire umano; comunità di ricerca alle quali non appartengano solo i docenti, ma anche gli stessi studenti, soprattutto i dottorandi, come a suo tempo auspicava von Humboldt; comunità di ricerca internazionali e interdisciplinari per affrontare le problematiche sempre più complesse e insidiose che sollecitano l'umanità intera. Per questo nei cosiddetti Descrittori di Dublino, relativi alle finalità generali dei diversi cicli accademici definite a livello europeo, si dice, in particolare, che i titoli del terzo ciclo dovrebbero esser dati a studenti che: «sappiano comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studio-

si e con la società in generale nelle materie di loro competenza; siano capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza o le pratiche professionali esistenti».

Una ricaduta sulla università ecclesiastiche, soprattutto romane, può essere data dal fatto che in collegamento con esse ci sono centri di studio incorporati, aggregati, affiliati o sponsorizzati, dei quali, soprattutto per quanto riguarda il conferimento dei titoli finali, esse hanno competenza e responsabilità. Sono una rete che, soprattutto oggi con la disponibilità di sistemi di comunicazione digitale *on line*, potrebbe formare un'unica comunità connessa digitalmente con scambi di corsi e seminari a distanza, senza richiedere spostamenti di persone e mettendo a disposizione risorse comuni di ricerca e pubblicazioni. Questa impresa verrebbe anche favorita dal carattere internazionale di tali istituzioni e dal fatto che molti docenti provengono proprio da tali sedi periferiche e relative aree linguistiche.

Aperture in questa direzione derivano anche dall'esperienza drammatica dovuta alla pandemia recente del Covid-19 che ha costretto ad avvalersi di piattaforme opportune per poter continuare *on line* l'attività accademica ordinaria. Anche docenti refrattari all'uso di tali tecnologie hanno dovuto entrare in contatto con esse e avvalersene. Tuttavia, non è così immediato trasferire metodologie didattiche in presenza a metodologie didattiche a distanza; non solo, ma gli stessi studenti sono sollecitati a saper gestire con più competenza e capacità di autoregolazione il loro studio e ciò, dal punto di vista di un apprendimento adulto, può essere un buono stimolo e orientamento. Quanto sopra ricordato necessita, però, e ciò è evidente, di adeguate forme di preparazione sia dei docenti, sia degli studenti.

Così prospetticamente si possono considerare accanto a comunità reali, basate sull'interazione diretta tra le persone, le cosiddette comunità virtuali, che possono essere complementari a quelle reali, in qualche modo rinforzandole e garantendo loro maggiore continuità; oppure comunità costituite soltanto da relazioni mediate dalle tecnologie: comunità che riguardano docenti e studenti coinvolti nello studio e formazione relativamente ai vari cicli accademici, o comunità di ricercatori e studiosi di un'area del sapere. In questa direzione la presenza di tecnologie di comunicazione digitali costituisce un'opportunità da considerare con più attenzione sia sul piano dello sviluppo di reti di ricerca e di reti di centri formativi, sia di nuove forme di didattica, che risultino congruenti e feconde dal punto di vista dell'apprendimento degli studenti.

Conclusione

È chiaro che un documento come la Costituzione *Veritatis gaudium* non ha come finalità quella di indicare un preciso impianto didattico. Tuttavia, come accennato all'inizio, è importante inquadrare tale documento all'interno di un orientamento generale di natura didattica sviluppatosi nel corso dei quasi quarant'anni che hanno segnato le politiche universitarie della Congregazione dell'Educazione Cattolica dal tempo della pubblicazione della Costituzione apostolica *Sapientia christiana*. D'altra parte tale orientamento è andato delineandosi in coerenza con tendenze più generali, che hanno segnato le istituzioni universitarie non solo a livello europeo, ma mondiale.

Il problema della formazione umana a livello universitario, dato lo sviluppo della cultura scientifica e tecnologica attuale, ha portato a considerare con più attenzione la questione dell'educazione post-secondaria in tutti i Paesi del mondo. Si è così preferito parlare di livello terziario degli studi, comprendendo in tale livello di studi sia approcci più professionalizzanti, sia impostazioni più teoretiche e di ricerca. La denominazione di "Università" viene di conseguenza sempre più riservata a istituzioni terziarie che includano i tre cicli accademici fondamentali (nella terminologia ecclesiastica: baccalaureato, licenza, dottorato) e che integrino in maniera valida e feconda ricerca e insegnamento, dando spazio a indagini sia di natura ermeneutica, sia scientifica, sia professionale. Le altre istituzioni terziarie possono essere denominate in vario modo e portare anche ad alte specializzazioni, come capita in molti Paesi (a esempio in Germania), ma è preferibile non chiamarle "Università". Questo è un preciso messaggio per quelle ecclesiastiche: esse devono promuovere in concreto e in maniera esemplare e integrata le tre finalità previste dalla Costituzione apostolica e cioè: ricerca, formazione, servizio istituzionale ed ecclesiale.

APPUNTI PER UN'IMPOSTAZIONE DIDATTICA A LIVELLO ACCADEMICO

Michele PELLERÉY

Introduzione

Howard Gardner, presentando il contenuto della sua opera *The disciplined mind*¹ nell'ambito di un Convegno annuale dell'*American Educational Research Association*, concludeva il suo discorso, assai interessante per il resto in quanto diretto a esplicitare le caratteristiche di una mente disciplinata e il modo per promuoverla, mettendo in luce quello che a suo avviso era il più potente nemico di un buon insegnamento: voler coprire il più possibile tutta la materia che costituisce l'ambito della propria disciplina, in inglese *coverage*. Nella tradizione latina un'antica sentenza affermava: *non multa sed multum*. Montaigne affermava che «è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena». Nel suo volume *La testa ben fatta* Edgar Morin scrive: «...come affermava ottimamente Durkheim, l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, è costruire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienta in un senso definito... per tutta la vita».²

Tutto questo è vero soprattutto se l'obiettivo formativo non è un'accumulazione di conoscenze, di fatti, di concetti che rimangono inerti, isolati e che subiscono facilmente quello che è stato chiamato da Kurt Lewin l'"effetto chiusura".³ Lewin intuì questo effetto, poi esplorato sistematicamente dalla psicologia, osservando il comportamento di un cameriere al ristorante. Egli rimase colpito dalla sua abilità mnemonica: al momento di pagare il conto, questi ricordava perfettamente tutto quello che aveva servito ai vari clienti. Come faceva a tenere a mente tante informazioni? Ma soprattutto quanto durava questo ricordo? Lewin gli chiese, poco dopo aver pagato, che cosa avesse

¹ In italiano: H. GARDNER, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 2009.

² E. MORIN, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000, 45.

³ A.J. MARROW, *Kurt Lewin tra teoria e pratica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

mangiato e bevuto ciascun cliente. Con sua sorpresa il cameriere rispose: “Non saprei proprio rispondere; il conto è già stato pagato”. La risposta apriva la strada a indagini sistematiche relative alle caratteristiche della cosiddetta memoria di lavoro. L’episodio illustra bene i pericoli di un tipo di apprendimento: cercare di acquisire e ricordare quanto più possibile per superare senza danni l’esame e poi mettere da parte non solo i testi studiati, ma anche le stesse conoscenze acquisite.

Si tratta di una forma di orientamento motivazionale nello studio, definito dagli psicologi come diretto alla prestazione, al risultato, a superare l’esame. Contrapposto a esso è l’orientamento diretto verso un’effettiva acquisizione significativa, stabile e fruibile della conoscenza, cioè alla padronanza delle conoscenze o competenze da imparare. I due orientamenti possono certo coesistere, ma la dominanza nello studio dell’uno o dell’altro evidenzia anche la qualità di tale studio. La mia è dunque una riflessione critica su alcune condizioni che favoriscono a livello universitario un apprendimento significativo, stabile e fruibile nel presente, ma soprattutto aperto al futuro, dei contenuti disciplinari insegnati.

1. Promuovere la comprensione: *teaching for understanding*

Il primo obiettivo di ogni attività di insegnamento riguarda la promozione della comprensione di quanto proposto; e la comprensione, soprattutto ai livelli sopra ricordati, si esprime e si manifesta nel saper «andare oltre l’informazione data»:⁴ identificando i nodi concettuali e i punti chiave di un argomento di studio; collegando questi alle altre conoscenze che si vanno acquisendo, a quelle già possedute significativamente e stabilmente, a quelle di discipline diverse da quella presa in considerazione, alla propria esperienza personale, alla vita presente o futura; individuando esempi e contro esempi; rielaborando personalmente quanto utilizzabile a fini comunicativi.

A livello europeo, nel contesto del cosiddetto Processo di Bologna, nel 2005 sono stati elaborati e approvati i descrittori delle competenze comuni da promuovere nei tre cicli universitari.

Ad esempio per la fine del secondo ciclo si dice che «i titoli possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione

⁴ J. BRUNER, *Dopo Dewey. L’apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1977.

e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio;

– abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi;

– sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti; abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo».

È chiaro in tutto questo il ruolo essenziale della comprensione profonda di quanto affrontato nello studio.

Ci si può quindi domandare: che cosa si oppone a tutto ciò? quali sono le maggiori difficoltà che si incontrano? In genere esse sono abbastanza ben conosciute; più difficile è superarle. In primo luogo occorre ricordare la base o livello di preparazione iniziale posseduta, non solo affrontando un nuovo ciclo di studi, bensì anche una nuova disciplina; e ciò sia a livello concettuale, sia a livello lessicale. Una buona elaborazione concettuale, infatti, implica una buona capacità linguistica quanto a precisione di vocabolario e capacità definitoria. Tuttavia tale competenza si conquista solo a poco a poco. Spesso, infatti, pretendere una chiarezza e precisione espositiva immediata induce la tendenza a imparare in maniera ripetitiva testi e formule, senza un'adeguata comprensione non solo del loro significato immediato, ma soprattutto del loro ruolo nel contesto di quel particolare ambito del sapere.

Sembra che molti studenti dopo i loro studi non dispongano che di pochi residui concettuali e linguistici, che sono riusciti a superare la barriera dell'effetto chiusura. In questo stesso contesto emergono anche debolezze nel metodo di studio e di lavoro intellettuale; psicologicamente si parla di incerta gestione dei principali processi e delle fondamentali strategie di apprendimento sia a livello cognitivo, sia a livello affettivo e motivazionale. Ben conosciute sono anche le difficoltà connesse con l'uso di una lingua veicolare, se questa non è la propria.

Promuovere la comprensione implica, dunque, da parte del docente il tener conto nell'esposizione e nelle attività correlate di due sue componenti essenziali. La prima componente, come già accennato, è di natura cognitiva, la seconda è di natura linguistica. Comprendere un testo orale o scritto implica in primo luogo un processo di natura cognitiva denominato "elaborazione", cioè cercare di attribuire significato a un nuovo apporto conoscitivo nel quadro di quanto già acquisito e organizzato significativamente e stabilmente nella propria testa. Ciò può avvenire in maniera immediata, se la struttura conoscitiva è adeguata al fine di incorporarlo senza difficoltà; altrimenti, occorre procedere

a una riorganizzazione più o meno intensa e faticosa del proprio patrimonio mentale per poter accogliere il nuovo apporto in maniera significativa e non solo meccanica.

In altre parole, la comprensione è connessa con la necessità di mettere in relazione il nuovo con quanto già si sa, o con il quadro d'insieme del testo orale o scritto proposto, o con la propria esperienza, il proprio vissuto, o con esempi e controesempi, ecc. Più un concetto rimane isolato, più è difficile che esso possa essere compreso effettivamente; di conseguenza ci si basa per ricordarlo solo su forme ripetitive.⁵ Tenendo conto di ciò il docente dovrebbe aiutare gli studenti a fare tali collegamenti, proponendo egli stesso piste di lavoro in tale direzione.

La seconda componente è di natura linguistica, perché l'acquisizione di concetti o di quadri concettuali legati a una disciplina, o a un sapere particolare, non può essere disgiunta dallo sviluppo di un linguaggio specialistico. Un'acquisizione conoscitiva significativa e articolata comporta un contestuale espandersi e differenziarsi del lessico. L'integrazione e strutturazione coerente delle nuove conoscenze disciplinari, che si devono studiare, si appoggia a parole, frasi e forme linguistiche che riescano a raccogliere e ad evocare la ricchezza di significati che vengono ad addensarsi e a connettersi attorno ad esse. Di tutto ciò il docente deve essere ben consapevole perché, soprattutto all'inizio di una nuova area di studio, lo studente ha bisogno di essere aiutato a sviluppare e rendere famigliari il suo lessico e le sue forme linguistiche fondamentali.

Un ultimo accenno va fatto ai possibili errori di comprensione, che sono facili soprattutto in ambiti disciplinari nuovi o precedentemente affrontati in maniera semplificata o superficiale. Tali errori possono verificarsi o per facili e ingenui collegamenti indotti dall'uso di termini comuni, ma utilizzati in senso specifico, oppure a causa di modi superficiali e affrettati nell'affrontare testi che per loro natura implicano riflessione e adeguato approfondimento. È bene, quindi, nei primi passi di una nuova disciplina, mettere in campo adeguate forme di controllo di una corretta comprensione da parte dei propri studenti.

2. Orientare gli studenti nel loro studio

Molti studenti si lamentano di rimanere disorientati nel seguire le lezioni perché non hanno davanti un quadro sufficientemente chiaro di quali siano: a) le finalità generali e gli obiettivi principali perseguiti dai vari corsi; b) i temi o argomenti fondamentali da approfondire con più cura e quelli meno centrali ai

⁵ Data la sua importanza, la questione verrà approfondita nell'ultimo paragrafo, valorizzando il concetto di apprendimento trasformativo.

quali dedicare spazi più ridotti di interesse e di tempo di studio; c) le forme e le esigenze della valutazione che verranno adottate da parte del docente.

La conseguenza sta spesso nell'imparare in maniera ripetitiva e un po' meccanica quanto proposte nelle lezioni o contenuto nel testo proposto dal docente. Tra le modalità didattiche che favoriscono un apprendimento significativo, stabile e fruibile una fondamentale riguarda la necessità che ogni studente sappia perché deve affrontare lo studio delle varie discipline, quale ruolo esse hanno nella sua formazione, quale intreccio esse formino tra di loro, quali collegamenti esse hanno con la propria crescita personale, con lo sviluppo di conoscenze, competenze e disposizioni interne più profonde e riferite alla propria identità e azione presente e futura. Ciò non è sempre semplice. A questo fine sembra utile che all'inizio del curriculum formativo si prospetti agli studenti un adeguato quadro di riferimento che evidenzii quali finalità generali si perseguono e quali obiettivi specifici si intendono raggiungere; che cosa ci si aspetta da loro come risultato della loro attività di studio e come si valuterà non solo il loro apprendimento, ma anche il lavoro collettivo svolto. Questa chiarificazione dovrebbe essere ripresa e approfondita ogni anno all'inizio dei semestri, se si articola lo studio in tale modo.

Analogamente, ogni docente all'inizio del suo corso dovrebbe esplicitare non solo gli obiettivi che egli intende promuovere come conoscenze, competenze e disposizioni interne stabili nei propri allievi, bensì anche evidenziare la loro relativa importanza e organizzazione. Si tratta di fornire come la mappa del territorio da esplorare, indicando le parti più interessanti, o più importanti, o più difficili. Una delle metodologie spesso suggerite consiste nel presentare una mappa o quadro concettuale rappresentato anche graficamente in maniera analoga a una carta geografica o stradale. Si tratta di un quadro di sintesi che valorizza quelli che sono stati denominati organizzatori semantici grafici (tabelle, digrammi, mappe, disegni, ecc.). La possibilità di predisporre mappe di tale genere implica, evidentemente, idee chiare e ben organizzate nella testa di chi insegna, oltre che pretenderle nei propri studenti. Esiste, tuttavia, anche il pericolo che gli allievi tendano a riprodurre tali sintesi senza adeguati approfondimenti e non si abituino a prepararne di loro personali, frutto dell'attività di riflessione critica, di analisi e di organizzazione concettuale.

Più profondamente John Biggs nella sua teoria dell'*Allineamento costruttivo*⁶ insiste su una progettazione di corsi universitari il più possibile coerenti nella loro strutturazione interna e produttivi nei loro risultati di apprendimento. L'allineamento si riferisce al fatto che l'istituzione predispone un ambiente

⁶ J. BIGGS - C. TANG, *Teaching for quality learning at University*, 4th Edition, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, UK 2011. La prima edizione è del 2000.

che facilita e sostiene le attività di apprendimento dei singoli studenti al fine di conseguire i risultati previsti. L'insegnamento, quindi, è un sistema in cui tutte le componenti sono allineate tra loro: gli obiettivi, i risultati di apprendimento attesi, i metodi di insegnamento e le attività di apprendimento, le procedure di valutazione, il clima di interazione con gli studenti e il clima istituzionale, le regole e le procedure dell'organizzazione. Tale impostazione esige una chiara delineazione delle finalità fondamentali dei corsi di laurea, cioè del profilo finale che lo studente deve essere in grado di evidenziare attraverso opportune forme di valutazione e di ciò devono essere consapevoli i singoli studenti ma soprattutto i singoli docenti.

3. Corsi istituzionali

A livello universitario si distinguono generalmente corsi di tipo istituzionale e corsi di tipo monografico o di approfondimento. I corsi di tipo istituzionale introducono in una specifica area del sapere, fornendone non solo le chiavi concettuali e metodologiche, bensì anche la terminologia di base e il loro significato e valore culturale e professionale. In genere tali corsi sono sviluppati per mezzo di lezioni magistrali. A supporto di questi corsi si utilizzano spesso manuali e testi specifici di riferimento. Capita che gli studenti manifestino difficoltà nell'utilizzarli e chiedano dispense redatte specificatamente dal docente o almeno guide appositamente preparate per lo studio e la valorizzazione di tali manuali. Molti docenti appoggiano le loro lezioni alla proiezione di opportune *Power Point*. Queste, messe a disposizione degli studenti possono svolgere un ruolo di sintesi e orientamento all'approfondimento, ma non pochi studenti si limitano a memorizzarle. Sembra quindi utile approfondire il concetto di corsi istituzionali e più in generale del quadro concettuale che storicamente ne ha fondato lo sviluppo.⁷

Il termine latino *institutio*, cui corrisponde il greco *paidéuma*, deriva dal verbo *statuo*, dal significato immediato di dare fondamento, costruire. Esso viene usato nei due significati principali di attività o processo costitutivo e di risultato ottenuto mediante tale attività o processo. Nel contesto formativo il termine evoca la collocazione in uno *status* ideale dal punto di vista sia delle conoscenze, sia della abilità richieste. Nella tradizione alessandrina e romana le *institutiones* erano raccolte di norme, principi, interpretazioni sia di natura generale che specifica, spesso giuridica, e costituivano il riferimento fondamentale per una formazione completa della persona. Basti qui citare Cicerone

⁷ M. PELLEREY, *Le "istituzioni" e la trasmissione del sapere delle materie complesse*, Accademia dei Lincei, Roma 1998.

nel *De oratore*: «Ci proponiamo di formare l'oratore completo, il quale non può non essere un uomo onesto, e perciò pretendiamo da lui non solo un'eccellente capacità professionale, ma anche tutte le virtù dell'animo».⁸

Nel mondo accademico medioevale, oltre all'uso delle *institutiones* nel senso di raccolte di leggi da conoscere e interpretare, si diffuse anche quello di redigere manuali formativi sistematici, che raccoglievano le *lectiones*, i *commentarii* e le *disputationes* dei vari maestri.⁹ Così a poco a poco i corsi universitari che introducevano a una ambito del sapere non solo dal punto di vista conoscitivo, ma anche interpretativo e applicativo, venivano detti corsi istituzionali e il loro insieme formava il ciclo formativo istituzionale. Il pericolo nel tempo è stato quello di ridurre il significato del termine al solo uso di dispense redatte o direttamente dal professore sulla base delle sue lezioni o da qualche allievo più diligente e riviste dal professore, oppure di manuali redatti con più sistematicità e completezza. Si è perso così a poco a poco il senso più profondo del termine, che evoca un processo educativo e formativo completo e una istituzione formativa di analoga natura. La stessa Congregazione vaticana dell'Educazione Cattolica è denominata in latino *Congregatio de Institutione Catholica*.

4. Corsi monografici e seminari

I corsi monografici possono essere sviluppati secondo metodologie differenziate: indagini personali o di gruppo condotte sotto la guida del docente; monografie elaborate e presentate dal docente, integrate successivamente o parallelamente da letture di approfondimento; interi corsi o parte di essi dedicati a temi specifici o applicativi. A questo contesto formativo fanno riferimento i corsi seminariali.

Per quanto riguarda i seminari, si tende a distinguerne tre tipi fondamentali: il preseminario o *Proseminar*, il seminario propriamente detto o *Hauptseminar* e il seminario superiore o *Oberseminar*. La funzione del *Proseminar* è quella di introdurre ai presupposti, alle esigenze, ai metodi e alla finalità delle diverse discipline o di un gruppo di discipline affini, avviando gradatamente alla utilizzazione e alla padronanza degli strumenti e delle tecniche fondamentali di studio e di ricerca. Esso è generalmente destinato a studenti che iniziano un primo ciclo di studi universitari e gli argomenti affrontati hanno carattere illustrativo. L'*Hauptseminar* mira all'approfondimento critico di un argomento o problema importante nell'ambito di una disciplina o di un gruppo di discipli-

⁸ Tratto da: QUINTILIANO, *Istituzione oratoria*, UTET, Torino 1968, 69.

⁹ Cf. R.A. MÜLLER, *Geschichte der Universität*, Callwey, München 1990.

ne. Esso è destinato a studenti che sono già avanzati in un primo ciclo di studi (dopo il terzo semestre) o che si trovano in un secondo ciclo. L'*Oberseminar* si propone un preciso scopo di studio e di ricerca scientifica svolto anche in collaborazione, mirante a dare un contributo originale al progresso della scienza. Esso è destinato a studenti che terminano il secondo ciclo o che partecipano a un terzo ciclo di studi.

Con lo sviluppo di una domanda di formazione universitaria più accentuatamente professionalizzante emerge la necessità di favorire durante il percorso accademico anche la partecipazione attiva a forme di esercitazione applicativa di quanto si viene approfondendo nei corsi istituzionali e monografici, nonché di veri e propri tirocini pratici. D'altra parte, molte forme di concettualizzazione teorica nascono proprio da una riflessione critica sulla pratica.

Come articolare un progetto formativo coerente e integrato in maniera da offrire un valido insegnamento istituzionale, un adeguato approfondimento per temi particolari, una indagine personale e di gruppo? Lo sviluppo di competenze applicative e pratiche? Esiste un'adeguata formazione al metodo di studio e al lavoro scientifico? Formazione non solo legata a un corso o seminario introduttivo, ma costantemente richiamata e approfondita nel corso degli anni, distinguendo varie forme di indagine e di studio, fino a garantire un'adeguata autonomia ed efficacia di lavoro personale? Come vengono integrati nel contesto dell'attività formativa i tre tipi di seminario? In particolare, è possibile sviluppare almeno un seminario per ogni fondamentale gruppo di discipline omogenee? Nel progetto formativo sono presenti in maniera integrata attività ed esperienze di natura pratico-professionale? Come queste vengono valorizzate anche sul piano della riflessione critica e teorica?

5. Sui metodi di insegnamento

Molti studenti affermano che le singole lezioni spesso si presentano monotone, legate alla sola esposizione verbale, staccate l'una dall'altra, senza dialogo o discussione, senza inquadramento e/o collegamento iniziale con il resto del corso, senza sintesi parziali e sintesi finale, senza indicazioni di priorità nei concetti e nei problemi affrontati.

La didattica universitaria dovrebbe in generale prevedere un progressivo passaggio da lezioni nella quali il protagonista è l'insegnante a forme sempre più coinvolgenti di lavoro collettivo e individuale, certo sollecitate, guidate, controllate e valutate dal docente. Tommaso d'Aquino ha richiamato il fatto che è lo studente stesso colui che attivamente costruisce la sua conoscenza, mentre il docente ha un ruolo strumentale e di modello, in quanto egli crea le condizioni nelle quali lo studente possa e voglia sviluppare le sue conoscenze

e le sue competenze, mentre ha davanti a sé un modello non solo di eccellenza nel sapere ma anche di tipo metodologico, di come procedere nello sviluppo della conoscenza. L'analogia proposta da Tommaso paragona l'opera del docente a quella del medico. Non è il medico che guarisce il malato: è l'organismo di quest'ultimo che guarisce se stesso. Il medico crea solo le condizioni necessarie o utili a tale guarigione.¹⁰

L'esposizione del docente dovrebbe, inoltre, far leva non solo sulle parole dette, ma anche su forme di rappresentazione grafica (schemi, diagrammi, disegni, immagini, simboli), su sintesi o riassunti complessivi, su sollecitazioni delle reazioni degli alunni, su verifiche sistematiche della loro attenzione e comprensione, sull'uso di esempi e applicazioni (tratte anche dalla propria esperienza personale e da quella degli studenti), sul coinvolgimento dei singoli mediante domande dirette o collettive, su momenti di discussione, anche di gruppo, ecc. In questo ambito, l'arte della retorica è ritornata prepotentemente attuale, e vengono rivalorizzate le sue indicazioni sulla necessità di procedere secondo progressioni che vanno dalla *inventio*, alla *dispositio*, all'*elocutio* e, infine, all'*actio*. Sarebbe utile riprendere tali indicazioni anche nel contesto didattico, oltre che in quello dell'omiletica.

In genere una lezione o un gruppo di lezioni dovrebbe seguire un andamento che riflette la dinamica propria di un processo di apprendimento significativo. David P. Ausubel ha ricordato come tale processo si sviluppi a partire da un insieme di conoscenze più globali e indistinte mediante due movimenti, che sembrano analoghi a quelli propri dell'ermenutica: una differenziazione progressiva e una riconciliazione integrativa. D'altronde le condizioni perché ciò avvenga implicano da una parte che l'argomento di studio sia in se stesso significativo, cioè ben strutturato e ricco di concetti ben espressi, e, dall'altra, che lo studente possieda gli elementi concettuali su cui è possibile appoggiare le nuove acquisizioni e collegarle in una buona organizzazione complessiva e che questi effettivamente voglia spendere tempo ed energie per farlo.¹¹

Tenendo conto di questi suggerimenti e delle ricerche attuali sui processi di apprendimento e insegnamento, in particolare a livello adulto, sono stati suggeriti tre momenti fondamentali nello sviluppo di una lezione o di un gruppo di lezioni e indicate le funzioni didattiche che li caratterizzano.

1) *Momento iniziale o di innesco*. Esso comprende tre principali funzioni didattiche: a) ottenere l'attenzione degli studenti; b) comunicare l'obiettivo o gli obiettivi di apprendimento; c) stimolare l'attivazione delle conoscenze e abilità già possedute e preresquisite.

¹⁰ TOMMASO D'AQUINO, *De magistro*, Armando, Roma 1965.

¹¹ D.P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1978.

2) *Momento centrale o dialogico*. Anch'esso comprende tre principali funzioni didattiche: a) presentare i contenuti in maniera coerente con quanto gli studenti già possiedono e l'obiettivo o gli obiettivi intesi, variando le forme rappresentative e lo stile espositivo; b) guidare gli studenti alla comprensione e all'acquisizione dei concetti fondamentali e dei metodi più importanti relativi all'argomento affrontato, utilizzando esempi e analogie, applicazioni e dimostrazioni; c) sollecitare una risposta attiva da parte degli studenti, a esempio ponendo loro domande o sollecitandone da parte loro.

3) *Momento conclusivo*. Tre anche in questo caso sono le principali funzioni didattiche: a) fornire il *feedback* relativo alla chiarezza di comprensione da parte degli studenti, a esempio usando appropriatamente lodi e indizi verbali e non verbali; b) verificare la correttezza e completezza delle acquisizioni, ad esempio mediante brevi test di verifica; c) provvedere alla stabilizzazione (o ritenzione) delle conoscenze e al loro transfer, cioè alla loro generalizzazione e valorizzazione nella soluzione di problemi, proponendo attività ed esercizi appropriati.

6. Promuovere l'autonomia e il senso di responsabilità nello studio

Uno degli obiettivi della formazione preuniversitaria, ma soprattutto di quella universitaria, è lo sviluppo di una adeguata capacità di studio autonomo, cioè della capacità di autoregolare se stessi nell'affrontare un argomento di indagine in maniera significativa e produttiva. In particolare al termine di un primo ciclo di studi gli studenti dovrebbero avere acquisito un interesse adeguato nel seguire mediante letture e riflessione personale lo sviluppo di una particolare area disciplinare. Soprattutto quelli che non proseguono in un secondo ciclo, cioè in un ciclo di specializzazione, dovrebbero conquistare almeno il gusto di rimanere aggiornati e competenti in ambiti di conoscenza particolarmente significativi per la propria attività professionale o pastorale.

Come è possibile promuovere una vera e propria passione per lo studio e l'approfondimento di un'area del sapere rilevante per la propria identità sia essa sacerdotale, pastorale o professionale? Certo molti studenti intelligenti possono raggiungere brillanti risultati in tutte le discipline loro proposte, ma occorre che anche questi a poco a poco individuino un campo di studio e approfondimento loro proprio. A questo possono contribuire i seminari loro proposti, ma soprattutto offrire spazi di lettura e di indagine personalmente scelti, nei quali provare il gusto dell'avventura intellettuale e coltivare interessi non momentanei, ma duraturi.

Giovanni Paolo II, in un incontro avuto con i Rettori delle Università Pontificie Ecclesiastiche nel 2003, ha richiamato il ruolo fondante dello studio non

solo per la preparazione remota e prossima dell'azione pastorale e apostolica, ma nell'accompagnare costantemente tale azione: come riflessione e approfondimento che la precede, l'accompagna e la segue.¹² Ciò comporta che al termine del processo formativo lo studente dovrebbe essere non solo in grado di autoregolare il suo studio futuro, ma anche di dedicarsi a esso secondo preferenze personali e dedizione sistematica.

Esistono alcuni fattori che favoriscono la capacità di autoregolazione nell'apprendimento con ricadute sul versante dell'organizzazione, del metodo didattico e della valutazione. La descrizione che viene data generalmente di uno studente capace di autoregolarsi nello studio indica un soggetto che partecipa attivamente al proprio processo di apprendimento dal punto di vista metacognitivo, motivazionale e comportamentale. In altre parole egli è in grado di utilizzare in maniera valida specifici processi, strategie e reazioni (anche emozionali) al fine di raggiungere gli obiettivi intesi. Egli è capace di gestire una specifica forma di circolarità (o ricorsività) generata dal *feedback* attivato durante l'apprendimento, cioè riesce ad attuare e valorizzare un continuo controllo del lavoro intellettuale, adattando le proprie prestazioni a quanto via via rilevato. È una sorta di autoregistrazione, autorinforzo e autocontrollo delle azioni di apprendimento. Egli, cioè, sa come scegliere un determinato processo o una specifica strategia e perché, essendo internamente motivato a compiere queste scelte.

Ciò comporta in primo luogo avere obiettivi personali di approfondimento e di valorizzazione delle discipline studiate. A questo fine non basta, però, che siano comunicati agli studenti gli obiettivi perseguiti nel contesto del ciclo universitario e dal docente nel suo insegnamento; occorre che lo studente li assuma come propri e questo comporta talora vere e proprie forme di chiarificazione e condivisione, se non di negoziazione tra studenti e docenti. In secondo luogo, occorre promuovere vere e proprie capacità di automonitoraggio, di autovalutazione e di autogestione del processo di apprendimento. Cosa che implica il sapersi porre con continuità domande di questo tipo: sto comprendendo? Se no, che cosa posso fare per superare questa difficoltà? Sto organizzando bene nella mia testa i vari apporti conoscitivi? Cosa posso fare per migliorare il mio patrimonio conoscitivo, in maniera da renderlo più significativo, stabile e fruibile? Esistono metodi di lavoro più validi e produttivi di quelli che ho finora utilizzato? Come posso conoscerli e provarli?

¹² Cf. GIOVANNI PAOLO II, *Incontro con i Rettori delle Università Pontificie Ecclesiastiche*, Città del Vaticano, 24 ottobre 2003.

7. Riflessione, dialogo e apprendimento trasformativo

Nella sua teoria della formazione degli adulti, Jack Mezirow parte da una concezione dell'apprendimento nel quale svolge un ruolo centrale il processo interpretativo, per cui l'apprendimento può essere inteso come «il processo connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future».¹³

In quest'approccio gioca un ruolo centrale proprio il processo di attribuzione di senso e di significato alle proprie esperienze. Questa prospettiva è valorizzata soprattutto in riferimento all'apprendimento adulto, in quanto questi ha già sviluppato un insieme di assunzioni e di attese, che formano un sistema di significati, un vero e proprio quadro di riferimento, definito "prospettiva di significato", che coinvolge la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella conativa (o volitiva). «Esso dà forma e delimita selettivamente percezione, cognizione, sentimenti e disposizioni predisponendo le nostre intenzioni, attese e propositi. Esso fornisce il contesto per costruire significati entro i quali noi scegliamo che cosa e come l'esperienza sensoriale deve essere costruita e/o fatta propria». L'apprendimento è così visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente. «In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva».¹⁴

Mezirow precisa quattro forme di apprendimento adulto che implicano un processo di *transfer* gradatamente sempre più impegnativo. La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso, ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica. La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi.

¹³ J. MEZIROW, *Transformative dimension of adult learning*, John Wiley & Sons, New York 1991 (trad. it.: *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003), 11.

¹⁴ *Ibid.*, 16.

La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso d'inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere.

La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica, della natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

Di estrema importanza, dunque, è un'attività di riflessione sistematica rivolta alla verifica della validità della conoscenza precedente e all'esame critico dei fondamenti o delle giustificazioni su cui sono basate le nostre convinzioni. Tale attività riflessiva, quando prende in considerazione i contenuti e i procedimenti coinvolti, permette, se necessario, un cambiamento dei nostri schemi di significato; quando si rivolge alle presupposizioni di base, consente di trasformare le stesse prospettive di significato. Naturalmente esistono molte forme di riflessione. Nel caso degli studi universitari essa trova il suo più fecondo terreno nell'incontro con l'altro, che si concretizza in questo caso attraverso le varie forme di dialogo e discussione: in primo luogo nell'incontro con i docenti e, se ci sono, con i *tutor*; poi, con i propri compagni nelle varie modulazioni possibili, dalla discussione di gruppo al confronto con uno solo di essi. Al livello più profondo, quello trasformativo, non si tratta di riflettere per comprendere il significato dei vari testi o materiali proposti dal docente, bensì di collegare le categorie concettuali e pratiche alla propria esperienza e alle esigenze prospettive della professionalità che si intende conseguire.

8. Attività riflessiva e dimensione spirituale della formazione

Oggi è diffusa nel mondo anglosassone la presa di consapevolezza della necessità di favorire da parte dell'istituzione formativa superiore una seria sollecitazione a sviluppare una delle dimensioni fondamentali dell'esperienza e della crescita umana e professionale: quella che riguarda il cogliere e vivere significati, motivi, valori e che viene denominata genericamente dimensione spirituale dell'esistenza umana. L'aggettivo "spirituale" in questo caso non si riferisce a una spiritualità religiosa specifica. Certo, tutte le religioni riconoscono la dimensione spirituale come un aspetto fondamentale della vita e del-

l'esistenza. Esse, cioè, riconoscono l'importanza della dimensione conversazionale, riflessiva e contemplativa della vita spirituale.

Qui ci si riferisce, piuttosto, all'attribuire senso e valore non solo alle esperienze personali di vita, ma anche alle varie situazioni e sfide con le quali ci si deve confrontare quotidianamente, e all'elaborazione di una prospettiva esistenziale a medio e lungo termine, basata su finalizzazioni ricche di risonanza interiore e forza motivazionale.

Tale vita spirituale ha a che fare con l'uomo interiore, l'uomo che non attribuisce solo valore alle cose, ai beni di consumo, a quanto si può fruire solo esternamente, al mercato, ma soprattutto alla vita dello spirito, al dialogo interiore, riflessivo e allo scambio di significati, di senso, di speranza con gli altri, cioè alla fruizione interiore dell'esperienza, alla risonanza profonda di quanto si vive nell'esperienza della vita di lavoro, familiare, sociale, politica, associativa, ecclesiale.¹⁵

Le condizioni per sperimentare e coltivare la dimensione spirituale umana sono apertura e ricettività, senso di incompletezza, di impotenza, di mancanza, di vulnerabilità, di inquietudine, ma anche disponibilità, percezione della possibilità di essere diversi e migliori, di essere trasformati, di poter trascendere se stessi, di essere aperti all'attesa e alla speranza che la vita può essere diversa, migliore. E questo si realizza nel lavoro, nello studio, nelle relazioni interpersonali e istituzionali, nella vita sociale e culturale, nelle esperienze di vita fondamentali e quotidiane. In tal senso dare spazio nella formazione alla dimensione spirituale viene ad essere equivalente a costruire un nuovo umanesimo che riconosca i valori che derivano dalla tradizione cristiana, ma anche dalla tradizione laica, su cui si possano appoggiare lo sviluppo di valori etici e religiosi riletti in una nuova chiave culturale umanistica.¹⁶

9. Valutazione e autovalutazione

Il processo valutativo a livello universitario assume oggi una sua caratterizzazione particolare perché, nel processo di sviluppo di armonizzazione

¹⁵ Cf. M. PELLEREY, *Processi formative e dimensione spirituale e morale della persona*, Cnos-Fap, Roma 2007.

¹⁶ P. Ricoeur ha identificato tre aspetti che vengono evocati dal termine "spirito" e "spiritualità": a) la mente, nel senso generale di mentale (intenzionalità, significato, comunicabilità, intesa reciproca); b) il trascendentale, aver come obiettivo il vero, il bene, il giusto, il bello; è il livello delle funzioni direttrici o regolatrici che presiedono alle attività di conoscenza, d'azione, di sentimento; c) l'ispirazione, quella del poeta, dello scienziato; le diverse espressioni del sentimento religioso; l'entusiasmo, la passione, la "follia". Cf. J. CHANGEUX - P. RICOEUR, *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, Cortina, Milano 1999, 171-174.

europea degli studi superiori, esso assume un ruolo certificativo di competenze raggiunte all'interno dei vari insegnamenti (corsi istituzionali, corsi monografici, seminari, tirocini, ecc.), ai quali oltre tutto viene attribuito un peso in crediti, cioè un tempo dedicato allo studio da parte dello studente. L'introduzione del cosiddetto *Diploma Supplement*, infatti, fa sì che in allegato al diploma di laurea o di laurea specialistica (o magistrale) si ha una descrizione compiuta del percorso formativo seguito e della sua natura professionalizzante. La tendenza ad accompagnare con allegati descrittivi dettagliati i vari titoli e le diverse qualifiche conseguiti nel corso della propria formazione è ormai universale.

Ne fa fede l'introduzione del cosiddetto *Europass*, una specie di portfolio di documenti che il cittadino europeo raccoglie per certificare le qualificazioni raggiunte e le aree e i livelli di competenza sviluppati.¹⁷ Certo, esisteva già nel passato la possibilità di avere da parte della segreteria universitaria un certificato degli esami superati e del relativo voto conseguito, ma il supplemento al diploma assume, oltre alla sua più specifica e dettagliata descrizione del percorso formativo, un rilievo del tutto particolare, in quanto esso deve essere redatto oltre che nella lingua propria del Paese nel quale opera l'istituzione universitaria, anche in una lingua di larga diffusione, come l'inglese.

L'insistere sull'importanza di sviluppare più che conoscenze e abilità isolate, vere e proprie forme di competenza più o meno direttamente collegate al proprio sviluppo personale, sociale o professionale, porta alla necessità di ripensare le stesse metodologie valutative adottate. Una competenza, infatti, implica la messa in moto delle risorse interne disponibili e la valorizzazione, quando utile o necessario, di quelle esterne pertinenti allo svolgimento ottimale dei compiti da affrontare. Questi ultimi, infatti, richiedono un coordinamento, o orchestrazione, secondo un piano di lavoro valido e produttivo sia delle risorse interne possedute (conoscenze, abilità e disposizioni stabili) e di risorse esterne disponibili (persone, strumenti, materiali, ecc.).

Dal punto di vista certificativo si richiede un vero e proprio riconoscimento sociale della competenza raggiunta e ciò non è impresa facile, perché per sua natura una competenza è una qualità personale interna non direttamente osservabile. Ciò che si può cogliere è un insieme di manifestazioni esterne, o prestazioni, cioè la capacità di portare a termine validamente i compiti via via assegnati. È possibile, quindi, inferire la presenza di una competenza sulla base di una famiglia di prestazioni, e di un insieme di comportamenti, che svolgono il ruolo di indicatori di esistenza e di livello raggiunto. In questa prospettiva

¹⁷ L'*Europass* comprende: il *portfolio* europeo delle lingue, la documentazione relativa alla mobilità, il *Curriculum Vitae* europeo, i supplementi ai diplomi e/o titoli di studio ottenuti, i supplementi ai certificati di competenza e/o di qualifica ottenuti.

ha una funzione del tutto particolare la promozione di un'adeguata capacità di auto-valutazione del livello di competenza raggiunto.

Questo per varie ragioni. In primo luogo, perché occorre sollecitare e sostenere lo sviluppo di capacità auto-regolative del proprio apprendimento. In secondo luogo, perché la constatazione dei progressi ottenuti è una delle maggiori forze motivanti all'apprendimento. In terzo luogo, per favorire proprio l'assunzione di responsabilità personale nel promuovere complessivamente la propria formazione culturale e professionale.

Di qui la necessità di un'analisi del repertorio di strumenti e metodologie di valutazione, in una parola dei dispositivi di valutazione, che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci nel rispondere a tali esigenze. Le buone pratiche formative in genere tengono conto di una pluralità di strumenti. La valorizzazione di una pluralità di fonti e di metodi valutativi aumenta la fondatezza e plausibilità dei giudizi di competenza.

Spesso si suggerisce di procedere secondo un piano di lavoro che si richiama al metodo della "triangolazione", a volte utilizzato nella ricerca educativa e sociale. In sintesi, si tratta di raccogliere informazioni pertinenti, valide e affidabili con una pluralità di modalità di accertamento, in genere almeno tre, che permettano di sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione del giudizio che sia fondato e conclusivo. Le più frequentemente richiamate sono: l'osservazione sistematica, che è diretta alla valutazione della qualità dei processi messi in atto; il metodo narrativo o autobiografico, che valorizza sia l'autovalutazione, sia l'attribuzione di senso alle proprie prestazioni; l'analisi della qualità dei risultati finali raggiunti.

A supporto sia del processo di auto-valutazione delle proprie conoscenze e competenze a mano a mano che esse vengono fatte proprie, sia di una valutazione conclusiva di corsi o di cicli formativi, dalla metà degli anni ottanta è invalso l'uso di denominare *portfolio* il particolare dispositivo che si avvale di una raccolta sistematica, a partire da chiari obiettivi e specifici criteri, dei lavori realizzati dal singolo studente nel corso del suo apprendimento. Questa raccolta costituisce la documentazione di una serie di prestazioni, che permette poi un loro esame, interpretazione e valutazione al fine di inferire il livello raggiunto nelle competenze previste dal profilo finale. Il *portfolio* riguarda fondamentalmente la raccolta della documentazione attestante ciò che un soggetto sa e sa fare. Esso mira a trasformare la metodologia valutativa in modo da permettere la considerazione non solo di prestazioni finali puntuali, ma anche dei processi e delle strategie messe in opera, dei progressi compiuti, delle circostanze e dei tempi nei quali le varie prestazioni sono state evidenziate.

Tramite questo dispositivo è possibile favorire una valutazione longitudinale comparativa mediante il confronto tra quanto manifestato all'inizio di un percorso d'apprendimento e quanto è stato evidenziato nel tempo. Oggi viene

poi sempre più valorizzata una forma di *portfolio* di natura digitale, o *e-portfolio*, avvalendosi della tecnologia disponibile.¹⁸

Conclusione

In un celebre passo del primo libro dell'*Emilio* di J.J. Rousseau si indicano tre riferimenti fondamentali, che stanno alla base del processo educativo e, più in generale, di quello formativo dell'uomo: «L'educazione ci deriva dalla natura o dagli uomini o dalle cose».¹⁹ E più avanti: «La formazione di ciascuno di noi viene così assicurata da tre maestri diversi. Quando le rispettive lezioni risultano contrastanti, il discepolo riceve una cattiva educazione e sarà sempre in contrasto con se stesso. Solo quando esse si svolgono concordemente perseguendo gli stessi fini, il discepolo raggiunge la mèta e vie in modo coerente: solo in questo caso si può parlare di educazione riuscita».²⁰

Nella letteratura francese dedicata all'analisi dei sistemi e dei processi formativi adulti viene sempre più valorizzato questo approccio tripolare, riletto nella prospettiva dell'auto-formazione, dell'etero-formazione e dell'eco-formazione. A esempio, M. Fabre²¹ insiste su una dinamica tripolare tesa tra l'auto-formazione e le istanze del soggetto, l'etero-formazione messa in atto dal dispositivo formativo e la formazione dovuta all'ambiente di vita e di lavoro. Analogamente si può descrivere lo spazio formativo mediante un diagramma triangolare ai cui vertici stanno: l'autodeterminazione e l'autoregolazione del proprio apprendimento; la struttura del dispositivo formativo; l'influenza dell'ambiente di vita, sociale e di lavoro.

A conclusione di queste note è utile insistere sull'importanza di garantire che il sistema formativo universitario costituisca uno spazio che dia il giusto ruolo ai tre riferimenti sopra evocati e favorisca positive interazioni tra loro. Il riferimento triangolare che ne deriva si presta bene per progettare un percorso formativo universitario e per valutarne la qualità.

¹⁸ Cf. M. PELLERÉY (a cura), *Progetto di ricerca intervento sul ruolo del portfolio digitale, Rapporto finale*, Cnos-Fap, Roma 2020.

¹⁹ J.J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, Edizione integrale a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze 1995, 8.

²⁰ *Ibid.*, 9.

²¹ Cf. M. FABRE, *Penser la formation*, PUF, Paris 1995.

POSTFAZIONE

Gaetano MANFREDI
Ministro dell'Università e della Ricerca

Raccolgo con piacere l'invito degli amici curatori del presente volume, a chiuderlo con una Postfazione. Cosa dire dunque a valle di un'ampia raccolta di veri e propri articoli scientifici, che affrontano da diverse e molteplici prospettive il tema del Patto Educativo?

Sicuramente non è compito semplice tirare le fila del ragionamento sino ad ora portato avanti dagli autori, che abbracciando un orizzonte molto ampio trattano una materia dalle molte facce ed intrinsecamente complessa, difficile da riassumere. Tuttavia, un buon punto d'inizio per questa riflessione finale, mi pare possa essere l'attenzione posta dal Santo Padre verso il Patto Educativo Globale. La necessità di un'ampia alleanza tra i vari portatori d'interessi del settore educativo, da questi prospettata, è sicuramente un obiettivo da perseguire. E mi sento di dire che questo testo è un primo, importante passo in questa direzione.

L'universalità dell'Università e l'avvento di un "nuovo umanesimo" che gli autori predicano ed auspicano a più riprese nei diversi contributi, forse come l'utile mezzo per raggiungere lo scopo anzidetto, sono obiettivi tanto ambiziosi quanto importanti da perseguire. La persona umana è fine, mai mezzo, diceva Kant, con il suo imperativo categorico. Dobbiamo forse recuperare la concretezza adamantina di questa dichiarazione, troppo spesso minacciata da un relativismo scervo che ha dominato la scena culturale negli ultimi anni.

E questo non può che farsi in maniera congiunta e comune. In un mondo sempre più interconnesso, e la recente pandemia ne è se vogliamo l'ennesima riprova, e sempre più interdipendente, non è pensabile raggiungere risultati efficaci ragionando su di una scala locale, nei nostri piccoli cortili. *Pensa globalmente ed agisci localmente*, diceva René Jules Dubos: e la recente iniziativa del *Global Compact on Education* pare proprio muoversi in questa direzione, prendendo coscienza della responsabilità di ognuno nei confronti dell'educazione.

Il grado di specializzazione delle discipline, nonché il fiorire di sub-discipline, settori e sotto-settori, se da una parte semplifica certamente la mappatura dello scibile umano, che avanza a ritmi impressionanti ed inimmaginabili appena mezzo secolo fa, non deve farci perdere di vista la contiguità del sapere. Non dobbiamo infatti dimenticare l'intrinseca unità ed interconnessione della conoscenza di per sé e, in ultima analisi, non dobbiamo ribaltare il paradigma di una semplificazione utile a categorizzare in una tassonomia di convenienza! Occorre sempre ricordare infatti che siamo noi esseri umani ad avere risorse cognitive limitate per dominare, nella nostra breve vita, questo immenso patrimonio di sapere, e non questo sapere ad essere naturalmente diviso in compartimenti stagni. Per evitare, come richiamato nel titolo di un paragrafo del testo, che *al trionfo della scienza corrisponda il naufragio del sapere*.

Ma l'uomo può davvero giungere alla *visione unitaria ed organica del sapere* che auspicava San Giovanni Paolo II? Di certo appare difficile visto il passo con cui la conoscenza umana cresce; ma contaminazioni e nuove relazioni tra saperi solo apparentemente lontani ci fanno ben sperare. Quel che è certo, è che ad oggi non ci è dato saperlo, e solo il tempo potrà rispondere a questa domanda. Ciò nonostante, a noi che siamo chiamati a guidare l'Università italiana in questi tempi così particolari, a noi che dobbiamo affrontare inedite sfide cercando di fare del nostro meglio, non può che spettare il compito di favorire in ogni modo questo traguardo, cercando di tendere ad una conoscenza "olistica", ad una "ricerca condivisa e convergente" in cui il totale sia superiore alla somma delle singole parti.

INDICE

<i>Sommario</i>	5
PREFAZIONE (Giuseppe VERSALDI)	7
L'UNIVERSITÀ AL TRAGUARDO DEL PATTO EDUCATIVO (Enrico DAL COVOLO).....	11
1. <i>L'idea di Università</i>	11
2. <i>La cultura della qualità accademica</i>	15
3. <i>Orientamento universitario e pastorale universitaria</i>	16
4. <i>L'Università per il Patto Educativo</i>	20
<i>Conclusione</i>	21
UNIVERSITÀ: CRISI E FUTURO DI UN'IDEA (Enrico DAL COVOLO)	23
1. <i>Il senso del sapere e l'illuminazione della condizione umana</i>	23
2. <i>Trionfo della scienza e naufragio del sapere</i>	25
3. <i>Specializzazione e crisi dell'Università</i>	27
4. <i>Possibili strategie e linee-guida</i>	28
<i>Conclusione: due maestri-testimoni. Edith Stein "discepola" di John Henry Newman</i>	29
L'IMPEGNO FORMATIVO DELLA SCUOLA E DELL'UNIVERSITÀ IN UN TEMPO DI CRISI (Enrico DAL COVOLO).....	33
1. <i>Educazione e valori</i>	34
2. <i>L'ambiente della Scuola e dell'Università per un Patto educativo</i>	36
3. <i>I processi di insegnamento e di apprendimento</i>	37
4. <i>La mia esperienza di docente e di formatore salesiano</i>	38
<i>Conclusione: la lezione pedagogica di Paul Ricoeur per un Patto Educativo</i> ...	41
L'UNIVERSITÀ PER IL "NUOVO UMANESIMO" SOLIDALE ED EDUCATIVO ((Mauro MANTOVANI).....	45
<i>Introduzione</i>	45
1. <i>Una "nuova stagione del pensiero"</i>	46

1.1. Allargare gli orizzonti della razionalità, per un cambio di paradigma	47
1.2. Testimoni della “carità intellettuale”	48
2. <i>Il “nuovo umanesimo”</i>	50
2.1. Un elemento costante del recente magistero ecclesiale.....	51
2.2. Educare al nuovo umanesimo solidale	53
3. <i>Il compito specifico dell’Università</i>	55
3.1. “Uni-versitas”	55
3.2. Papa Francesco sull’Università	57
<i>Conclusione</i>	59
I QUATTRO “CRITERI DI FONDO” DI <i>VERITATIS GAUDIUM</i> : UNA PROPOSTA CULTURALE DI “AMPIO RESPIRO” (Mauro MANTOVANI)	61
<i>Introduzione</i>	61
1. <i>La “contemplazione del mistero”</i>	62
1.1. L’incontro con la realtà dell’esistenza e della vita.....	62
1.2. Dalla Trinità uno “slancio” per il pensiero	64
2. <i>Dialogo a tutto campo</i>	65
2.1. Scienza e dialogo	66
2.2. Il compito del logos e del dia-logos.....	66
3. <i>Interdisciplinarietà forte</i>	68
3.1. Il giusto livello.....	69
3.2. Uno spazio vitale per la “fermentazione” dei saperi	70
3.3. La dimensione personale e interpersonale.....	72
4. <i>Fare rete</i>	73
4.1. Tra periferia e centro.....	74
4.2. Lavorare in rete: cooperazione e centri di ricerca	75
<i>Conclusione</i>	76
LA SFIDA DEL “PERCHÉ EDUCARE”, E PERCHÉ PROPRIO UN “PATTO EDUCATIVO”? (Mauro MANTOVANI)	77
<i>Introduzione</i>	77
1. <i>Perché educare?</i>	78
1.1. Educazione e relazione	80
1.2. Umanizzare l’educazione	82
1.3. Scommettere sull’educazione	84
1.4. Rendere protagonisti i giovani.....	86
2. <i>Perché un Patto Educativo?</i>	88
2.1. Un’alleanza intergenerazionale	88
2.2. Un patto come espressione di una visione e di un pensiero	89
2.3. Prendersi cura guardando più lontano	91
<i>Conclusione</i>	92

LA DOCENZA UNIVERSITARIA COME CARITÀ INTELLETTUALE (Michele PELLERÉY)	93
<i>Introduzione</i>	93
1. <i>L'identità e la missione delle istituzioni universitarie ecclesiastiche..</i>	94
2. <i>L'identità e la missione del docente universitario</i>	96
3. <i>La competenza del docente universitario</i>	97
4. <i>La competenza esperta nella ricerca scientifica</i>	99
5. <i>La competenza esperta nella docenza universitaria</i>	102
5.1. <i>Sulla natura del processo formativo</i>	102
5.2. <i>Sulla natura internazionale dell'istituzione universitaria</i>	103
5.3. <i>Sulla centralità dei processi di apprendimento</i>	105
5.4. <i>Su un apprendimento a livello adulto</i>	108
6. <i>La competenza esperta nel servizio</i>	110
<i>Conclusione</i>	111
LA PROSPETTIVA DIDATTICA EVOCATA DALLA COSTITUZIONE APOSTOLICA <i>VERITATIS GAUDIUM</i> (Michele PELLERÉY)	113
<i>Premessa</i>	113
1. <i>Una prospettiva unitaria nella formazione</i>	114
2. <i>Pluralità e unitarietà del sapere</i>	115
3. <i>Passare dalla centratura sull'insegnamento a quella sull'apprendi- mento</i>	116
4. <i>Sulla strutturazione dell'impianto curricolare</i>	118
5. <i>Sulle esigenze di qualificazione professionale</i>	120
6. <i>Sulla valutazione continua e finale</i>	121
7. <i>Promuovere reti e comunità di studio e di ricerca</i>	123
<i>Conclusione</i>	125
APPUNTI PER UN'IMPOSTAZIONE DIDATTICA A LIVELLO ACCA- DEMICO (Michele PELLERÉY)	127
<i>Introduzione</i>	127
1. <i>Promuovere la comprensione: teaching for understanding</i>	128
2. <i>Orientare gli studenti nel loro studio</i>	130
3. <i>Corsi istituzionali</i>	132
4. <i>Corsi monografici e seminari</i>	133
5. <i>Sui metodi di insegnamento</i>	134
6. <i>Promuovere l'autonomia e il senso di responsabilità nello studio</i>	136
7. <i>Riflessione, dialogo e apprendimento trasformativo</i>	138
8. <i>Attività riflessiva e dimensione spirituale della formazione</i>	139
9. <i>Valutazione e autovalutazione</i>	140
<i>Conclusione</i>	143
POSTFAZIONE (Gaetano MANFREDI)	145



Papa Francesco ha lanciato il progetto del “Patto Educativo Globale” con lo scopo di «ravvivare l’impegno per e con le giovani generazioni, rinnovando la passione per un’educazione più aperta e inclusiva, capace di ascolto paziente, di dialogo costruttivo e di mutua comprensione. Mai come ora c’è bisogno di unire gli sforzi in un’ampia *alleanza educativa*, per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un’umanità più fraterna».

Questa iniziativa nell’attuale contesto sociale assume un significato ancora più pregnante e profetico: **investire sulla formazione e sulla cultura per dare speranza e futuro alle nuove generazioni.**

Sul contributo delle istituzioni universitarie, a partire da quelle ecclesiastiche ma non solo, per la promozione e lo sviluppo di questa “alleanza”, nella prospettiva del “nuovo umanesimo solidale ed educativo”, il volume raccoglie **nove contributi** proposti rispettivamente da tre Rettori universitari salesiani, in carica o emeriti, a Roma, ed è impreziosito dalla **Prefazione** del card. **Giuseppe VERSALDI**, Prefetto della Congregazione per l’Educazione Cattolica, e dalla **Postfazione** del prof. **Gaetano MANFREDI**, Ministro dell’Università e della Ricerca.

Enrico DAL COVOLO, Vescovo salesiano, già ordinario di letteratura cristiana antica greca, affermato studioso di teologia e dei Padri della Chiesa, è attualmente Assessore del Pontificio Comitato di Scienze Storiche. Dal 2010 al 2018 è stato Rettore magnifico della Pontificia Università Lateranense.

Mauro MANTOVANI, salesiano, è ordinario di filosofia teoretica presso l’Università Pontificia Salesiana, dove dal 2015 è il Rettore magnifico. Attualmente è il Presidente della Conferenza Rettori Università e Istituzioni Pontificie Romane (CRUIPRO).

Michele PELLERAY, salesiano, già ordinario di didattica presso l’Università Pontificia Salesiana, ne è stato il Rettore magnifico negli anni 1997-2003. Ha avviato e accompagnato le importanti aperture al “Processo di Bologna”, alla “cultura della qualità” e all’internazionalizzazione.

€ 11,00

ISBN 978-88-213-1376-9



9 788821 313769