

**QUADERNI
DELLA SEGRETERIA
GENERALE CEI**

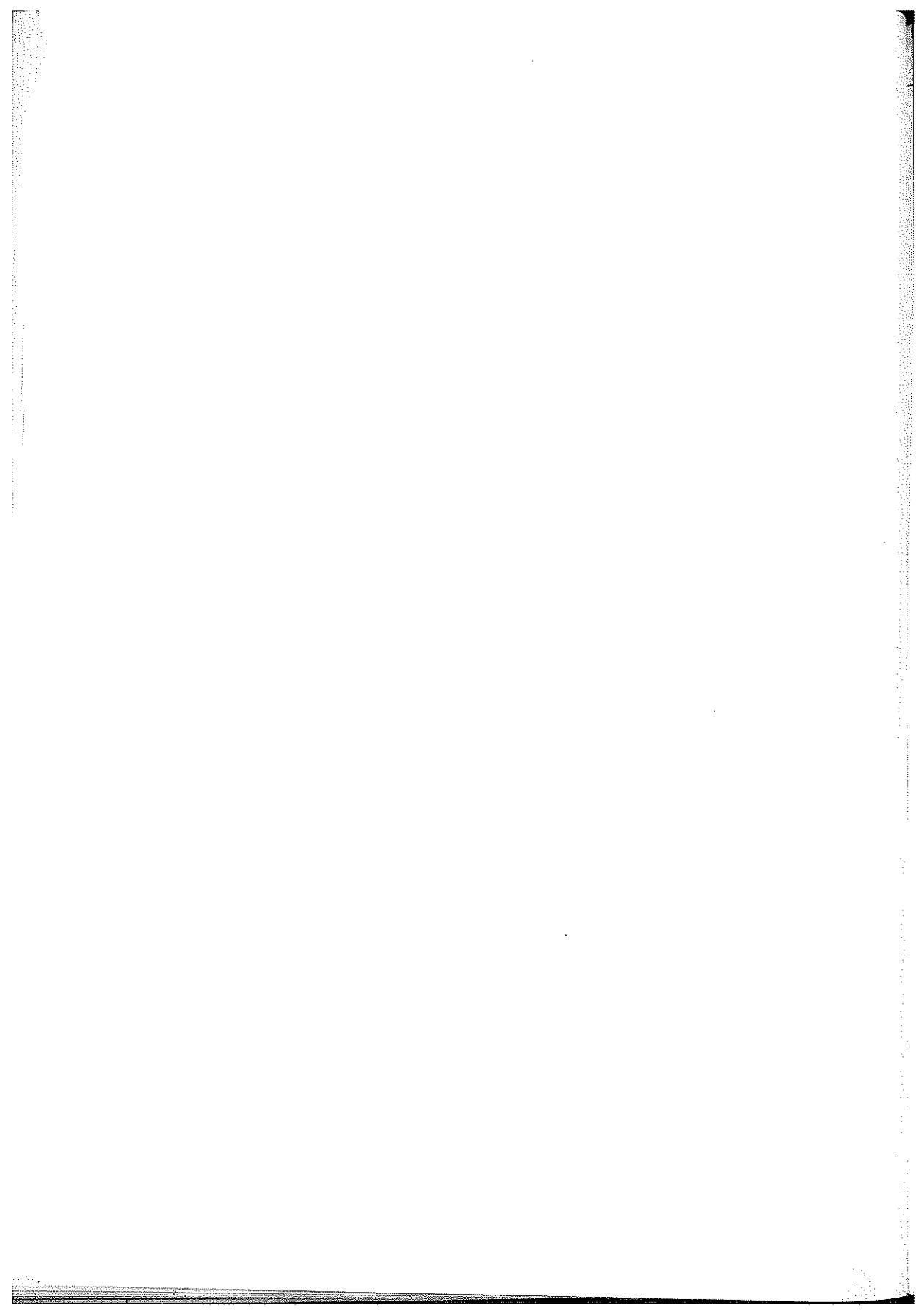
Anno IV • n. 10
Aprile 2000

**UFFICIO NAZIONALE
PER L'EDUCAZIONE,
LA SCUOLA
E L'UNIVERSITÀ**

Notiziario n. 3 - 1999/2000 - Anno XXV

LA COMUNITÀ CATTOLICA E L'UNIVERSITÀ, OGGI, IN ITALIA
DOCUMENTO DELLA COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA,
LA CULTURA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ

**1° Convegno Nazionale degli studenti universitari
"L'UNIVERSITÀ PER UN NUOVO UMANESIMO"
Gli studenti protagonisti di rinnovamento
LORETO, 5-7 NOVEMBRE 1999**



Indice

Notiziario - Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università
n. 3 - 1999/2000 - Anno XXV

La parola del Papa	pag. 3
Presentazione	
Mons. Vincenzo Zani	pag. 7
In primo piano	
<i>La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia</i>	
Documento della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la cultura, la scuola e l'università	pag. 9
Temi del dibattito attuale	
1° Convegno Nazionale degli studenti universitari	
"L'università per un nuovo umanesimo"	
Gli studenti protagonisti di rinnovamento	
Loreto, 5-7 novembre 1999	
Programma	pag. 28
Verso il 1° Convegno degli studenti universitari	
Thierry Bonaventura	pag. 30
Università in Europa: modelli a confronto	
Prof. Luigi Filippo Donà dalle Rose	pag. 31
Prof. Luciano Guerzoni	pag. 51
L'università per un nuovo umanesimo	
Gli studenti protagonisti di rinnovamento	
Prof. Ivo Colozzi	pag. 60
Prof. Luigi Alici	pag. 66
Incontro-Dibattito	
Intervento S.E. Mons. Angelo Scola	pag. 80

Ufficio Nazionale e Commissione Episcopale

***Lettera dopo l'Assemblea Nazionale
sulla Scuola Cattolica***

S.E. Mons. Cesare Nosiglia pag. 90

Approvazione della legge sulla parità scolastica.

Comunicato pag. 95

Il riordino dei cicli dell'istruzione.

***Comunicato della Consulta Nazionale
di Pastorale della Scuola.***

. pag. 97

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

Bilancio Quinquennale (1995-2000) pag. 100

Informazioni e cronache

Giubileo dei docenti universitari.

L'università per un nuovo umanesimo pag. 106



università per un nuovo umanesimo. Gli studenti protagonisti di rinnovamento

PROF. IVO COLOZZI

Le informazioni che presento in questa relazione sono tratte dalla ricerca di Pierpaolo Donati, Ivo Colozzi (a cura di), *Giovani e generazioni: quando si cresce in una società eticamente neutra*, Bologna, Il Mulino 1997.

La novità di questa indagine sociologica sui giovani in Italia sta nel suo approccio conoscitivo, del tutto originale. Con questa ricerca, infatti, abbiamo voluto osservare i giovani in un'ottica generazionale, ossia abbiamo cercato di capire se la società adulta o degli adulti oggi è capace di creare nei giovani un senso generazionale, cioè la consapevolezza di appartenere ad una storia, ad una cultura, ad una tradizione (sentirsi generati in senso socio-culturale dalle generazioni precedenti) e la responsabilità di elaborare e realizzare progetti di vita e di azione capaci di portare avanti la società, cioè di farla camminare nella direzione di una più piena umanizzazione (sentirsi capaci di generare). I giovani, quindi, non sono stati osservati come gruppo in sé, ma nelle relazioni e attraverso le relazioni che hanno con le generazioni adulte nei luoghi socialmente deputati alla "educazione" o alla "socializzazione" delle nuove generazioni: la famiglia, la scuola, l'università, il lavoro, le esperienze associative di tipo religioso, culturale, politico, sociale (volontariato). Qui presenterò solo i risultati che riguardano l'esperienza universitaria, cioè il giudizio sull'università che emerge dalle risposte date dai giovani intervistati alle relative domande del questionario. Chi è interessato ai risultati complessivamente emersi potrà approfondire il discorso leggendo il volume citato.

Le interviste hanno riguardato un campione rappresentativo a livello nazionale, composto pariteticamente da maschi e da femmine appartenenti a una fascia d'età che va dai 19 ai 29 anni. La presenza significativa di un sottocampione di giovani compresi fra i 25 e i 29 anni conferma l'allungamento significativo del periodo di studio.

Nella parte dedicata all'esperienza universitaria le domande del questionario riguardavano il modo in cui la frequentazione di questo ambiente sviluppa o indebolisce certi atteggiamenti, valori, capacità relazionali dei giovani, partendo dall'ipotesi che l'università oltre a trasmettere capacità professionali dovrebbe essere un luogo di crescita personale e relazionale. Ci interessava, infatti, comprendere, sulla base del quesito di fondo della ricerca, in che maniera la vita universitaria contribuisse alla costruzione della progettualità giovanile e del senso di generazionalità.

Il primo dato che può sorprendere è la quasi assoluta mancanza di esperienza amicale all'interno dell'università. Soltanto il 10,2% dei giovani risponde di considerare come amici tutti o molti compagni di corso. Si può capire che, a differenza della scuola superiore, i momenti di incontro e di scambio tra ragazzi siano molto meno facili da curare. Rimane però questo dato di fondo che vede l'esperienza universitaria come molto solitaria ed individuale. Gli insegnanti sembrano essere importanti nel creare un clima di amicizia tra gli studenti. In effetti tra i pochi studenti che dichiarano di avere molti amici l'83% circa dichiara di essere stato stimolato a pensare al ruolo dei giovani nella società da tutti o molti insegnanti.

L'aspetto più importante della vita universitaria diventa lo studio che si sta conducendo. Circa il 64% degli studenti universitari dà valore a quell'aspetto mentre soltanto il 27% ritiene che un fine fondamentale dell'università dovrebbe essere l'aiuto a maturare. La trasformazione rispetto alla scuola superiore è netta. L'importanza concessa alla crescita personale ed alle relazioni con gli altri ragazzi tende a dileguare anche perché probabilmente questi giovani sentono di essere già sufficientemente maturati. Ciò che veramente conta è acquisire una specializzazione, una professionalità che faciliti l'entrata nel mondo del lavoro. Questa esigenza è superiore tra i giovani del Nord-Est e tra quelli del Sud evidentemente per motivi differenti. Al Centro sono maggiormente valutati gli aspetti di relazionalità mentre nel Nord-Ovest acquista molta più importanza rispetto alla media l'aiuto a maturare e il poter conoscere ragazzi con cui divertirsi.

La soddisfazione dell'esperienza universitaria è complessivamente elevata essendo i molto soddisfatti il 35% circa e i sufficientemente soddisfatti il 45% circa del campione. Come per la scuola superiore anche in questo caso la soddisfazione sembra dipendere dalle relazioni che si hanno con gli insegnanti e con i compagni di studio. Più gli insegnanti svolgono una funzione educativa (e non soltanto di insegnamento) più i giovani sono molto soddisfatti dell'università: meno gli insegnanti si sforzano nel dialogo più aumentano i poco soddisfatti. Allo stesso modo più amici si hanno più vi è soddisfazione meno amici si hanno più emerge un atteggiamento di poca soddisfazione.

Più ci si sente "generati" dal corpo docente più si è soddisfatti dell'università (58,3% di molto soddisfatti): meno ci si sente generati,

meno si è soddisfatti (79,2% di per nulla soddisfatti). Va anche ricordato che in termini generali la sensazione d'essere generati in ambito universitario si riduce notevolmente rispetto a quella caratteristica dell'esperienza scolastica superiore. Tra gli studenti universitari meno della metà si sente accolto ed aiutato (48% circa degli studenti) rispetto al 58% circa degli studenti della scuola superiore.

Molto forte è la correlazione tra sentirsi generati o capaci di generare e relazioni con il corpo docente. Innanzitutto va ricordato che soltanto il 54% dei rispondenti ritiene che molti o alcuni insegnanti siano capaci di instaurare un dialogo formativo con gli studenti mentre per gli studenti di scuola superiore la percentuale saliva al 73,5% circa. Questa debolezza influisce sulla sensibilità generazionale. Più sono gli insegnanti che si sforzano di far riflettere i giovani sulla loro condizione più ci si sente da loro generati: più gli insegnanti toccano aspetti relativi alla formazione della persona, alla sua educazione complessiva, più ci si sente in grado e in obbligo di ricambiare. Se per la scuola superiore questo dato era sufficientemente prevedibile per l'università si tratta invece di una sorpresa. In effetti non sembra essere vero che i giovani non si aspettano altro che apprendimento di professionalità dai docenti universitari. Quando questi mostrano attenzione nei loro confronti sono molto apprezzati e riescono anche a trasmettere meglio i valori agli studenti. Questo dato è confermato dal fatto che ben il 65% di chi dichiara di non aver ricevuto alcun tipo di indicazione dagli insegnanti dichiara anche che solo un docente o nessun docente si è mai sforzato in termini di educazione alla vita.

Lo stesso tipo di osservazioni riguardano come era facile attendersi il tipo di insegnamento che l'esperienza universitaria è riuscita a trasmettere. Innanzitutto qui troviamo, caso raro, una differenza tra valutazioni maschili e femminili. Le ragazze sottolineano più dei maschi (76,4% contro 68,1%) che l'università insegna a prendersi delle responsabilità mentre i maschi sono molto più rappresentati nel giudizio negativo dell'esperienza (10,3% di chi risponde che l'università non insegna nulla contro il 2,8% delle ragazze). Pure il numero di amicizie modifica la valutazione: se si ha molti amici si valuta molto l'insegnamento alla solidarietà, se non se ne ha nessuno si tende a rispondere che l'università insegna a pensare solo a sé oppure non insegna nulla. È però senz'altro la relazione con gli insegnanti a modificare più profondamente la valutazione. All'aumentare degli insegnanti che sviluppano un dialogo profondo con gli studenti aumenta la percezione che l'università insegna ad essere solidali ed insegna a prendersi delle responsabilità: al diminuire del dialogo aumentano invece gli aspetti relativi al pensare soltanto a sé e la percezione che l'università non insegna nulla. A questo punto non sorprenderà che la sensazione di essere generati dagli insegnanti influisce sulla valutazione dell'insegnamento complessiva della formazione universitaria. Chi non si sente accolto e compreso rappresenta il 60,4% di chi

dichiara che l'università insegna a pensare solo a sé: in modo ancora più evidente il 79,3% degli studenti che rispondono che l'università non insegna nulla non si sentono generati.

Veniamo ora in conclusione ad analizzare le indicazioni e le aspettative che il corpo docente riesce a trasmettere ai frequentanti l'università. L'indicazione principale trasmessa è, col 32,9% delle risposte, il puntare sulle proprie capacità e competenze, dunque come nel caso della scuola superiore una indicazione di autonomia e professionalità. Segue col 27,6%, a dimostrazione della debolezza della formazione universitaria, il *non aver ricevuto alcuna indicazione*. Questo valore è più che raddoppiato rispetto a quello riscontrato nelle risposte degli studenti di scuola superiore. Al terzo posto troviamo l'impegnarsi sempre nonostante i fallimenti (17,3% delle scelte).

- Per sintetizzare quanto è emerso dalla ricerca su giovani e generazioni, voglio innanzi tutto sottolineare la quasi assoluta mancanza di esperienza amicale: l'università nonostante l'allungarsi del periodo di frequenza non è un luogo di socializzazione, cioè non è essa stessa una vera *societas*. L'aspetto più importante della vita universitaria è diventato lo studio, nel senso che la maggioranza degli studenti (l'uso del termine maggioranza va inteso in senso proprio, cioè sta ad indicare che è la tendenza più riscontrata ma non l'unica. Vi sono anche studenti che non si aspettano nulla dall'università (l'area di parcheggio) e studenti che hanno una visione più articolata e complessa) si aspetta di acquisire dall'università una specializzazione, una professionalità che faciliti l'entrata nel mondo del lavoro. La stessa maggioranza non si aspetta, invece, di realizzare una crescita personale. Il motivo di questa sostanziale sfiducia dipende dal tipo di rapporto sperimentato con i docenti che per quasi la metà dei ragazzi intervistati non sono capaci di instaurare un dialogo formativo con gli studenti.

Queste aspettative che abbiamo riscontrato nella maggioranza del campione non corrispondono, però a quelle che potremmo definire le *attese del cuore*, le attese autentiche dei giovani. La conferma è che abbiamo riscontrato una correlazione diretta fra il livello di soddisfazione nei confronti dell'esperienza universitaria, il numero di amici che si ha e il numero dei docenti formatori che si è incontrato. In altre parole sono più soddisfatti dell'esperienza universitaria quei giovani che hanno anche una rete significativa di amicizie e che nella loro esperienza hanno incontrato un numero abbastanza elevato di docenti preoccupati non solo di trasmettere loro dei contenuti di sapere ma anche di farli crescere come persone formandoli ai valori o, meglio, alle virtù (formazione non solo dell'intelletto ma anche della volontà).

L'indicazione di Giovanni Paolo II per uscire dalla crisi educativa: riscoprire l'università come comunità di docenti e studenti.

Questi risultati empirici ci suggeriscono da una parte che la nostra università è in grave crisi, dall'altra quello che dovrebbe fare per essere una università autentica.

Innanzitutto e soprattutto dovrebbe ritrovare i suoi fini, riscoprire su cosa poggiavano le fondamenta che le hanno permesso di nascere e di crescere e che oggi sembrano in gran parte smarrite. Per Giovanni Paolo II ciò significa riscoprirsi come comunità, cioè come il luogo della ricerca della verità e della trasmissione disinteressata del sapere, un luogo di dialogo e di apertura interdisciplinare, dove la persona umana sia posta al centro dell'impresa educativa e il sapere divenga servizio, fonte di responsabilità personale e sociale.

Fra i tanti passi che potrei citare, ricordo il discorso pronunciato dal Papa a Bologna in occasione della visita del 1982, dove si dice: "Credo perciò necessario riaffermare con forza la dimensione comunitaria dell'università anche per quanto riguarda il rapporto fra docenti e discenti. Benché questo sia reso oggi difficile per l'accresciuto numero degli studenti e per la scarsa frequenza alle lezioni in diverse facoltà, *l'incontro umano è imprescindibile per la formazione della personalità* e quindi perché l'università continui ad essere in grado di svolgere una missione educativa."

Con questo richiamo il Papa invita l'università di oggi a non dimenticare le sue origini e a ricollegarsi ad esse. Nel medioevo, infatti, l'*universitas* nasce appunto come incontro libero fra studenti e docenti e il termine indica il loro associarsi finalizzato allo studio. Se vuole ritrovare la strada smarrita, il primo passo, la chiave di volta, è, per il Papa, il recupero del rapporto fra studenti e docenti.

Indubbiamente oggi ci sono grandi ostacoli strutturali (numero di studenti in rapporto alle risorse) e culturali (la diffusione dell'utilitarismo di massa, cioè di un rapporto con ogni realtà che tiene conto solamente del suo valore strumentale) che ostacolano questa prospettiva, che può sembrare utopica. Di fronte a queste enormi difficoltà il rischio più comune, almeno fra i docenti, è la disillusione che porta alla rinuncia, ad accettare di fatto la prevalenza dei condizionamenti strutturali e a ripiegare su soluzioni che riducono gli aspetti negativi di tali condizionamenti. È la diffusione di questo atteggiamento di rinuncia che i risultati della ricerca hanno documentato, evidenziandone gli effetti percepiti dagli studenti: l'incapacità da parte di molti docenti di educare, di stimolare una progettualità culturale ed una assunzione di responsabilità. Purtroppo anche la maggioranza degli studenti sembra rassegnata alla situazione. Lo si vede, ad esempio, dalle percentuali bassissime dei votanti alle elezioni studentesche, dalle basse percentuali di frequenza ai corsi e dal modo stesso con cui molti preparano gli esami. È evidente che il primo passo nella direzione di una umanizzazione dell'università consiste nel misurarsi, studenti e docenti, con l'invito del Papa a costruire nell'università italiana delle nuove comunità educanti. Per

accogliere questo invito o per accettare questa provocazione non sono necessarie condizioni preliminari ulteriori rispetto alla libertà o disponibilità di ciascuno, docente o studente che sia. È però altrettanto chiaro che l'esperienza di educazione comune che queste comunità potranno cominciare a fare già nell'ambito dell'aula e del corso, non dovrà limitarsi a questo, cioè alle materie di studio, ma dovrà investire anche le condizioni strutturali entro cui tale esperienza si realizza e gli indirizzi normativi che la regolano e la orientano; dovrà, cioè, aprirsi alla dimensione politica e cercare di incidere su di essa.

Io non so quanto il richiamo del Papa sia già diventato esperienza, cioè quante comunità di docenti e studenti si siano avviate e che frutti abbia già prodotto questa esperienza sia in termini di crescita personale per coloro che l'hanno fatta, sia in termini di maturazione di un giudizio sui cambiamenti strutturali e normativi che hanno cominciato ad interessare l'università italiana in questi ultimi anni e che la coinvolgeranno ancora più pesantemente nei prossimi anni. Credo che sarebbe utile se gli interventi che seguiranno le nostre relazioni potessero anche offrire una prima documentazione nell'uno e nell'altro senso. Per facilitarli vorrei concludere questo mio intervento proponendo una serie di domande che potrebbero costituire una specie di scaletta per realizzare una ricerca di sfondo di tipo qualitativo. Ecco le domande:

- esistono esperienze di comunità educanti formate da docenti e studenti universitari?
- Quante sono?
- Dove sono?
- Come sono nate?
- Che dimensioni hanno?
- Come lavorano?
- Su cosa lavorano?
- Che giudizio ne danno in termini di crescita personale i docenti e gli studenti che vi partecipano?
- Che visibilità hanno verso l'esterno?
- Come propongono la propria esperienza agli altri docenti e studenti?
- Hanno elaborato giudizi sulla riforma dell'università? Quali?
- Hanno elaborato giudizi sulla realizzazione dell'autonomia a livello locale? Quali?
- I giudizi si sono tradotti in azione "politica"? In che modo?

La mia speranza è che l'invito del Papa abbia già cominciato a produrre molti frutti di novità e che il nostro convegno possa ampiamente documentarlo e dare ad essi la rilevanza pubblica che meritano.

«Beato l'uomo che medita sulla sapienza»
(Sir. 14,20)

Nell'età in cui la cultura sembra rifuggire dalle «risposte forti», accontentandosi di elaborare solo «domande piccole», è più che mai necessario impostare una riflessione sul futuro dell'università e sul protagonismo degli studenti a partire da una «domanda grande». Il senso di questo breve contributo potrebbe quindi essere riassunto in un'unica domanda, che vorrei articolare in sei passaggi fondamentali.

1.
Tra complessità
e
disseminazione, ...

In una società policentrica e complessa, le pretese di egemonia della ragione illuministica appaiono sempre più lontane e anacronistiche. Il dominio del sapere sembra ormai troppo grande e la ragione troppo debole per continuare ad egemonizzarlo; nuovi fermenti autonomistici si agitano alla periferia, relativismo e disincanto sono le loro bandiere. Per non subire estromissioni umilianti, la ragione si autoesilia dal suo posto di osservazione privilegiata, facendosi compagna del vissuto, ora cronista meticolosa e brillante, ora partner superficiale e compiacente. Nella difficile transizione verso nuovi equilibri, si aprono altre strade nella cultura e nel costume contemporanei: esse passano attraverso la rivalse degli affetti, che reclamano spazi insindacabili di consumo emozionale privato, o attraverso l'immersione soffocante in quella effimera miscela di segni, messaggi, notizie, continuamente impastata in un fluido villaggio virtuale, nel quale convivono solo 'tribù culturali' omologate e insignificanti.

In questo contesto, la ragione paga la sua rinuncia a guardare lontano con la più crudele delle condanne: assistere muta alla frantumazione del senso, alla inesorabile banalizzazione delle domande. Il suo ridimensionamento non sembra nascere dalla consapevolezza di un eccesso razionalistico di cui farsi perdonare, ma da un atteggiamento rinunciatario e scettico con cui farsi riaccogliere. L'autolimitazione, quando non è figlia di un atto di umiltà, può essere il frutto di una superbia scettica, che non accetta di fare i conti fino in fondo con la crisi della modernità, preoccupandosi soltanto di trovare una nuova nicchia nella cultura postmoderna. Anche per questo motivo viene meno progressivamente ogni interrogazione sulla ulteriorità del conoscere e sulle ragioni del credere: la ragione negativa si va trasformando in ragione indifferente.

Questo processo di alleggerimento culturale produce una sterilizzazione delle risorse sapienziali ed un effetto deresponsabilizzante, che si riflette in un generale impoverimento dell'orizzonte del senso; ad una ragione 'demoralizzata' non rimane che farsi custode insensibile di un rigore senza passione o avventurarsi nel gioco infinito della

interpretazione. In ogni caso, l'archivio del sapere può crescere a dismisura, senza che ad esso corrisponda però una reale progressione di avvicinamento alla verità; per un sapere senza sapienza l'aumento delle cognizioni non si accompagna necessariamente ad una riduzione delle incognite, ma, al contrario, ad una loro moltiplicazione inarrestabile che, alla fine, squalifica l'intero processo. La versione postmoderna della 'cattiva infinità', che sembra aver contagiato anche ampi settori della vita universitaria, si ripropone precisamente in questo processo di crescita esponenziale delle cognizioni e insieme delle incognite, in una dilatazione di significati senza verità, di fronte alla quale, se il sistema non vuole collassare su se stesso, non resta che vaccinarsi con gli anticorpi scettici del disincanto e del disimpegno.

Tale crisi mascherata della ragione coincide oggi con il trionfo mitizzato della tecnica. Impotenza progettuale e onnipotenza tecnologica appaiono le due polarità più inquietanti di questo nostro tempo: mentre si celebra quello che Heidegger ha chiamato «l'imperialismo planetario dell'uomo tecnicamente organizzato»¹, questi si accorge di essere non più solo signore, ma anche oggetto della tecnica. L'esito di questo processo l'ha indicato con parole forti Hans Jonas: oggi «tremiamo nella nudità di un nihilismo nel quale il massimo di potere si unisce al massimo di vuoto, il massimo di capacità al minimo di sapere intorno agli scopi»².

In tale contesto la distanza tra le «due culture» può aumentare fino a trasformarsi in opposizione incomunicabile: da un lato la cultura scientifica si libera dalla tutela, ritenuta insopportabile, della sapienza e si consegna alla tecnica, dedicandosi alla manipolazione di una natura ridotta a infrastruttura neutralizzata e indifferente; dall'altro la cultura umanistica si svincola dal duro peso del reale, accontentandosi di elaborare una sovrastruttura simbolica autoreferenziale. Mentre l'*homo faber* si attribuisce un potere insindacabile, l'*homo sapiens* riconosce solo un valore ludico ed estetico alle sue capacità di libero fruitore culturale. Nella estrema divaricazione tra efficienza tecnologica e consumo simbolico, sembra venir meno una autentica e condivisa responsabilità del futuro. Ma se, nell'età del multiculturalismo, la pluralità delle culture tende a confluire in un indistinto sincretismo, delegittimando l'idea di una superiore universalità della cultura, l'unità del sapere sbiadisce in un insignificante e sfocato ideale regolativo.

¹ M. HEIDDEGER, *Sentieri interrotti*, tr. it., Firenze 1968, p. 97.

² H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, tr. it., Torino 1990, p. 31.

Anche l'istituzione universitaria riflette ed amplifica questo contesto, in cui l'analisi prevale sulla sintesi, la disseminazione sulla unificazione. Un progressivo slittamento terminologico lo attesta in modo inequivocabile: la *universitas magistrorum et scholarium*, che identificava la comunità universitaria medievale, si istituzionalizza nella *universitas studiorum* nel modello tedesco del secolo scorso, fino a ridursi all'estrema atomizzazione odierna, fatta di una federazione di Facoltà e corsi di studio, il cui unico polo unificante sembra essere affidato all'apparato amministrativo³. A questo punto il conflitto delle Facoltà assume un significato meno nobile e culturalmente motivato di quello al quale Kant aveva dedicato la sua attenzione in uno scritto famoso⁴.

Alla fine di questo processo l'*universitas* diventa *Multiversity*, come si è già incominciato ad affermare sin dagli anni '60⁵. Essa conosce quindi, come rileva anche Casavola, una «incessante febbrile tensione di progresso, ma senza passato e senza una riflessione sulle mete etiche e sociali della ragione umana»⁶; sullo sfondo sta semmai quella «emulsione antropologica indifferenziata che rende dominante in ogni luogo del pianeta l'*american way of life* e il tipo di essere umano che la impersona»⁷.

Avendo ormai alle spalle l'idea di una architettura enciclopedica del sapere (idea peraltro sempre problematica e non di rado usata in senso ideologico), può aprirsi una nuova stagione di progettualità culturale. Non è forse questo il ruolo primario dell'università? Proviamo a dirlo con le parole di Eric Weil: «Come l'università potrebbe e dovrebbe essere il luogo dell'analisi storica e filosofica della nostra condizione e della situazione critica non solo della stessa università ma dell'intera nostra civiltà, essa potrebbe e dovrebbe essere anche il luogo d'incontro del sapere e della vita, dove il sapere

³ In proposito è sempre utile rileggere due saggi di Paul Ricoeur: il primo del 1964, intitolato *Faire l'Université*, il secondo apparso nel 1968, nel clima rovente della contestazione e intitolato *Réforme et révolution dans l'Université*. Ora i due saggi sono raccolti nel volume di P. RICOEUR, *Lectures I. Autour de la politique*, Paris 1991, pp. 367-380; 381-398.

⁴ Analizza attentamente il senso dello scritto kantiano, nel più ampio contesto del dibattito sull'università nel secolo scorso, A. RIGOBELLO, *Il concetto di università nella filosofia dell'Ottocento*, «Studium», LXXIX, 4/5 (1983), pp. 449-472. Una interessante raccolta di testi sull'università, a cavallo tra Seicento e Novecento, può essere consultata nel volume di AA. VV., *Il resistibile declino dell'Università*, a cura di G. Marotta e L. Sichirolo, Napoli 1999.

⁵ Tengo conto, su questo punto, dell'ottima analisi di E. BUTTURINI, *Il rapporto docente-studente nell'università*, «Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università», III, 13 (1999), pp. 37-49, che si riferisce su questo punto alla tesi enunciata da Clark Kerr nel 1963. Molto utile e documentato anche l'*excursus* di A. PIERETTI, *Il concetto di università nella filosofia del Novecento*, «Studium», cit., pp. 481-512.

⁶ F. P. CASAVOLA, *L'università nel quadro culturale di oggi*, in AA. VV., *L'università tra cultura e nuove professioni educative*, Brescia 1999, pp. 10-11.

⁷ CASAVOLA, *L'università nel quadro culturale di oggi*, p. 14.

sarebbe un sapere per degli altri esseri viventi e dove la vita scoprirebbe, al contatto dei grandi personaggi e dei grandi pensieri, le proprie potenzialità di umanizzazione»⁸. Con questo non vogliamo abbandonarci ad un'anacronistica nostalgia del passato: si tratta piuttosto di chiederci, come ad esempio hanno già fatto autorevolmente in passato maestri come Kant, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel e Schelling, a quale idea di umanità intenda ispirarsi il modello che stiamo disegnando per il futuro.

Anche i credenti quindi, possono e debbono offrire il loro contributo per alimentare questa domanda con i benefici fermenti etico-spirituali di una sano e convinto richiamo umanistico. Non possiamo dimenticare, a questo proposito, l'invito insistente e appassionato di Giovanni Paolo II: «L'avvenire dell'uomo dipende dalla sua cultura» (*Discorso all'Unesco*, 2.6.1980); «nella scelta della sua cultura l'uomo gioca il suo destino» (*Discorso a Rio de Janeiro*, 1.7.1980). Ancora: «La dimensione umanistica, secondo cui la persona è intesa come soggetto e come fine, – ha ribadito recentemente – fonda la funzione educativa e culturale dell'università, perché [...] *il compito primario ed essenziale della cultura in generale e anche di ogni cultura è l'educazione*» (*Discorso all'università degli Studi di Roma «Tor Vergata»*, 29.4.1999). S'inscrive in questo contesto, peraltro, anche l'attenzione che la chiesa italiana sta dedicando ad un nuovo progetto culturale, che affondi le sue radici nel vangelo della carità e che, attraverso una prassi rinnovata di discernimento comunitario, possa alimentare una stagione di profonda e diffusa conversione pastorale.

3.
... e la contabilità
invadente, ...

In un mondo sempre più organizzato «secondo la soffocante tristezza dell'idea di funzione» (G. Marcel), in cui l'esercizio della razionalità conosce una prevalente declinazione in senso strumentale, nuove opportunità e insieme nuovi ostacoli si profilano per la ricerca scientifica e la formazione professionale. Dopo aver combattuto in passato battaglie decisive contro l'invadenza dello Stato, oggi l'università deve misurarsi, nel bene e nel male, con l'invadenza del mercato e può farlo a partire da una domanda fondamentale: quale logica deve ispirare una «filosofia» della riforma universitaria? Una logica della competizione o della cooperazione? Forse abbiamo bisogno di un «terzo paradigma», alternativo al funzionalismo del modello olistico e all'utilitarismo del modello individualistico⁹.

Può cambiare il contesto generale rispetto al quale si giustifica questa carica alternativa, ma non certo le motivazioni ultime della sua

⁸ E. WELL, *La funzione dell'università*, in AA. VV., *Il resistibile declino*, p. 369.

⁹ In tale prospettiva cfr. ad esempio A. CAILLÉ, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, tr. it., Torino 1998, che vede appunto nella dinamica del dono il performatore per eccellenza delle alleanze, che immette nella logica contrattuale del mercato e in quella giuridico-istituzionale dello Stato una rete alternativa di circolazione di beni.

ragion d'essere. Per un verso, infatti, la minaccia ideologica che un tempo pesava sulla libera elaborazione culturale e sulla autonomia della ricerca scientifica oggi sembra spostarsi sul versante dei grandi apparati di potere economico, che finanziano sempre più massicciamente la ricerca stessa, piegandola ad una strumentalizzazione tecnologica non certo disinteressata. Per un altro verso, lo stesso mercato del lavoro può attivare domande di competenze e di requisiti funzionali a tale sistema di produzione, depurate però da un corredo formativo robustamente vertebrato in senso etico. Nel momento in cui il quadro degli schieramenti ideologici e politici sembra sfumare in un vortice di trasformismi non proprio limpidi, il mondo degli interessi economici si rafforza, consolidando posizioni e imponendo delle logiche che esigono un attento discernimento; la bandiera dell'efficienza non è sempre sincera e il mito della neutralità è il più delle volte sospetto.

La sfida alla quale siamo di fronte è dunque di estrema complessità; da un lato, come rileva anche Rigobello, essa richiede una soluzione «teorica (un nuovo modo di intendere l'universo dei saperi, la enciclopedia delle scienze, il loro rapporto con l'*humanitas* e con nuovi temi morali), dall'altro è pratico-organizzativa (il nuovo assetto degli studi universitari, le riforme di struttura)»¹⁰. Questo difficile equilibrio oggi appare sottilmente insidiato dall'invadenza della contabilità. Lo ribadisce con forza anche Moroni: «È triste e preoccupante per il destino dell'identità della struttura universitaria pensare, oggi, che una riforma di essa sia stata avviata a colpi di articoli della finanziaria a fronte di una dannosa frammentazione delle forze di ricerca entro l'università»¹¹.

Non si può nascondere perciò una diffusa e motivata perplessità per il metodo verticistico con cui sembra nascere il nuovo volto dell'autonomia universitaria, attuato senza il coinvolgimento delle strutture didattiche e degli organismi rappresentativi, chiamati non a fornire delle linee di indirizzo, ma solo ad esprimere un parere quando ormai la macchina ha acquistato velocità e difficilmente può essere riorientata. Nella fase attuale, infatti, il futuro assetto universitario sembra avviato sulla china di una *deregulation* selvaggia.

Lo attesta l'attivazione di nuovi corsi di laurea, a volte simili a scatole vuote, promossi inseguendo mode effimere, senza il supporto indispensabile di qualificate e rigorose tradizioni di ricerca (paradossalmente, in questi casi la didattica nasce "inventandosi" competenze non sempre accreditate: la progressiva perdita della titolarità dell'insegnamento ne è una convalida preoccupante). Analoga considerazione potrebbe farsi per quanto riguarda la deflagrazione di microdiscipline istituite per consacrare da parte dei docenti più affermati una

¹⁰ A. RIGOBELLO, *L'identità del docente dalle origini dell'università ad oggi*, «Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università», cit., p. 18.

¹¹ A. MORONI, *Università tra ricerca e organizzazione*, loc. cit., p. 27.

gerarchia distanziata di allievi, determinando di fatto una dispersione curricolare, costruita attorno a minuzie monografiche irrilevanti. L'antico progetto di unificazione culturale, intrinseco all'idea stessa di *universitas*, spogliato di ogni tensione intellettuale e formativa e screditato come una ingenua velleità enciclopedica, finisce per polverizzarsi in un policentrismo caotico, nel quale coabitano docenti indaffarati e studenti distratti.

In realtà il successo di una riforma non dipende soltanto dai suoi obiettivi immediati, ma anche dal quadro di riferimenti culturali e ideali entro cui si colloca e che l'università ha il compito di «filtrare», «restituendoli» alla società sotto forma di un patrimonio di sapere organicamente elaborato. Qualsiasi intervento che non si lasci animare da un ideale scientifico e formativo rischia di affondare in una palude burocratica. Molte delle piccole innovazioni degli ultimi anni testimoniano quanto sia facile stravolgere provvedimenti settoriali, piegandoli a logiche di basso profilo: dai docenti a contratto alla proliferazione di affidamenti, supplenze e nuovi corsi di laurea; dalla cosiddetta semestralizzazione, diventata l'avallo nobile di un impegno didattico stile «toccata e fuga» del docente pendolare, alla quantificazione di un carico di studio che nega altri parametri qualitativi (una pagina di Alberoni «peserà» quanto una pagina di Husserl?); dalla progressiva dequalificazione della tesi di laurea all'appiattimento in senso nozionistico del titolo di primo livello.

In una ristrutturazione profonda dell'ordine degli studi, dunque, la vigilanza sui principi ispiratori dev'essere massima. Appare invece francamente sorprendente pretendere di modificare la didattica universitaria prescindendo dal problema della ricerca scientifica: della sua qualità, delle risorse, del trasferimento dei risultati, della possibilità di intercettare attraverso di essa motivazioni e atteggiamenti dello studente. L'università è nata essenzialmente come comunità di ricerca e scuola di metodo; se perde questa scintilla creativa, è inutile oliare meccanismi di trasmissione di un sapere riciclato e liofilizzato. A che cosa lo studente ha diritto? Ad un volume di nozioni standardizzate, acquisite per accumulazioni progressive, oppure ad un organico profilo formativo, fatto di abilità conoscitive e di competenze metodologiche, da conquistare «sul campo», partecipando attivamente a quel «cantiere a cielo aperto» che è la ricerca?

L'idea di un «contratto» come base del rapporto didattico può essere un'arma formidabile di motivazione, se iscritta nel contesto di una comunità vincolata ad un quadro di valori fondamentali e condivisi, che sono la ragion d'essere dell'impresa scientifica, ma può anche diventare fonte di rivendicazioni improprie, se inteso nell'ottica aziendalista e utilitaristica di uno studente ridotto a mero cliente. È dunque indispensabile misurarsi criticamente con questa nuova deriva, che ci sta facendo passare dalla conflittualità forte, figlia di ideologie militanti, alla microconflittualità strisciante del consuma-

tore, invogliato a comperare i prodotti più reclamizzati e attento soltanto a confronti di ordine quantitativo.

Oltre tutto, nel permanere del valore legale del titolo di studio, molte modifiche rischiano di produrre effetti perversi, sicuramente non voluti, ma facilmente prevedibili: una competizione al ribasso fra sedi universitarie vicine e 'concorrenti'; una attuazione puramente formale e contrattuale del sistema dei crediti, che potrebbe ridursi ad un vuoto artificio semantico; una progressiva licealizzazione degli studi di primo livello, ridotti ad appendice specialistica del diploma di maturità. È vero che lo studente potrà poi perfezionarsi conseguendo dei titoli successivi; ma se il livello di base risultasse eccessivamente impoverito e poco stimolante, diventerà difficile invogliare al «rilancio» nel secondo livello: per docenti e studenti.

Tali scenari appaiono particolarmente preoccupanti per le università e i corsi di laurea più refrattari ad una logica di quantificazione mercantile: per le università periferiche e meno prestigiose, spesso sprovviste dell'effetto-trascinamento provocato dal luminaire, ma che possono essere ugualmente una palestra seria e rigorosa di ricerca e di studio; per i corsi di laurea meno «funzionali», come ad esempio quello in Filosofia, che si trovano più a disagio in un calcolo strumentale del sapere.

Emergono comunque aspetti interessanti di questo riassetto, che meritano di essere accolti e valorizzati: una migliore disciplina dell'orientamento; una maggiore flessibilità dei corsi di studio; l'idea di una formazione continua, cumulabile attraverso un sistema di «crediti»; la possibilità di differenziare l'impegno dello studente; la volontà di ridurre la dilatazione dei tempi di laurea e il fenomeno grave dell'abbandono degli studi, che ci sta allontanando troppo dall'Europa. In ogni caso la giusta volontà di essere al passo con i tempi non deve impedire di riconoscere il valore specifico della nostra migliore tradizione, da riqualificare e rilanciare, anziché mortificare.

4.
... come conciliare
il rigore
e la passione, ...

Al cuore di questo percorso va quindi ribadito un principio che può essere enunciato con le parole di Karl Jaspers: «È diritto dell'umanità in quanto tale cercare la verità dovunque e liberamente»¹². L'istituzione universitaria deve coniugare i suoi compiti fondamentali ponendosi interamente al servizio di questa vocazione irrinunciabile. Tali compiti possono essere riassunti nella dichiarazione congiunta di 372 Rettori, sottoscritta a Bologna il 18 settembre 1988, in occasione del 900° anno di fondazione: «L'università è un'istituzione che produce e trasmette criticamente la cultura, mediante la ricerca e l'insegnamento».

¹² K. JASPERS, K. ROSSMANN, *Die Idee der Universität*, Berlin - Göttingen - Heidelberg 1961, p. 1.

Per un verso, quindi, come ha scritto Ortega y Gasset, la scienza è «la dignità dell'università [...] il principio stesso che le dà vita e che fa sì che non sia soltanto un vile meccanismo»¹³; per altro verso, tuttavia, essa è esposta, soprattutto oggi, ad una tentazione tecnicistica, che può soffocarne la tensione teorica e la responsabilità formativa: «la pedanteria e la mancanza di riflessione – è ancora Ortega – sono stati i grandi agenti di questo 'capriccio' scientifico che travaglia l'università»¹⁴.

Il distacco crescente fra un modello illuministico di ragione, che assicura la universalità di una competenza metodologica, e un modello romantico di sentimento, più centrato sull'autenticità immediata del vissuto, non è estraneo alla difficoltà crescente di coniugare il rigore della ricerca con la passione dell'insegnamento. È questo l'equilibrio più arduo ed instabile, ma anche più prezioso e benefico, al quale non è possibile rinunciare, se non vogliamo isolare alcuni vertici di eccellenza in una torre d'avorio, prestigiosa e inquietante, dove si coltiva una competenza senza virtù, abbandonando l'università ad uno scadente apparato di certificazione professionale. La ricerca di un equilibrio vitale di rigore e passione appare a questo punto un obiettivo irrinunciabile e qualificante, che va difeso proprio in nome dell'idea stessa di una ricerca scientifica motivata, strutturata e finalizzata nel contesto più ampio di un nuovo umanesimo.

Sugli effetti culturalmente devastanti di questa separazione fra un modello illuministico di ragione e un modello romantico di sentimento ha scritto considerazioni interessanti Robert Pirsig, nel suo fortunato romanzo *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, dove tale dicotomia viene efficacemente rappresentata nella contrapposizione fra «intelligenza classica» e «intelligenza romantica»: la prima è quella che vede il mondo come «forma soggiacente», cioè come *struttura, ordine, schema*, mentre la seconda lo vede per lo più in termini di «apparenza immediata», cioè come *ispirazione, intuizione, esperienza vissuta*; insomma come *autenticità*¹⁵.

Il libro narra la ricerca sofferta, alla fine drammatica, di una radice unitaria, identificata nel supremo principio della Qualità, che consenta di risalire alle spalle di questa divisione, prendendo in considerazione la stessa organizzazione degli studi universitari. Una cultura che non riesca a risolvere alla radice tale dualismo, finirà irrimedi-

¹³ J. ORTEGA Y GASSET, *Missione dell'Università*, tr. it., Napoli 1972, pp. 78-79.

¹⁴ ORTEGA Y GASSET, *Missione dell'Università*, p. 55.

¹⁵ «È improbabile che un romantico – scrive Pirsig – trovi interessante un disegno tecnico o meccanico o uno schema elettronico: per lui queste cose non hanno nessun fascino, perché non ne coglie che la realtà superficiale. Complessi e noiosi elenchi di nomi, linee e numeri. Niente di interessante. Ma lo stesso progetto, lo stesso schema, la stessa descrizione affascineranno uno spirito classico, perché egli vedrà nelle linee, nelle forme e nei simboli una incredibile ricchezza di forme soggiacenti» (R. M. PIRSIG, *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, tr. it., Milano 1981, p. 75).

diabilmente per sovrapporre il romantico al classico, ottenendo esiti ibridi e inaccettabili: «Il risultato – scrive ancora Pirsig – è tipico della tecnologia moderna: una patina di squallore così deprimente che per renderla accettabile è necessario ricoprirla con una patina di 'stile' [...] Mettete insieme le due cose e avrete una descrizione succinta ma piuttosto precisa della moderna tecnologia americana: la bruttezza tecnologica inaffiata con la sciropposità romantica»¹⁶.

Da questa suggestione, che non è soltanto letteraria, vorrei ricavare l'invito ad interpretare l'ideale della criticità in senso radicale, non riduttivo; intendendolo come il diritto-dovere di partecipare ad una ricerca che sappia spingersi fino a mettere in discussione il quadro culturale, entro il quale si definisce l'ethos condiviso di una comunità umana. Qui corre anche la linea di incontro e insieme di demarcazione tra scienza, politica ed economia: l'autonomia e la libertà della ricerca, infatti, vanno salvaguardate sul piano più propriamente strutturale, metodologico e tematico, ma non possono essere intese come il diritto a costituire una specie di enclave socialmente blindata ed eticamente impermeabile. Sulla libertà della ricerca grava una fondamentale ipoteca etica, quindi educativa e politica, che riguarda non solo la pubblicità e la destinazione universale dei risultati della ricerca, ma anche la responsabilità di promuovere studi che abbiano una ricaduta positiva (ovviamente anche solo indiretta) sul benessere spirituale, materiale e sociale della collettività.

Questo non vuol dire privilegiare settori economicamente e tecnologicamente produttivi, a scapito di altri, apparentemente «inutili». Di questo passo si arriverebbe ad esiti inaccettabili: paragonando ad esempio la produttività della fisica nucleare con le modeste ricadute tecnologiche di una «parente povera» quale l'etologia, oppure chiedendosi se alla psicologia sociale, con le sue formidabili capacità di intercettare e orientare i grandi flussi consumistici, non si debba attribuire un peso accademico strategicamente superiore a quello della filologia dantesca. Non si tratta di questo. Al contrario: si tratta di chiedere ad ogni disciplina di dare il meglio di sé, anche e soprattutto nella sua apparente «inutilità», come una via di accesso al a quell'irraggiungibile orizzonte di senso, nel quale la persona umana ritrova un tratto fondamentale della sua vocazione originaria. Il vero discrimine non è tra scienze utili e scienze inutili, ma tra un modo impoverito e neutralizzato di fare scienza, incentrato sul mito di un rigore cieco e fine a se stesso, e un modo aperto alle grandi domande di senso, disposto a lasciarsi mettere in questione da esse fino a sporgersi oltre il recinto di un sapere che tende a coniugarsi sempre più come una voce del verbo potere.

In questo contesto (ma solo in questo contesto) diviene fondamentale il problema del rapporto tra scienza e politica, ed emerge la

¹⁶ PIRSIG, *Lo Zen*, p. 283.

necessità di un reale processo di democratizzazione del sapere, al quale l'università può e deve offrire un contributo insostituibile. Lo ha visto bene Jürgen Habermas, sottolineando che la pratica della ricerca deve accompagnarsi ad una parallela indagine metateorica e riconoscendo tra i compiti irrinunciabili della stessa università quello di sottoporre «ad esame critico atteggiamenti e motivi, anche politicamente rilevanti, configurati nell'esercizio della scienza nell'università e dalla compagine universitaria»¹⁷. Si deve dunque riconoscere una «duplice funzione dell'insegnamento»: esso non riguarda soltanto «la trasmissione del sapere formale ed empirico presente nelle tecniche professionali e nello stesso processo di ricerca», ma anche la capacità di tradurre questi risultati scientifici «nell'orizzonte del mondo della vita quotidiana». «È questo il compito attuale – conclude Habermas – di una formazione accademica. Se le nostre università rinunciano alla cultura in questo senso, se vogliono isolare e istituzionalizzare la formazione del carattere affidandone l'incarico a collegi appositi, o invece bandirla senz'altro dalla sfera di competenza dell'università; se la scienza fa della virtù del suo rigore positivistico la necessità di abbandonare i problemi pratici all'arbitrio di valutazioni incontrollate – allora non ci si può più attendere la formazione di una coscienza pubblica e politicamente matura in quanto educata alla riflessione razionale»¹⁸.

5.
... in una comunità
alternativa, ...

L'università è stata invece, attraverso i secoli, una «comunità alternativa» quando si è resa capace di essere contemporaneamente «istituto di ricerca e di insegnamento, mondo dell'educazione, vita comunicativa e cosmo delle scienze». Tali compiti infatti sono momenti di una «totalità vivente»; non è possibile separarli, ammonisce Jaspers, «senza che la sostanza stessa dell'Università decada o senza che, al tempo stesso, ciascun compito non si atrofizzi o assume forme ibride ed infelici»¹⁹.

Il carattere realmente alternativo di questa comunità nasce precisamente dalla sua possibilità di porsi come luogo elettivo dell'esercizio critico della ragione e insieme di elevazione della coscienza civile, capace di resistere alle lusinghe di una aziendalizzazione impropria e insieme di costituirsi come luogo di fecondo dialogo intergenerazionale: «Una tradizione vitale – ha scritto Gadamer – consiste proprio nel fatto che giovani e anziani abbiano uno scambio reciproco e sottopongano a critiche le proprie prospettive e i propri pregiu-

¹⁶ PIRSIG, *Lo Zen*, p. 283.

¹⁷ J. HABERMAS, *L'Università nella democrazia*, tr. it., Bari 1968, p. 125.

¹⁸ HABERMAS, *Mutamenti sociali nella formazione accademica*, in AA. VV., *Per la critica dell'università*, a cura di C. Dotolo, Torino 1971, pp. 59-60.

¹⁹ JASPERS, *Die Idee der Universität*, p. 65. Il testo è citato anche da PIERETTI, *Il concetto di Università*, p. 503.

dizi»²⁰. Infatti, «siamo tutti vecchi quando non poniamo più in questione i nostri pregiudizi. Siamo tutti i giovani quando ci apriamo l'uno verso l'altro»²¹. È attraverso questo dialogo che si afferma concretamente il primato della persona umana sulle istituzioni; un primato che si costruisce nel vivo di relazioni interpersonali autentiche, anche nella diversità funzionale dei ruoli, e che l'apparato legislativo e burocratico deve sussidiare e agevolare, senza illudersi di poter imporre per decreto, ma senza nemmeno ritenersi autorizzato ad ostacolare per sfiducia.

La dinamica della ricerca scientifica vive di procedure e metodologie complesse da rispettare, di competenze specialistiche da acquisire, ma ha anche bisogno di sincere attitudini collaborative e di comprovate forme di onestà intellettuale; allo stesso modo deve guardarsi costantemente da ambizioni carrieristiche inaccettabili e tenere severamente sotto controllo subdole forme di delirio di onnipotenza. La capacità di lavorare in équipe, di mettere a disposizione dell'intera comunità scientifica i risultati dei propri studi vanno di pari passo con la disponibilità a condividere con la comunità degli studenti il proprio impegno professionale, a lasciarsi mettere in questione dalle loro domande e dalle loro attese (come nelle *quaestiones quolibetales* che accendevano la vita delle università medievali); insomma a non temere, ma a promuovere una loro libera iniziativa intellettuale.

Nel modello humboldtiano la libertà della ricerca, che rappresentava uno dei compiti qualificanti e irrinunciabili della istituzione universitaria, aveva il suo severo contrappeso nella solitudine del *professor publicus ordinarius*²², in cui il dovere della criticità e del disinteresse garantiva anche l'esercizio di un autentico impegno formativo. Tocca a noi aggiornare la carica ideale di quel messaggio, alla luce delle nuove insidie utilitaristiche che la riforma universitaria troverà sicuramente sulla sua strada.

Non è detto che questa collaborazione sia facile e che incontri resistenze solo «verso l'alto»; di fatto esiste oggi una sorta di perversa complicità, per cui l'anonimato della tranquilla lezione cattedratica può essere barattato con la indisturbata passività del prendere appunti, mentre alla riduzione al minimo di ogni attività seminariale (che la cosiddetta semestralizzazione «all'italiana» dei corsi sta drasticamente falcidiando) può corrispondere simmetricamente il disinvolto nozionismo dell'esame. Se per il docente la didattica diventa un fastidioso intralcio professionale, per lo studente può essere il pedaggio indolore da pagare per una stagione spensierata e troppo lunga della propria giovinezza.

²⁰ GADAMER, *L'ermeneutica della buona volontà*, in AA. VV., *Il resistibile declino*, p. 387.

²¹ GADAMER, *L'ermeneutica della buona volontà*, p. 387.

²² Cfr. W. VON HUMBOLDT, *Università e umanità*, a cura di F. Tessitore, Napoli 1970.

La partecipazione degli studenti alla vita universitaria, di cui sono pur sempre la componente quantitativamente più rilevante, dev'essere invece costante e attiva, ai più diversi livelli: nella capacità di interagire positivamente con la dinamica della ricerca (imparando a lavorare in team, ad accompagnare lo sviluppo della ricerca stessa con l'esercizio libero e disinteressato delle proprie attitudini critiche, a stimolare iniziative pubbliche, incontri e convegni ispirati ad una logica di effettiva rilevanza scientifico-formativa, più che a miopi strategie accademiche); nella multiforme articolazione del rapporto didattico (assumendosi compiti seminariali, esigendo il rispetto delle competenze e delle regole della vita universitaria: a cominciare dagli orari!); nella partecipazione intelligente e lungimirante alle strutture di partecipazione rappresentativa (consigli di corso di laurea, di Dipartimento, Facoltà, Senato Accademico, ecc.), senza lasciarsi imprigionare in una logica corporativa di piccolo cabotaggio; nella gestione degli spazi e delle strutture universitarie (impegno part-time nella cogestione di laboratori e biblioteche, impegno di filtro tra docenti e studenti più giovani secondo le varie modalità dello junior e del senior tutor, ecc.).

6.
... abitata dalla
sapienza?

Vorrei introdurre l'ultimo tornante di questa riflessione, affidando ancora una volta alle parole non sospette di Karl Jaspers il richiamo ad un'idea di scienza non autoreferenziale, ma segnata da una apertura costitutiva ad un orizzonte di ulteriorità: «Il senso della scienza, perché debba esistere, – ricorda Jaspers – non si può fondare a partire da essa. Essa non poggia su se medesima [...] La ricerca scientifica si imbatte sempre in un atto originario, che è presupposto dalla scienza e non essa stessa, già nel senso triviale di essere interessata a qualcosa»²³. Non credo sia una forzatura del pensiero jaspersiano, ma solo una sua esplicitazione legittima porre questa apertura all'ulteriorità sotto il segno di una tensione umanistica, affidata ad un recupero di istanze sapienziali, se è vero che la sapienza, con le parole di *Fides et ratio*, è «ultimo e autentico fine di ogni vero sapere» (FR, 108).

Solo attraverso un recupero di motivazioni sapienziali si può resistere alla spersonalizzazione e all'eclisse delle domande di senso, ritrovando il gusto di quella sintesi che non è più garantita dall'unità del sapere o da una compatta omogeneità culturale. In una istituzione universitaria che non si riconosce immediatamente nel modello culturale della *fides quaerens intellectum* o della *universitas studiorum*, la unificazione del senso non può che configurarsi in termini problematici, non deduttivi; quello che per l'uomo contemporaneo non appare più come il senso evidente della propria origine, deve essere assunto nella forma doverosa e insieme appassionata di un compito da perseguire.

²³ JASPERS, *Ragione e antiragione nel nostro tempo*, tr. it., Firenze 1970, p. 52.

Questo richiamo alla sapienza non dev'essere visto come un'alternativa esigenziale o irrazionale alle limitate risorse della ragione, ma come il riconoscimento di una attitudine originaria a sporgersi oltre l'immediato, ad ancorarsi, attraverso modalità complesse e non puramente intellettualistiche, in un orizzonte di stabilità appagante e compiuta. Questa statura metafisica dell'essere umano può manifestarsi nelle forme pratiche e culturali più diverse, secondo una gamma illimitata di sfumature espressive e di testimonianze valoriali, senza che nessuna di queste possa rappresentarla mai in modo pieno e definitivo, proprio perché essa attesta un dislivello storicamente incolmabile. Ancora con *Fides et ratio* potremmo dire che in ogni espressione della propria vita, l'uomo "porta con sé qualcosa che lo contraddistingue in mezzo al creato: la sua apertura costante al mistero e il suo inesauribile desiderio di conoscenza. Ogni cultura, di conseguenza, porta impressa in sé e lascia trasparire la tensione verso un compimento" (FR, n. 71).

Ma come far incontrare in questo contesto culturale l'evento inaudito dell'unico Maestro, che irrompe nella storia degli uomini come fonte di suprema auctoritas, con una istituzione per principio fondata sul presupposto, ribadito anche dal Concilio Vaticano II, della legittima autonomia delle realtà terrene²⁴? Come poter annunciare Gesù Cristo quale sorgente di conversione dell'intelligenza, nel rispetto di quella autonomia e di quei maestri che sono istituzionalmente deputati a professarla e a custodirla?

Certamente è possibile testimoniare anche in questo luogo, come in ogni altro luogo, l'enigma dell'Evento cristiano, anche se nel rispetto di alcune specifiche condizioni. Ad esempio, non tanto se pensiamo di doverci difendere dalla scienza, ma se sapremo difendere la scienza da se stessa: dalla sua concupiscenza operativa e dal suo disimpegno teorico, invitandola a non censurare la nostalgia di ulteriorità. Nello stesso tempo si rende più che mai necessaria non solo

²⁴ «Se per autonomia delle realtà terrene - leggiamo nella *Gaudium et spes* - si vuol dire che le cose create e le stesse società hanno leggi e valori propri, che l'uomo gradatamente deve scoprire, usare e ordinare, allora si tratta di un'esigenza d'autonomia legittima: non solamente essa è rivendicata dagli uomini del nostro tempo, ma è anche conforme al volere del Creatore» (GS, 36). Quindi «tutto ciò che compone l'ordine temporale, cioè i beni della vita e della famiglia, la cultura, l'economia, le arti e le professioni, le istituzioni della comunità politica, le relazioni internazionali e così via, la loro evoluzione e il loro progresso, non sono soltanto mezzi con cui l'uomo può raggiungere il suo fine ultimo, ma hanno un valore proprio, riposto in essi da Dio, sia considerati in se stessi, sia considerati come parti di tutto l'ordine temporale» (AA, 7). Questo non diminuisce, ma anzi aumenta, come si legge ancora in *Gaudium et spes*, «il dovere di collaborare con tutti gli uomini per la costruzione di un mondo più umano», riconoscendo «il pieno significato di quest'attività, mediante la quale la cultura umana acquista un posto importante nella vocazione integrale dell'uomo» (GS, 57).

²⁵ Di tale attenzione è segno, fra l'altro, anche il documento del Vescovi italiani *Alcuni problemi dell'università e della cultura in Italia* (1990).

una adeguata attenzione pastorale della comunità cristiana nei confronti dell'università²⁵, ma anche un dialogo rigoroso ed intenso della teologia con il mondo delle scienze e del sapere, che riabiliti a livello epistemologico il senso ed il valore delle ragioni del credere.

Spetta alle aggregazioni che operano in campo universitario inserirsi positivamente in questa delicata zona di frontiera, senza ridurre l'università ad un campo di proselitismo selvaggio e concorrenziale (ancora una volta in un'ottica di competizione, più che di cooperazione), o ad un alibi intellettuale per riciclare all'infinito discorsi salottieri e inconcludenti. Nell'età in cui l'*homo faber* ha troppi maestri e l'*homo sapiens* rischia di rimanere orfano, dobbiamo chiederci, nella prospettiva di una università aperta ad un nuovo umanesimo, come liberare al suo interno benefici fermenti di sapienzialità virtuosa, che favoriscano l'emergere di autentici maestri.

Quando, nel 1945, terminata la guerra, Hans Jonas tornò in Germania a trovare uno dei suoi vecchi docenti, Julius Ebbinghaus, il confronto con l'altro grande maestro, Martin Heidegger, fu inevitabile: il primo «austero seguace di Kant, in nessun caso paragonabile con Heidegger», «superò degnamente la prova», ma Jonas si chiede, con autentica problematicità: «in quali mani migliori avrebbe potuto esser custodita la filosofia? In quelle di un grande spirito creativo, la cui consuetudine con la profondità del pensiero non seppe addurre, nell'ora della decisione, nessun altro pretesto se non quello della lealtà verso il proprio paese, o in quelle di un filosofo non originale, ma onesto, che seppe serbarsi puro?»²⁶.

Oggi forse siamo lontani da questo dilemma e non possiamo permetterci nemmeno il lusso di esitare, come Jonas, tra il luminare creativo e deludente o il docente modesto ma onesto, che sa mantenersi puro nel momento della prova, perché i tempi, o il sistema, o la cultura lasciano filtrare una modestia non sempre pura. Eppure, in questa stagione di mediocri maestri siamo chiamati a costruire il nostro futuro senza rinunciare al compito della semina e al sogno, per molti di noi immeritato, di una ricca mietitura.

²⁶ H. JONAS, *La filosofia alle soglie del Duemila. Una diagnosi e una prognosi*, tr. it., Genova 1994, pp. 41-42.



incontro - Dibattito

INTERVENTO

S. E. MONS. ANGELO SCOLA

Facendo il Rettore di un'Università come la mia che ospita spesso Convegni, Congressi, Seminari sui più svariati temi, si rischia – sotto la spinta delle cento sollecitazioni provenienti da qui – di diventare dei “tuttologi”, esponendosi ad una genericità che, nell'interlocutore, porta come conseguenza inesorabile alla noia. E non c'è nulla di peggio della noia, che è il contrario di espressioni come *stupore*, *altro*, o *pluriformità nell'unità* sentite nelle vostre relazioni: tutte categorie che puntano sul desiderio e quindi sulla passione, mentre, appunto, il rischio della tuttologia è la noia.

Questa mia premessa non vuol essere una *excusatio non petita*. Voglio semplicemente dire che cercherò di aggiungere al vostro lavoro la mia esperienza: non ho la pretesa di poter dare una risposta articolata alla vastità delle domande da voi suscitate e soprattutto alla loro complessità. Però un po' di esperienza, almeno come tempo vissuto in università, ce l'ho (anche se l'esperienza non è riducibile al tempo che uno ha passato in una cosa; il tempo, se non c'è la personalità che assimila sinteticamente – ecco la radice della cultura –, da solo può anche renderti ottuso...): vi sono infatti entrato a 18 anni, quando ho cominciato, facendo il biennio di Ingegneria, poi sono passato a Filosofia, quindi ho studiato Teologia prima in Italia, poi in Svizzera, in Germania, in Francia, infine ho insegnato a Roma e... ci sono ancora. Una certa esperienza dunque ce l'ho..!

Io dico sempre ai miei studenti che, senza i loro 'predecessori' dell'Università medioevale, noi non avremmo nulla del sapere della tarda Patristica e del Medioevo. Voi sapete, infatti, come funzionava la scuola nel Medioevo: il professore entrava e dettava e lo studente scriveva sotto dettatura. La prima fase dell'apprendimento si chiama ascolto. Perché abbiamo il Commento alle Sentenze di S. Tommaso, piuttosto che le questioni sulla potenza o il Trattato sulla verità? Perché abbiamo potuto repertoriare tutti gli appunti letterali degli studenti e ricostruire, in un'edizione critica, questi testi. Senza questo non avremmo niente del sapere medioevale o, almeno, un'infima parte di quel che abbiamo. Vi rendete conto di quel che significa?

L'ascolto, dunque, è quel livello minimo ma indispensabile perché ci sia interlocuzione in una cosa.

Quindi, se non è chiaro, per favore alzate la mano e dite o, se avete difficoltà, obiettate. Siamo uomini, e sarebbe una cosa disumana sacrificare una domenica mattina come questa per star qui passivamente ad aspettare che il tempo passi...: sarebbe una tragedia! Vi chiedo, perciò, per favore di interloquire. Io tengo al mio tempo, perché il tempo è vita, non denaro. O meglio: è denaro perché è vita. E la vita ha soltanto una carta in suo favore: la possibilità di crescere. Ciò che è vivo, o cresce o muore. Perciò, o io mi gioco in questa circostanza per crescere, e allora vivo, o altrimenti sono finito. E questo vale anche per te, a diciotto anni.

Leggendo, dunque, le vostre relazioni mi veniva da organizzare il mio intervento intorno ad alcuni punti.

1. Prima di tutto la questione della cultura. La poneva proprio all'inizio, come sua domanda, Andrea, ma stava anche sotto gli interventi di Francesca e di Paola.

Per me la più bella 'entrata' in questo mondo della cultura, tesa a definirla, è un discorso – inarrivabile e, purtroppo, non sufficientemente meditato – del Papa all'UNESCO, quasi all'inizio del suo pontificato. Giovanni Paolo II ha parlato, in quella sede, della cultura in un modo formidabile dicendo sostanzialmente (io lo ripeto con le mie parole, ma il Papa l'ha detto molto meglio!...): la cultura è un soggetto, sempre situato, che vive e si esprime. In altri termini: è l'uomo che vive in un certo luogo e si esprime.

Una simile introduzione a questo orizzonte della cultura ha un grosso vantaggio: brucia di schianto i due problemi su cui la modernità si è "inzuccata" dal '600 fino ad oggi. Se avrete il tempo e voglia di leggere le pagine che io ho scritto sull'idea di Università¹ troverete questa analisi.

Primo problema: la separazione tra la cultura come esperienza elementare, come manifestazione di tutte le dimensioni dell'io in azione, come manifestazione dell'umano, e la cosiddetta "cultura dei libri". Chi può dire, infatti, che la sapienza con cui un contadino controlla lungo l'anno il vitigno del Brunello non sia cultura? Scherziamo?! Altro che cultura: pensate che prodotto dà! D'altra parte, chi può dire che il teorico matematico più avveduto, che applica alla scienza dei quanti le categorie differenziali più ricercate, non faccia cultura? Cultura è realmente ogni tipo di manifestazione dell'umano che traspare dall'io in azione. La modalità con cui una madre, imparando da sua madre, accudisce il proprio bambino neonato, gli cambia i pannolini, non è forse cultura? Su che cosa fa leva la società dei media? Non cerca di far breccia sulla testa e sul cuore della gente, continuamente perfezionando la tecnica che questo tipo di cultura può utilizzare?

¹ A. SCOLA, *Ospitare il reale. Per un'idea di università*, Ed. P.U.L.- Mursia, Roma 1999.

Dunque il modo con cui il Papa introduce la questione, brucia all'origine ogni separazione tra la cultura legata all'esperienza elementare dell'io e la "cultura dei libri" e delle forme tecniche della sua manifestazione. È evidente che più una cultura è reale, più deve partire dall'esperienza. Ma è altrettanto vero che più una comunicazione di esperienza si rigorizza (assume rigore e scientificità), più diventa comunicabile. Ecco quindi che si parte da un'unità: unità tra esperienza e riflessione sull'esperienza. Se la riflessione sistematica e critica sull'esperienza – e perciò il libro (il sapere, la scienza) – perde il nesso con l'esperienza, diventa intellettualistica e separata, diventa "cosa", non parla più al cuore dell'io e, tendenzialmente, non comunica più. Questo era messo molto ben in evidenza dai vostri interventi.

D'altro canto se l'esperienza culturale non tende ad assumere un carattere critico (cioè se non è capace di dare ragione di sé) e sistematico (cioè non tende ad organizzarsi come un sapere che si comunica), tale esperienza corre il rischio di non sapersi più esprimere, di morire su di sé, di non sapersi comunicare. La modernità, dicevamo, ha rotto il nesso tra esperienza e cultura, tra esperienza e scienza. E noi siamo figli della modernità. Ecco profilarsi il secondo grande difetto del discorso culturale della modernità: la separazione tra la cultura per l'élite e la cultura per il popolo. C'è l'élite, che diventa avanguardia, la quale elabora la cultura che poi, dall'alto, fa calare verso il popolo. È stata una delle più sane battaglie del marxismo – che tutti dicono sconfitto, ma che non è affatto sconfitto, nel bene e nel male, e che secondo me risorgerà, come le nuove traduzioni del Manifesto e dei Manoscritti di Marx che stanno uscendo in questi giorni, stanno mostrando. Perché c'è una confusione sul concetto di ideologia... questo però è un rivolo a parte che sarebbe interessante sviluppare, ma non abbiamo tempo – dunque una delle battaglie del marxismo è avvenuta perché la cultura fosse del popolo. Ma la modalità con cui hanno cercato di rispondere a questa giusta esigenza era sbagliata: era ancora una cultura di avanguardia, di un'élite di intellettuali che pensava a nome di tutti, a formulare la teoria giusta da applicare, poi, alla realtà. No!

Come si supera, allora, il doppio nefando dualismo che abbiamo cercato di descrivere? Capendo che la questione numero uno della cultura è il porsi del soggetto che affronta il reale.

Se un professore entra in classe e, dovendo introdurre lo studio della filosofia, comincia a dire ai suoi studenti: «Amici, io so che tutti voi siete qui avendo dentro una sorta di scetticismo, perché pensate che quello che io sto per spiegare sia una cosa astrusa, una panoramica di astruserie che taluni uomini, particolarmente dotati nel ragionamento, hanno elaborato in 2000 anni, almeno in Occidente.» Anzitutto, uno che fa così incomincia ad avere il senso dell'interlocutore... Ma subito dopo supponiamo che il professore aggiunga: «Però io vi dico che, sulla base della mia esperienza, se non risponderete

alle questioni decisive di cui i filosofi, magari strampalatamente, si sono occupati, voi, nella vostra vita, non riuscirete né ad amare né a lavorare, le due modalità concrete attraverso le quali ogni uomo si esprime.» A questo punto, dicendo così, uno si è posto come un soggetto che vuol interloquire. Lì ha inizio la cultura; lì una cultura è in atto. Quel che viene dopo sarà sempre solo uno sviluppo all'interno dell'orizzonte che, ponendosi in questo modo, egli ha già posto.

La genesi della cultura è un soggetto che si pone con la propria identità e che la esprime. Questo vale per il singolo e vale per ogni comunità. Se non c'è questo la cultura nascerà, soprattutto dopo la modernità, rotta dal doppio dualismo di cui abbiamo parlato. E questo vale anche per noi cristiani, perché siamo uomini. (Come rivela acutamente il titolo del vostro Convegno questo è un discorso per un nuovo umanesimo: se infatti essere cristiani non fosse essere uomini riusciti, non ne varrebbe neanche la pena!)

Cultura significa essere in un ambiente, in una situazione come qualcuno che, con naturalezza, affronta il reale e comunica la modalità del suo affronto del reale. Un soggetto in azione è sempre genesi di cultura. La cultura che non parte dal soggetto è destinata alla doppia involuzione di cui ho parlato: la separazione tra l'esperienza e la scienza, la separazione tra l'élite e il popolo, due 'ingiustizie' gravissime. Badate che la separazione tra l'élite e il popolo è solo apparentemente superata, oggi, dalla tecnica sofisticatissima dei mass-media: quest'ultimi infatti, essendo persuasori occulti, danno l'impressione che diventi cultura di massa una sequenza di comportamenti che, in realtà, sono sempre strategicamente pensati da pochi e non tengono conto del riscontro di libertà che viene dal basso.

Per far cultura, quindi, si deve vivere. E la vita è un paragone incessante tra l'io e la realtà. Io posso anche, tornando a Roma da questo Convegno, tener conto – nella seconda edizione del mio libretto sull'idea di Università – degli spunti emersi dai vostri interventi di oggi cercando di rielaborare in modo rigoroso quel che so... (sto facendo un esempio di quella che Maritain chiamava "cultura di secondo grado": una riflessione sistematica e critica su di un'esperienza), ma, senza un soggetto che si muove verso un altro soggetto e che quindi affronta il reale e vive nel reale, non c'è cultura.

2. Questo pone in evidenza un altro importante problema introdotto, come premessa alle domande, da una di voi: la questione dell'*Altro*. Se cultura è, per sua natura, comunicazione di un 'io in azione' che impatta la realtà, che cos'è allora la realtà? Potremmo definirla come una trama di circostanze e di rapporti.

La realtà non sono le cose. Le cose non esistono sospese nell'aria, né mi vengono incontro come oggetti. Lo splendore della tradizione di questa basilica mariana conosciuta in tutto il mondo, piuttosto che il tramonto sul mare, o – al mattino – lo sguardo della ragazza

di cui sei innamorato, o una poesia di Montale... non sono oggetti. Essi ti vengono sempre incontro dentro una circostanza e dentro dei rapporti e sempre provocano il tuo io attraverso le due dimensioni costitutive della esperienza umana: affezione e lavoro. Non esiste altra possibilità di 'impattare' la realtà che non sia l'incontro dell'io, attraverso l'affezione (l'esercizio del suo desiderio e del suo modo di rapportarsi alla realtà) e il lavoro (la sua azione nella realtà). E la realtà (circostanze e rapporti) impone il peso dell'altro. Circostanze e rapporti mi fanno capire che l'altro - l'altro amico che ho davanti, l'altra realtà di ambiente diversa dalla mia (la citata questione dell'ambiente favorevole o ostile ecc.) - è il modo con cui la realtà viene al mio incontro.

Ma dire altro significa sempre dire differenza. E qui rispondo ancora ad un'altra domanda (rapporto tra identità e dialogo). L'alterità implica sempre la differenza. Voi avete parlato tanto di pluraliformità, di pluralità di espressioni, avete parlato in termini positivi della possibilità di constatare che l'unità vive anche dentro la pluralità, che pluralità ed unità non sono affatto incompatibili. Ed io vi insisto particolarmente.

Dunque l'altro gravissimo inconveniente della modernità è aver voluto eliminare la differenza. Basta vedere cosa sta succedendo oggi: pensiamo al dibattito in atto - dai pulpiti dei vari mass-media fino al livello legislativo - nel campo di quel luogo originario e privilegiato di esperienza della differenza che è il rapporto uomo-donna. Oggi, dunque, si tenta di superarla in ogni modo, mentre la differenza, dicendo alterità, dice sempre una potenziale ricchezza.

Ma noi cristiani non facciamo fatica a capire questo, se solo riflettiamo sui due dogmi centrali della nostra fede: il Dio Unitrino e l'unica Persona nelle due nature di Gesù Cristo. Per noi la differenza sta dentro l'unità ed arriva fino nel fondamento, in Dio stesso. Perciò non possiamo temere la differenza, ma dobbiamo accoglierla in un incessante dialogo con l'io.

Due punti, perciò, emergono da quanto detto: 1° l'altro è condizione necessaria per poter dire io; 2° la differenza, anche quando incomincia come obiezione, essendo parte di quell'altro che è condizione perché possa dire 'io', è sempre un positivo. Io non so altrimenti come faremmo noi cristiani ad andare dietro a Uno che ci ha detto che bisogna amare i nemici... Guardate cosa ha detto il Papa al suo arrivo in India di fronte alla dura contestazione da parte dei fondamentalisti indù...! Come ha portato a galla la questione del martirio come condizione finale del dialogo... Oppure pensate ai monaci di Tiberine e alle parole del testamento - una pagina inarrivabile! - del Priore di Tiberine: "Se per caso i nostri fratelli mussulmani ci dovessero ammazzare, guardatevi bene dal giudicarli, perché il martirio era la forma della missione con la quale noi abbiamo scelto di essere qui".

La differenza può nascere come obiezione, ma è sempre strada per la verità dell'io.

3. Questa è la radice del dialogo che, se non si arriva fino a questo punto, rischia di scadere in una 'svendita'. In questo senso: perché dobbiamo temere l'identità cristiana, se essa ci educa a un concetto così vertiginoso di differenza! Dove possiamo trovare un luogo in cui la differenza è accolta, pensata ed accettata fino in fondo come questo? Pensate a una mamma che vede nascere il suo figlio handicappato e lo accompagna con amore e dedizione tutta la vita...!

In altre parole: non ci può essere opposizione tra identità e differenza, non c'è nessuna obiezione al dialogo, a condizione di non ridurre il dialogo all'orizzonte angusto e meschino della generosità del mio io, che vuol fare un favore ad un amico.

Il dialogo infatti, in senso proprio, è quello di Gesù Cristo – Figlio di Dio incarnato – con ogni uomo, che lo accompagna dalla nascita fino all'atto finale della morte – in cui egli si consegna al Padre – ed ha nella Chiesa di cui noi facciamo parte il grande segno, il grande sacramento, la grande strada per attuarsi. La parola dialogo, la parola servizio, di cui avete parlato, si situano dentro lì. Il servizio passa attraverso le mie fragili possibilità (tutti i miei difetti, i miei limiti) però è segno potente della condivisione con cui il Figlio di Dio è andato a illividire sul palo ignominioso della croce per salvare me, per salvare noi, per salvare ogni uomo che aderisce a Lui. In questo senso non bisogna avere paura dell'ambiente ostile, perché nessun uomo è lontano dal cuore della realtà. Non ho ragione di temere se sono un soggetto che si pone e che esprime fino in fondo (cultura) la sua identità. E l'identità è quella di Cristo che muore in croce per tutti.

Quale uomo è lontano dagli affetti e dal lavoro? Ne avete conosciuto uno? Allora comunichiamo con loro a questo livello, e non ci sarà né lontano né vicino. Invece, spesso, siamo noi a tirarci fuori dalla realtà, siamo noi a non esser capaci di interloquire con l'altro nella sua differenza, a partire dagli affetti e dal lavoro. E, dopo, ci mettiamo a inventare delle tecniche per tornare dentro la situazione: allora si creiamo delle sovrastrutture !... Spesse volte – lo dico pensando a me – la nostra pastorale dei lontani ha un andamento di questo genere. Non c'è dubbio che servano anche i mezzi e gli strumenti più aggiornati, ma la prima cosa è la persona che, vivendo come soggetto identifica la situazione vocazionale in cui si trova, comunica all'altro, a partire da ciò che gli uomini hanno in comune. A questo proposito mi piace citare una affermazione intelligente, semplice ma geniale, di Freud (pur non condivido molte cose): "L'uomo psicologicamente sano è l'uomo che sa amare e sa lavorare".

A questo punto sarebbe importante introdurre l'altra grande obiezione della modernità. La prima – abbiamo detto – è la rottura tra esperienza e scienza, la seconda quella tra cultura di élite e cultura del popolo, la terza il tentativo di escludere la differenza, la quarta è la grande obiezione che anche rode il cuore di noi cristiani: la contemporaneità di Cristo è impossibile. (Cioè, secondo l'efficace formu-

lazione di Lessing: come fa un uomo, che è nato 2000 anni fa ad essere il centro e la ragion d'essere della vita di uomini che vivono oggi?). Questa obiezione ce l'abbiamo dentro tutti, purtroppo. Io la definisco la grande obiezione dell'illuminismo insoddisfatto. In altre parole: la grande obiezione illuminista che non ha trovato, anche da parte nostra, come Chiesa, soddisfazione, cioè risposta esauriente.

Non avendo il tempo di approfondirla, ve la lascio come domanda. È molto difficile, comunque, che riusciate ad essere in università come cristiani, senza rispondere a questa obiezione.

Noi infatti, nella migliore delle ipotesi, siamo trattati come dei visionari. Come gente che va dietro ad una favola, o che, al massimo, si ispira a una qualcosa di passato. "Se a te piace così ... io preferisco andare in discoteca; preferisco occuparmi di altro".

4. Ricapitolando, abbiamo puntualizzato tre parole: *cultura*, *differenza (altro)*, *dialogo (servizio)*. La quarta fa perno su quel che, alla fine, avete chiamato "la modalità di stare dentro la situazione che consenta di giudicarla a partire dai bisogni e dalle situazioni concrete che in essa si trovano". Qualcuno ha parlato di ruolo dello studente universitario e dell'importanza che questo ruolo sia riconosciuto, io preferisco parlare di missione. A questo punto del nostro percorso, infatti, si può dire che la missione sia realmente il fattore che meglio definisce lo stile di proposta culturale di un universitario cristiano. Missione, però, intesa come comunicazione di un cuore grato perché ha incontrato un tesoro prezioso per sé. Come comunicazione gratuita e libera di me all'altro, perché anche l'altro possa partecipare appassionatamente alla stessa densità dell'umano che, per grazia, ho potuto ricevere io. Su queste punto avete detto, a mio giudizio, in tutte e quattro le comunicazioni, le cose più belle perché, a differenza di come eravamo noi a 18 anni, nella fase in cui l'ideologia stava esplodendo, voi siete capaci di concretezza.

La missione passa attraverso i bisogni e i desideri dell'altro e passa attraverso le situazioni che le circostanze ci mettono davanti. Occuparsi delle dispense, dei libri di testo, dell'aiuto ai fuorisede, della modalità di accoglienza delle persone che vengono da altre culture, da altre religioni, organizzare insieme lo studio, proporre delle piste di ricerca, organizzare insieme la possibilità di andare all'estero ... affrontare tutte le circostanze concrete della vocazione (come fanno il papà e la mamma che affrontano, per aiutare anche voi, ogni mattina la giornata partendo dalle circostanze): questo è il nostro lavoro. L'Università è il nostro lavoro. Bisogna, quindi, affrontare tutti i bisogni e tutte le circostanze tentando di dar loro, per quanto è possibile, la miglior risposta, comunicando senza nulla trattenere ciò che si è.

Così uno potrà chiedersi: «Perché questo dedica tre ore del suo tempo libero in Università ad organizzare con il professore le

dispense in modo che tutti, soprattutto gli stranieri che conoscono male la lingua possano essere aiutati? Qual è la ragione?» Ed è qui che vien fuori l'identità cristiana, il servizio, la condivisione... Perché, alla lunga, più la ragione è esauriente (più la ragione è Cristo) più gratuità si vede. E allora sarà portato a interrogarsi: da dove un'umanità così? Un'umanità così mi piace e mi appassiona!

Questa è anche la strada, secondo me, per giudicare la riforma; con prudenza, con intelligenza, passo dopo passo, ascoltando chi ha accumulato esperienza, che ha competenza arrivando fino ad esprimere giudizi e valutazioni nel merito: "Crediti sì o crediti no, per questo, questo e quest'altro motivo".

5. Ultimo punto: tutte le osservazioni che avete fatto sulla appartenenza a diverse forme ecclesiali espressive e, in ultima analisi, articolate in unità dalla Cappellania universitaria. Questa, secondo me, è una questione di sostanza e non un optional: perché?

Ci vorrebbe il tempo di rispondere all'obiezione illuminista cui abbiamo fatto cenno, perché - come dice Kierkegaard - "*L'unico rapporto possibile con Cristo è la contemporaneità*". O Cristo è contemporaneo o io non posso entrare in rapporto con Lui. Come faccio a rapportarmi con uno che non è contemporaneo?

Per essenza l'evento di Gesù Cristo si comunica nel segno (sacramento) comunionale. Non saresti cristiano se non fossi stato accolto - neonato, tra braccia di tua madre, mediante il battesimo - da una comunità concreta fatta di persone, che ti hanno fatto fare un determinato tipo di percorso dal quale magari poi ti sei staccato ecc... È impossibile che Cristo sia presente, se non dentro una comunità che lo esprime in maniera sensibile, documentata, fisicamente incontrabile. E questa modalità non è per nulla contro la persona; anzi: è la massima valorizzazione della libertà personale. Per cui uno che avesse intuito che tipo di umanità, cioè di densità umana, di intensità dell'io si connette al Cristianesimo cercherebbe in tutti i modi una comunità cristiana nella quale esprimersi e, se per grazia la incontrasse, ne sarebbe, appunto, grato per tutta la vita.

E senza alcuna paura...: tutti noi siamo fragili, tutti noi siamo limitati, quindi è evidente che in tutte le esperienze, personali e comunitarie, portiamo la nostra fragilità. Nella Comunità X potrà emergere maggiormente il rischio di viverla come rifugio... nella Comunità Y di più quello di una certa presunzione... va bene: cresciamo. E che c'entra questo? Forse che uno nasce perfetto? Forse che in famiglia uno non deve fare questo cammino? Forse che non si impara ad amare col passare degli anni, se si è autentici (se no si può anche disimparare!).

L'appartenenza comunionale non è, quindi, un fattore 'facoltativo' lasciato al tuo arbitrio; è la condizione ecclesiale, la condizione attraverso la quale Cristo accade per me oggi.

In questo senso secondo me il compito della Capellania universitaria è di straordinaria importanza. Essa, infatti, deve essere – realmente e nel senso nobilissimo del termine – servizio. Essa ha bisogno di padri che accolgano ed articolino nel rispetto più totale tutte le aggregazioni e tutte le persone che incontrano. Non imponendo dall'esterno una struttura cui tutti debbano sottostare, ma realmente, nella logica della testimonianza, offrendosi come servizio alla vita che lo Spirito suscita, in tutta la sua articolata e positiva differenza: è questo il grande criterio che i Vescovi, riflettendo nel Sinodo dell'85, hanno definito come "il principio della pluriformità nell'unità". Se tu hai capito di più te stesso seguendo Cristo mediante l'incontro con la FUCI, io ti sono gratissimo e sono teso ad ascoltarti per rendermi conto di cosa abbia voluto dire per te questo. Se io l'ho capito di più attraverso l'incontro con i Focolari o con CL, tu farai altrettanto. La Cappellania, luogo di padri – e il sacerdote che non è padre non sarà mai un pastore – dovrà favorire tutto ciò: compito questo che nella Chiesa esige la maggior creatività e la maggior intelligenza possibile. La missione del pastore è la più delicata e la più necessaria, in questo momento. Guai se uno pretende di sostituirsi all'altro inventando lui le forme e il modo della vita per l'altro: è come se uccidesse lo Spirito! Egli è chiamato ad accogliere l'altro, ma - nello stesso tempo - per accogliere deve interloquire. Interloquire è il rischio della mia libertà che si gioca con te. Io sono venuto qui a dirti queste cose, perché ci credo e mi espongo, mentre tu, che vai via tenendoti dentro le tue idee su chi sono io, non hai potuto fare altrettanto con me. Non c'è rapporto se non c'è rischio. Ma se non c'è rischio non c'è passione nella vita.

Io non so quanti di voi abbiano letto oggi sulla Stampa nella rubrica "Lanterna rossa" di Ceronetti, il pezzo riguardante la firma dell'accordo tra cattolici e protestanti sulla giustificazione. Questo autore, tragico ma acutissimo, parlando del cristianesimo di oggi e dicendo anche tante cose sbagliate, alla fine rimprovera "a questa religiosità oggi dominante da new-age, la mancanza di passione". Non c'è passione se non c'è rapporto e non c'è rapporto se non c'è rischio. Se non c'è una libertà che si rischia. Perciò io vi invito a rischiare dentro l'ambiente, sotto la guida di padri, questo confronto permanente, libero e personale – e perciò comunitario. E Cristo cesserà di essere un'idea in cima alle vostre teste o una pia intenzione, ma accadrà concretamente, sarà realmente contemporaneo alla vostra libertà e sarà la grande risorsa della vostra vita.

U

UFFICIO NAZIONALE

E

COMMISSIONE EPISCOPALE

L

ettera dopo l'Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica

Cari amici.

Con questa lettera mi rivolgo a voi, che avete partecipato all'Assemblea nazionale sulla scuola cattolica del 27-30 ottobre 1999 e a quanti ne hanno seguito i lavori e hanno a cuore, come noi e con noi, il problema educativo della scuola nel nostro Paese.

L'Assemblea ha rappresentato un momento intellettualmente alto, emotivamente intenso e fortemente partecipato, in cui la società civile e la comunità ecclesiale si sono riconosciute espressioni di una unica "res pubblica" nella solidale responsabilità della promozione del bene comune. Si è trattato di un evento ricco di contenuti, di proposte culturali, pedagogiche e pastorali di alto profilo, frutto di un intenso lavoro condiviso da tutti i presenti.

Come credenti riconosciamo in questo avvenimento una particolare presenza di Dio che ci ha guidato e come cittadini, operatori scolastici, famiglie e studenti, apprezziamo l'interesse e la simpatia con cui la società e i mezzi di informazione ci hanno accompagnato.

Credo che dobbiamo ringraziare per tutto ciò il Signore, e confermare la nostra piena disponibilità a contribuire, con una risposta sempre più qualificata, alle attese di rinnovamento della scuola che il Paese chiede.

È necessario, pertanto, che il messaggio dell'Assemblea, espresso negli autorevoli interventi del Santo Padre, del Cardinale Presidente e del Segretario Generale della C.E.I., nelle relazioni e nei laboratori, diventi oggetto di approfondimento sistematico in tutti gli ambienti e presso tutte le persone interessate al tema educativo.

La pubblicazione degli Atti dell'Assemblea fornirà uno strumento utile allo scopo, sia per far memoria sia per sostenere il concreto impegno di tutti in questa stagione di riforme scolastiche.

Una prima sintesi ragionata delle proposizioni emerse dai lavori e delle conclusioni operative, predisposta dal *Centro studi per la Scuola Cattolica*, viene sottoposta, in questi giorni, alla valutazione del *Consiglio nazionale* e poi diffusa in tutte le scuole cattoliche.

Nell'attesa ritengo doveroso proporre alcune riflessioni su cui avviare un dialogo in tutte le scuole cattoliche, nelle Consulte dioce-

sane di pastorale della scuola, presso le associazioni, le famiglie e gli studenti.

Il punto focale e convergente dell'Assemblea, emerso chiaramente nell'intervento di apertura del Cardinale Ruini, e via via ribadito fino al grande raduno in Piazza S. Pietro, è stata la consapevolezza che nel nostro Paese è giunto il momento di passare da una scuola prevalentemente statale e centralista ad una scuola della società civile che riconosca e valorizzi, secondo il principio di sussidiarietà, l'apporto di tutti i soggetti e delle istituzioni impegnate nella formazione delle giovani generazioni.

Ciò renderà il sistema scolastico italiano più rispondente all'attuale domanda formativa e lo adeguerà ai modelli istituzionali delle altre nazioni europee che da tempo riconoscono lo stesso valore al servizio scolastico pubblico, svolto sia da enti statali che non statali.

Perché la scuola italiana possa raggiungere questo traguardo, in una società che si riconosce moderna e democratica, si debbono porre le stesse condizioni di esercizio per tutte le istituzioni scolastiche, statali e non statali, rispondenti ad uguali requisiti, nel rispetto della libera espressione di tutte le ispirazioni che compongono la società civile.

La parità giuridica ed economica si fonda su principi di diritto naturale quali il dovere primario e insostituibile dei genitori di educare i propri figli e quindi di scegliere liberamente la scuola corrispondente al progetto educativo familiare e alle aspettative dei giovani. La parità scolastica si basa anche sul valore stesso di cultura che, in quanto patrimonio comune di un popolo, non può essere trasmessa solo dallo Stato. Lo Stato ha il dovere di rimuovere gli ostacoli perché tutti i cittadini abbiano uguali opportunità e l'istruzione non può essere solo appannaggio di pochi privilegiati. Il senso stesso della democrazia richiede la valorizzazione di tutti i corpi sociali che, a parità di risorse, possono contribuire alla crescita della nazione con il loro specifico apporto.

Anche la scuola cattolica potrà operare nelle situazioni più povere e difficili, così da promuovere, attraverso l'istruzione, le persone a protagoniste del proprio riscatto.

Nel momento in cui in Italia vi sarà un pieno riconoscimento, e quindi una reale legittimazione dell'impegno che la scuola non statale cattolica svolge, questa potrà ricuperare il suo carattere di popolarità che la distingue da qualsiasi modello di formazione elitaria e ideologica. La Chiesa in Italia possiede, infatti, una ricchezza di strutture educative e scolastiche che esplicita la dimensione educativa come fattore intrinseco alla sua missione evangelizzatrice. Esse esprimono una vocazione e una capacità di servizio che vanno ben oltre alle prestazioni concrete offerte quotidianamente agli alunni e alle famiglie.

Questo è il messaggio che l'Assemblea ha voluto dare al Paese: una scuola cattolica che si qualifica sempre di più come soggetto sociale al servizio di tutti gli alunni e delle famiglie offrendo loro un valido progetto formativo, specifico nel suo riferimento al Vangelo, aperto nei contenuti e negli obiettivi educativi e culturali.

2.
L'apporto
dei soggetti
sociali

Una "scuola della società" chiama tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo ad assumersi le proprie specifiche responsabilità. Si tratta di una scuola "partecipata" che raccoglie e coniuga due sfide: quella di rendere effettivo l'esercizio dei diritti-doveri propri di ciascun soggetto e quello di amalgamarne le esigenze per potenziare le possibilità concrete di realizzazione di un piano formativo comune, condiviso e attuabile sia dentro la scuola che fuori: nelle famiglie, nei gruppi giovanili, nel territorio locale.

Realizzare una circolarità tra le tre finalità principali della scuola: istruire, educare e socializzare è criterio fondamentale per una scuola cattolica aggiornata che pone al centro non solo la formazione globale della persona, ma la orienta, grazie all'esperienza nella comunità scolastica, ad una nuova relazionalità fortemente radicata nei valori civili e aperta al "trascendente".

Nel quadro delle riforme è necessario promuovere, con l'aiuto delle Associazioni, reti tra scuole cattoliche per consolidare un sistema che consenta da una parte di offrire un servizio formativo qualificato e, dall'altra, di entrare in costruttiva collaborazione con le scuole statali che operano sul territorio.

3.
La scuola
come soggetto
culturale

È questo il versante su cui più incisivo e determinante deve farsi l'impegno di revisione e di rinnovamento dell'impianto culturale e formativo della scuola cattolica per offrire un apporto originale e di "qualità" a tutta la scuola italiana. Questa revisione trae alcune motivazioni forti dallo stesso *Progetto culturale orientato in senso cristiano* che la Chiesa italiana sta promuovendo per l'incontro fecondo di fede e vita, religione e cultura, ispirazione ed educazione. In questa prospettiva la scuola cattolica è invitata a ripensarsi e a riscoprire la propria vocazione educativa. Anche gli orizzonti delle riforme scolastiche in atto richiedono, infatti, una offerta formativa di alto profilo culturale, spirituale e pedagogico-didattico dove emergano i valori consolidati nella tradizione umanistica e cristiana italiana ed europea nell'ottica odierna di una mondialità che sa convivere nel dialogo, nella tolleranza e nella pace.

Tale consapevolezza culturale, emersa nell'Assemblea, si è espressa anche attraverso la richiesta di un approfondimento della relazione esistente tra i soggetti sociali investiti di compiti educativi e l'elaborazione dei contenuti culturali della scuola e nella scuola.

Si tratta di coinvolgere maggiormente le componenti scolastiche e i soggetti sociali che hanno compiti educativi, di recepire i contributi offerti nella rielaborazione delle conoscenze e del curricolo e di accogliere le forme integrate di collaborazione.

La scuola cattolica, aperta alle istanze del sociale, mantiene comunque, in quanto scuola, la sua identità autonoma che le deriva dall'espletamento della sua missione giocata sì nelle contingenze storiche, ma perenne nel suo significato e nella sua definizione istituzionale.

Su questo tema si attendono, da parte delle comunità educanti, riflessioni e risultati sul piano della sperimentazione e della ricerca.

In questo contesto assume particolare urgenza l'impegno di attivare iniziative volte ad aggiornare e qualificare i docenti e i dirigenti della scuola cattolica.

4.
La scuola cattolica
come soggetto
ecclesiale

L'evento spirituale e comunitario che si è realizzato nell'incontro con il Santo Padre ha rimarcato il significato profondo della soggettività ecclesiale della scuola cattolica.

In piazza S. Pietro si è svolta la parte più "creativa" dell'Assemblea; sull'indirizzo della parola forte del Papa e facendosi interprete delle istanze di libertà e dell'impegno educativo di tutti i soggetti presenti, essa ha individuato con chiarezza il cammino da intraprendere.

Raramente si è vissuto un momento di più convinta e corale condivisione di tutte le componenti del popolo di Dio rappresentate in quella circostanza. Alle parole del Pontefice: "Mi unisco alla vostra richiesta di andare oltre" l'adesione non è stata solo unanime, ma liberatoria di una stato d'animo comune a tutti i presenti e a tutta la scuola cattolica del nostro Paese.

Il dopo Assemblea assume pertanto i connotati di un evento che continua. La rinnovata speranza che il Papa ha voluto e saputo dare alle scuole cattoliche è la fiducia nel Signore risorto che cambia la storia e quindi l'invito a perseverare nelle difficoltà presenti, nell'attesa di un effettivo miglioramento.

Ciò comporta, da parte delle scuole cattoliche, di riconoscersi sia nei principi ideali, sia in quelli progettuali e quindi di proporsi in forme coordinate, ricercando più strette e concrete intese e collaborazioni reciproche, come segno di quell'unità spirituale che si è manifestata in quell'incontro.

5.
Un evento
che continua

L'Assemblea ha segnato quindi un salto di qualità concettuale e operativo su tre direttrici portanti che hanno delineato un campo di azione innovativo:

- sul piano culturale si è affermato il primato dei soggetti affinché un rinnovato rapporto ragione-fede-vita consenta di riscoprire che l'e-

sistenza non è solo un sistema da capire intellettualmente, ma un mistero da discernere e da vivere nei suoi profondi significati umani, spirituali e sociali;

- sul piano sociale si è affermata l'esigenza di dare forza alla democrazia attraverso il riconoscimento della parità;
- sul piano ecclesiale si è espressa una prospettiva di unità non solo per i problemi comuni, ma per lo stesso impegno di natura spirituale e di servizio educativo in una progettualità condivisa.

Restano, dunque, tracciati il percorso e gli obiettivi che vanno ora approfonditi e perseguiti con determinazione.

Come nel Convegno del 1991 si è chiesta una partecipazione più ampia e consapevole della Chiesa locale nella scuola cattolica, così dopo l'Assemblea del 1999 occorre fare della sua soggettività sociale il perno del suo protagonismo culturale e del servizio educativo nell'attuale contesto storico.

S. E. MONS. CESARE NOSIGLIA

Presidente del Consiglio Nazionale Scuola Cattolica

Roma, 28 gennaio 2000

Festa di San Tommaso d'Aquino

A

Approvazione della Legge sulla parità scolastica

Comunicato

A sette mesi dall'approvazione del Senato (22 luglio 1999) è giunta anche quella della Camera dei Deputati, che rende legge dello Stato il testo predisposto dalla maggioranza governativa il 21 luglio scorso come "*maxi emendamento*" sul disegno di legge presentato a firma del Sen. Tarolli (CCD) ed altri con l'appoggio delle forze politiche del Polo.

Nel testo della nuova legge sono da considerare apprezzabili alcuni aspetti fondamentali di carattere giuridico quali: l'affermazione relativa al *sistema nazionale dell'istruzione*; l'esplicito riconoscimento del servizio pubblico delle scuole paritarie; la *piena libertà culturale e pedagogica* con il diritto di dichiarare nel progetto educativo la propria ispirazione ideologica o religiosa; la *libertà riconosciuta al gestore di scegliere il personale dirigente e docente*, purché fornito, come attualmente, di abilitazione; la possibile *equiparazione per le scuole senza fini di lucro, alle organizzazioni ONLUS*.

Il testo della legge che ha per titolo "*Norme sulla parità scolastica e disposizioni per il diritto allo studio e all'istruzione*" mostra, tuttavia, i suoi limiti di incompiutezza e ambiguità.

- Da una parte, infatti, dalle "Norme sulla parità", che regolano gli aspetti giuridici delle scuole che la chiedono, non si traggono fino in fondo le logiche e naturali conseguenze sotto tutti gli altri aspetti, compresi quelli finanziari, che si potrebbero sintetizzare con la formula: "pubblico servizio - pubblico finanziamento";
- dall'altra, sul tema della parità si inseriscono, in modo inaspettato e ambiguo, disposizioni finanziarie che riguardano il diritto allo studio con l'assegnazione di borse di studio del tutto inadeguate a coprire le spese di istruzione derivanti dalla scelta di una scuola paritaria da parte delle famiglie, alle quali la Costituzione riconosce il diritto prioritario di provvedere all'istruzione ed educazione dei figli in piena libertà e senza discriminazioni di sorta soprattutto nella fascia dell'obbligo scolastico, che la nostra Costituzione e il diritto internazionale sanciscono pienamente gratuito (art. 34).

Per questo motivo mantengono tutta la loro validità le parole con le quali Giovanni Paolo II sintetizzava la situazione a conclusione della grande Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica nell'Ottobre scorso: "Il principale nodo da sciogliere è indubbiamente quello del pieno riconoscimento della parità giuridica ed economica tra le scuole statali e non statali, superando antiche resistenze estranee ai valori di fondo della tradizione culturale europea. I passi recentemente compiuti in questa direzione, pur apprezzabili per alcuni aspetti, restano purtroppo insufficienti".

Da queste affermazioni autorevoli e dalle altre posizioni emerse dall'Assemblea, ci si poteva attendere un miglioramento della legge tale da configurare una effettiva parità giuridica ed economica.

Poiché anche nella maggioranza che ha contribuito all'approvazione della legge non mancano voci che rilevano questi stessi limiti, parlando di tappa verso la parità, più che di traguardo, si rivolge un forte appello a tutte le forze politiche presenti in Parlamento per la ripresa del cammino verso ulteriori sviluppi. Si tratta, infatti, di un traguardo di civiltà capace di contribuire ad una maggiore vitalità dell'intero impianto del sistema nazionale di istruzione, che dal pluralismo culturale delle istituzioni scolastiche statali e paritarie nel contesto dell'autonomia riceverà nuovo e decisivo slancio per l'attuazione delle riforme.

Nello stesso tempo invito tutte le scuole cattoliche italiane a proseguire con costante impegno nel proprio servizio educativo, nonostante le presenti difficoltà, per superare le quali il Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica e le Associazioni che ne fanno parte continueranno ad adoperarsi con ogni mezzo disponibile anche ai fini dei concreti e immediati provvedimenti amministrativi, previsti o desumibili dalla presente legge.

† CESARE NOSIGLIA
Presidente

Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica
Roma, 2 marzo 2000



Il riordino dei cicli dell'istruzione

Comunicato della Consulta Nazionale di Pastorale della Scuola

Il 2 febbraio 2000 il Senato della Repubblica ha approvato definitivamente la Legge quadro n. 30 con la quale viene reimpostata l'architettura del sistema scolastico italiano.

Il nuovo sistema si articola in scuola per l'infanzia dai 3 ai 6 anni, scuola di base dai 6 ai 13 anni e scuola secondaria dai 13 ai 18 anni. L'obbligo scolastico si conclude a 15 anni, mentre l'obbligo formativo si completa a 18 anni (cfr art. 68 della legge 144/99) anche - se necessario - con l'istruzione e la formazione tecnica superiore (cfr Ifts; articolo 69 della legge 144/99).

L'attuazione della riforma dovrà necessariamente essere graduale. Il progetto quinquennale per la sua realizzazione sarà preparato dal Governo e discusso entro sei mesi dai due rami del Parlamento. Nella migliore delle ipotesi, i primi a entrare nella scuola rinnovata saranno i bambini che saranno iscritti al primo anno della scuola di base il primo settembre 2001.

Per quanto riguarda i contenuti dello studio, la discussione è appena agli inizi.

La riforma adottata ha confermato l'autonomia istituzionale, pedagogica e organizzativa della scuola dell'infanzia nella sua curricularità triennale, mentre ha modificato il tradizionale assetto della organizzazione scolastica e ha proposto problemi non indifferenti, che debbono essere affrontati nel rispetto dei ritmi di sviluppo degli alunni e delle loro esigenze di orientamento. Particolare attenzione dovrà essere dedicata alla riforma della "scuola di base", vale a dire della scuola elementare e della scuola media con la riduzione di un anno del percorso complessivo.

Questa riforma esige particolari attenzioni per le ricadute negative che potrebbero aversi sia sugli alunni sia sui docenti: non si tratta, infatti, di procedere ad una fusione delle due scuole, elementare e media, ma, al contrario, di potenziarne le valenze specifiche, nel rispetto sia delle esigenze evolutive degli alunni sia delle compe-

tenze specifiche dei docenti. Del resto, il testo della legge, non solo non esclude la necessità di particolari attenzioni alle esigenze di sviluppo degli alunni, ma ammette, esplicitamente, il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline, riconosce la necessità di istituire, all'interno della scuola di base, articolazioni interne, avvalendosi, a tal fine, del regolamento dell'autonomia. Nella scuola secondaria non sarà facile, onde evitare una operazione meramente nominalistica, ridefinire gli attuali licei e i numerosi indirizzi degli istituti tecnici e professionali in "licei" divisi in grandi aree: la classico-umanistica, la scientifica, la tecnica e tecnologica, l'artistica e musicale.

Dinanzi a questa nuova legge che segna una tappa importante della vita della scuola italiana, esprimiamo alcune considerazioni fondamentali.

Si tratta, innanzitutto, di un provvedimento che non manca di coerenza a livello di principi, esplicitati nell'articolo 1 comma 1 della legge e, particolarmente, di un elemento che riteniamo molto positivo quale l'obbligo formativo fino ai 18 anni. Non si può negare che il nuovo contesto culturale, sociale e politico, di cui l'unità europea è l'espressione e la sintesi, rendeva necessarie trasformazioni in profondità del nostro sistema scolastico.

Auspichiamo che la definizione dei contenuti in vista dei nuovi curricula scolastici, l'impostazione didattica e le dinamiche educative siano tali da stimolare la crescita globale e la piena valorizzazione della persona "nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori" (art. 1 comma 1), evitando possibili appiattimenti verso il basso.

Nel dibattito che ha accompagnato l'iter parlamentare della legge ci si è appellati, soprattutto per l'estensione dell'obbligo, all'esempio dell'Europa. Al di là delle polemiche strumentali che non mancano mai quando si è di fronte a trasformazioni tanto rilevanti, possiamo effettivamente correre il rischio di una perdita di spessore culturale, di cui proprio l'esperienza di alcuni paesi europei è evidente testimonianza. Va, infatti, riconosciuto con chiarezza che, malgrado tutti i suoi problemi, la nostra scuola ha avuto finora un impianto superiore a quella degli altri paesi europei, almeno per quanto riguarda la formazione complessiva della persona.

Il fatto di averla uniformata in larga misura agli "standard europei" non costituisce di per sé un automatico salto di qualità. Se il rischio di una riforma globale bisognava correrlo, ora il problema è di saper mantenere un buon livello qualitativo anche in queste mutate condizioni.

La formazione professionale dovrà essere configurata in modo corrispondente alla sua dignità e rilevanza, mantenendo un carattere orientativo nel canale scolastico, superando il rischio di essere sostituito

tuita, durante il triennio del post-obbligo dall'apprendistato o di svolgere solo la funzione di recupero dei soggetti deboli. Riteniamo che una valida formazione professionale iniziale debba aiutare la crescita integrale della persona e disegnare profili professionali rispondenti alle possibilità occupazionali della società di oggi e del prossimo futuro.

Dall'approvazione di questo nuovo provvedimento, inserito nel quadro complessivo delle riforme in corso, risulta evidente che siamo in presenza di un cambiamento di paradigma culturale nella politica scolastica. Sta crescendo una certa consapevolezza in merito, ma siamo ancora lontani dalla presa di coscienza che la questione scolastica costituisce un fatto centrale del processo culturale del nostro Paese e della modernizzazione delle sue istituzioni.

L'aspetto più problematico è la mancanza di chiarezza circa la definizione dei contenuti e del loro spessore culturale, dal momento che essi dovranno entrare in questa nuova architettura della scuola. La dimensione religiosa dovrà essere contemplata nel quadro dei "saperi" che costituiranno la base della formazione dei giovani. Bisogna, anche, scongiurare il rischio che una deriva scientifico-tecnologica ponga in secondo piano, o addirittura sostituisca, il riferimento ai valori fondamentali che debbono stare alla base dei "saperi". Ove questo si verificasse anche la scienza e la tecnologia perderebbero il loro senso e ne conseguirebbe un grave indebolimento culturale della realtà complessiva.

I cattolici sono presenti nel mondo della scuola e ne seguono attentamente l'evoluzione in atto, non senza qualche fondata preoccupazione. Essi non sono prevenuti nei confronti delle riforme, ma seguono il processo di trasformazione con atteggiamento di critica costruttiva. Ciò che viene richiesto con forza è che, trattandosi di scelte che segneranno il futuro del nostro Paese, tutti i cittadini, indipendentemente dal loro credo, abbiano il diritto e il dovere di partecipare attivamente alla costruzione della scuola che formerà le giovani generazioni per i prossimi decenni.

Roma, 3 marzo 2000

C

Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la cultura, la scuola e l'università. Bilancio quinquennale (1995-2000)

La Commissione Episcopale, nell'arco dei cinque anni, si è incontrata regolarmente, almeno tre volte all'anno, avendo un piano di massima che prevedeva argomenti di carattere pastorale, ma anche problematiche di natura civile, politica ed istituzionale, soprattutto per quanto concerne le riforme della scuola e dell'università.

Per dare una più efficace articolazione ai lavori della Commissione, considerate anche le sue ampie competenze, sono state distribuite ai membri della stessa diverse responsabilità: la pastorale della scuola, la scuola cattolica, l'IRC, l'università. Questo ha consentito di garantire la presenza dei membri della Commissione nelle molteplici manifestazioni nazionali di carattere ecclesiale e civile.

Nel corso del quinquennio si è dimesso per motivi di salute S.E. Mons Marco Ferrari, ed è stato sostituito da S.E. Mons. Gennaro Franceschetti, *Arcivescovo di Fermo*.

1.
Cultura

Le tematiche della cultura, dal 1995 al 2000, hanno visto una crescente apertura e una diretta assunzione di responsabilità da parte della C.E.I.: dal Convegno ecclesiale di Palermo alla elaborazione del *Progetto culturale orientato in senso cristiano*, dall'avvio del Forum del Progetto culturale, che si è riunito già tre volte, alla nascita della televisione SAT 2000.

La Commissione ha partecipato in varie modalità a questo intenso e dinamico impegno di organizzazione del mondo cattolico nel campo della cultura. Infatti alcune scelte sono maturate a livello di Assemblea Generale della C.E.I., altre in ambito di Consiglio Episcopale Permanente, altre ancora con gruppi di specialisti. La Commissione ha contribuito concretamente soprattutto per quanto riguarda la presenza dei Centri Culturali Cattolici. Si è attuata una prima rilevazione sociologica per conoscere la loro entità e la distribuzione sul territorio nazionale e si è garantito un collegamento costante con il Pontificio Consiglio per la cultura. Il Presidente e altri membri della Commissione hanno partecipato anche ai Simposi europei programmati su questo argomento.

Il mandato della Commissione ha coinciso con un periodo nel quale nell'ambito del sistema di istruzione e di formazione del nostro Paese è stato avviato un ampio processo di rinnovamento, concretizzatosi con una serie di provvedimenti legislativi destinati ad incidere sull'intero impianto scolastico.

Il Presidente ha riferito più volte in sede di Consiglio Episcopale Permanente sullo stato di evoluzione del processo di riforma, ha partecipato a diversi incontri diocesani e nazionali promossi sul tema, ha garantito un dialogo aperto e la piena disponibilità di collaborazione intervenendo in incontri promossi anche da realtà laiche, come ad esempio l'Associazione Nazionale Presidi.

La Commissione ha seguito con attenzione e ha dato il suo sostegno al lavoro svolto dall'Ufficio della C.E.I. per la scuola.

Iniziative

- Scuola e formazione professionale. Nell'autunno del 1996, in seguito all'Accordo Scuola-Lavoro, firmato dai Ministeri della Pubblica istruzione e del Lavoro, le due Commissioni Episcopali corrispondenti, insieme agli Uffici della Segreteria Generale, hanno promosso un Seminario nazionale di studio lanciando, sia all'interno della comunità cristiana sia nei confronti delle associazioni e del mondo sociale e civile, un segnale forte di impegno per una più stretta collaborazione tra due settori che per tante ragioni non avevano dialogato e che oggi sono chiamati a rispondere a nuove e più profonde sfide.
- La nostra Commissione, insieme a quella per la famiglia e ai rispettivi Uffici, ha promosso un significativo Convegno nazionale nel marzo 1997 sul tema: *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi*. L'argomento è stato più volte ripreso nel dibattito culturale di questi anni e anche in ambito pastorale ed ha offerto indubbiamente un solido contributo al dibattito sulle riforme.
- Per offrire una informazione adeguata sul quadro complessivo delle riforme in corso, nella primavera del 1998 si è svolta una riunione della Commissione alla quale hanno partecipato anche i Vescovi delegati regionali per l'educazione e la scuola.
- Sempre nel 1998 la Commissione ha collaborato con la Segreteria Generale della C.E.I. nella preparazione del "Dossier Scuola" su autonomia, riordino dei cicli e parità scolastica. Lo strumento elaborato è stato inviato a ciascun Vescovo perché avesse una informazione dettagliata e riservata sugli argomenti che erano oggetto di dibattito politico.

La Scuola cattolica è stata oggetto di una costante attenzione da parte della Commissione. Per attuare l'impegno assunto ufficialmente dinanzi al Santo Padre, al termine del primo Convegno Nazionale della scuola cattolica del 1991, la C.E.I. ha costituito due organismi:

il Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica (CNSC) e il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC).

Il Consiglio Nazionale è stato pensato come espressione della responsabilità che i Vescovi italiani assumono nei confronti della scuola cattolica in Italia, alla luce e nello spirito della Dichiarazione del Concilio Vaticano II *Gravissimum educationis* e sulla base delle norme del codice di diritto canonico e del documento dei Vescovi italiani *La scuola cattolica oggi in Italia* (1983). In questa prospettiva lo Statuto approvato dalla C.E.I. prevede che tale organismo sia presieduto da un Vescovo membro della Commissione episcopale. È stato scelto S.E. Mons. Cesare Nosiglia, il quale ha garantito il collegamento previsto.

Questo legame lo si è potuto sperimentare soprattutto in occasione della recente Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica. L'iniziativa, maturata in seno al CNSC, ha visto la Commissione direttamente coinvolta sia nella fase di preparazione - vi ha dedicato, infatti, due sedute - sia nella sua realizzazione.

4.
Insegnamento
della religione
cattolica

In diverse sedute si è affrontato il tema dell'IRC e le complesse problematiche ad esso connesse, che paiono acuirsi in questa fase di avvio delle riforme scolastiche.

S.E. Mons. Angelo Scola, in qualità di Presidente del Comitato per gli Istituti di Scienze Religiose, ha periodicamente riferito del lavoro dell'organismo da lui presieduto e delle prospettive future che in esso si vanno prospettando per gli ISR.

Nella prospettiva della riorganizzazione delle Commissioni Episcopali, S. E. Mons. Egidio Caporello e S.E. Mons. Lorenzo Chiarinelli, Presidente della Commissione Episcopale per la dottrina della fede e la catechesi, si sono incontrati per analizzare la necessità di rivedere gli attuali rapporti tra l'Ufficio catechistico nazionale, l'Ufficio scuola e il Settore dell'IRC. Dato che la competenza dell'IRC è già affidata a questa Commissione e considerata la complessa situazione venutasi a creare con le riforme scolastiche, che coinvolgono pienamente anche la presenza dell'IRC nella scuola, si è proposto di collegare direttamente il Settore IRC con l'Ufficio per l'educazione, la scuola e l'università. Questa scelta fatta alla C.E.I. lancerebbe un segnale preciso anche alle diocesi, presso le quali non sempre vi è chiarezza di impostazione, e soprattutto indicherebbe un percorso operativo da seguire in questa fase di profondi cambiamenti nella scuola.

5.
Pastorale
universitaria

Questo settore è stato particolarmente approfondito da parte della Commissione che ha operato direttamente e sostenendo le iniziative promosse dall'Ufficio.

Innanzitutto si è cercato di garantire il più possibile la presenza dei membri della Commissione durante le riunioni della Consulta

ecclesiale per l'università nella quale sono stati trattati, in prevalenza, i temi riguardanti il Progetto culturale orientato in senso cristiano (soprattutto per la prospettiva del coinvolgimento in esso dei docenti universitari) e la riforma del sistema universitario.

In secondo luogo sono state promosse alcune rilevanti iniziative.

- Nel gennaio del 1996 si è svolto per la prima volta un Convegno nazionale sui Collegi e le Residenze di ispirazione cristiana. Una rilevazione sulla quantità e la tipologia di queste realtà presenti nelle diocesi italiane ha fatto constatare che abbiamo circa 400 Collegi nei quali vengono ospitati oltre 20.000 studenti e studentesse universitari. Come risultato del Convegno è stato costituito un Gruppo nazionale che si incontra regolarmente e che sta realizzando un programma di coordinamento dei Collegi in diverse città universitarie.
- Nel 1998 si è svolto il V Incontro nazionale per docenti universitari che ha trattato il ruolo del docente nella università di oggi. Durante l'incontro ha mosso i suoi primi passi la nascente Associazione Italiana Docenti Universitari (AIDU).
- Nel novembre 1999 è stato promosso a Loreto il primo Convegno nazionale per studenti universitari: vi hanno partecipato circa 400 studenti.
- L'avanzare della riforma universitaria, il diffondersi dei poli universitari in molte città italiane e l'urgenza di promuovere una pastorale universitaria più attenta a rispondere alle nuove sfide hanno indotto la Commissione a pubblicare una Lettera all'università dal titolo *La comunità cristiana e l'università oggi*.



INFORMAZIONI
E
CRONACHE



Giubileo dei docenti universitari L'università per un nuovo umanesimo

L'incontro, annunciato dal Santo Padre Giovanni Paolo II il 16 Dicembre 1997 e inserito nel calendario mondiale del Giubileo, intende offrire una significativa esperienza di comunione e di confronto tra i docenti universitari provenienti da tutti i Paesi e di lavoro interdisciplinare.

- Il programma dell'evento si struttura in due momenti significativi:
- dal 4 all'8 settembre si svolgeranno congressi scientifico-culturali in diverse sedi universitarie italiane su ambiti specifici del tema generale;
 - nei giorni 9 e 10 settembre a Roma i docenti presenteranno la sintesi dei lavori congressuali e le offriranno al Santo Padre come contributo per rilanciare nella vita delle Università e nella cultura contemporanea la centralità dell'Uomo, via della Chiesa e di ogni civiltà e celebreranno con Lui il Giubileo.

L'incontro mondiale dei docenti universitari può essere considerato tra le vere novità del Giubileo dell'Anno 2000. È la prima volta, infatti, che la Chiesa si fa promotrice di un incontro che coinvolge i docenti universitari di tutte le discipline di ricerca e di elaborazione culturale.

La celebrazione del Grande Giubileo è occasione privilegiata per rinnovare le prospettive della scienza e della ricerca. In essa i docenti sono invitati a riscoprire il valore dell'incarnazione. L'interiore ricchezza del Vangelo è capace di generare cultura, conferendole energia di umanizzazione e di profezia.

Informazioni Generali

Segreteria Centrale del Comitato tecnico organizzatore

Largo Francesco Vito, 1 - 00168 Roma

Tel. + 3906 30155715 - Fax. + 3906 3055397

E-mail: informa@docentium.iubilaeum.org

WEB: www.universitas2000.com

Segreteria Organizzativa (iscrizione)

Studio Ega s.r.l.

Viale Tiziano, 19 - 00196 Roma

Tel. +3906 32812360 - Fax. +3906 3240143 - 063222006

E-mail: ega_gdu2000@ega.it

WEB: www.universitas2000.com

Partecipazione all'evento giubilare (3-10 settembre)

Chi desidera partecipare all'Evento Giubilare deve compilare e inviare alla segreteria organizzativa la scheda con il relativo pagamento della quota di iscrizione e dei servizi alberghieri richiesti.

La quota di iscrizione dà diritto a:

- l'iscrizione generale all'Incontro Mondiale dei docenti universitari e alle giornate giubilari;
- la partecipazione agli eventi culturali in programma dal 3 al 7 settembre;
- il servizio di accoglienza e di informazione presso i *meeting-points* a partire dalle ore 15.00 del giorno 8 settembre;
- il concerto di accoglienza alle Giornate Giubilari (venerdì 8 settembre);
- i servizi di trasporto dai *meeting-points* alla sede degli eventi (concerto, incontri e celebrazioni con S. S. Giovanni Paolo II);
- l'incontro con S. S. Giovanni Paolo II del 9 settembre;
- la prenotazione del biglietto per la Messa Giubilare presieduta da S. S. Giovanni Paolo II del 10 settembre;
- la documentazione congressuale e liturgica;

Per motivi organizzativi si prega di effettuare la registrazione preferibilmente entro il 30/07/2000 per permettere di inviare agli iscritti la documentazione congressuale.

Gesto di solidarietà

Nello spirito del Giubileo, i partecipanti, singoli e associati, sono invitati ad offrire contributi per il fondo di solidarietà per permettere una più ampia partecipazione degli universitari provenienti da paesi con grave difficoltà economica.

Le offerte possono essere versate tramite la scheda di partecipazione.

Registrazione ai convegni ed eventi collaterali

Le iscrizioni ai singoli convegni ed eventi collaterali che si terranno dal 4 all'8 settembre, dovranno essere inviate direttamente alle singole segreterie organizzative.

L'elenco di questi eventi potrà essere consultato nel sito web: www.universitas2000.com.

Documentazione congressuale

La Segreteria organizzativa provvederà ad inviare a tutti coloro che avranno spedito la scheda di partecipazione debitamente compilata e il relativo pagamento, il seguente materiale congressuale:

- distintivo nominativo valido per l'accesso agli spazi destinati all'evento giubilare e al servizio trasporto;
- coupon/distintivo per area linguistica;
- ricevuta del pagamento effettuato;
- conferma, in caso di richiesta di prenotazione alberghiera, dell'albergo prenotato con indicazione dell'indirizzo, tel. ecc...

Nel caso in cui il partecipante iscritto all'evento giubilare, partecipi ad uno dei convegni scientifico-culturali che si svolgeranno in diverse sedi universitarie italiane o agli eventi collaterali, il materiale suddetto verrà consegnato direttamente presso la sede congressuale del convegno prescelto.

Prenotazione alberghiera

La Segreteria organizzativa ha prenotato camere di diverse categorie, a prezzi speciali, per la settimana dal 4 al 10 settembre.

Si ricorda che in alcuni Istituti Religiosi non è permesso il rientro dopo le ore 23.00.

Nei seguenti pacchetti sono compresi i servizi previsti dalla "carta del pellegrino":

- trasporto pubblico urbano per i giorni del pacchetto prescelto;
- trasporto da e per l'aeroporto internazionale Leonardo da Vinci (Fiumicino);
- carta telefonica di Lire 10.000;
- assicurazione per tutto il periodo.

Poiché settembre è un periodo di alta stagione turistica, si consiglia di effettuare le prenotazioni alberghiere al più presto e comunque preferibilmente entro il 30/05/2000. Dopo tale data l'organizzazione non garantisce la disponibilità delle stanze.

Le stanze verranno assegnate secondo l'ordine di ricevimento delle prenotazioni.

La prenotazione alberghiera non verrà presa in considerazione se non accompagnata dal pagamento totale del pacchetto richiesto.

Cancellazioni

Tutte le richieste di cancellazione della prenotazione alberghiera devono essere notificate per iscritto alla segreteria organizzativa dello Studio Ega.

I partecipanti avranno diritto al seguente rimborso:

- per le richieste di cancellazione pervenute entro il 15/06 verrà trattenuto il 50% dell'importo pagato;
- dopo tale data non verrà effettuato alcun rimborso;
- la quota di partecipazione non verrà rimborsata.

I rimborsi verranno effettuati dopo la manifestazione

Modalità di pagamento

Il pagamento della quota di partecipazione e dell'eventuale pacchetto alberghiero potrà essere effettuato tramite:

1. Assegno in Lire Italiane o in Euro intestato a: **Studio Ega s.r.l.**
2. Carte di Credito: Visa/MasterCard/Carta si
3. Via Internet: per le istruzioni fare riferimento al sito.

Servizio trasporto

È previsto un servizio trasporto organizzato per i partecipanti alle giornate giubilari, che prevede il trasferimento da alcuni *meeting-points* alla sede degli eventi e ritorno.

Un più preciso piano trasporto con l'indicazione del *meeting-points* e gli orari, verrà comunicato in seguito in base alla dislocazione degli alberghi.

Ristorazione

Nell'area adiacente la Basilica di San Pietro è possibile usufruire di servizi ristorativi presso ristoranti convenzionali, a Lire 15.000 a persona.

L'elenco verrà fornito assieme alla documentazione congressuale.

Distintivo portanome

Si prega di portare sempre con sé il distintivo portanome che verrà consegnato ad ogni singolo partecipante poiché consentirà l'accesso agli spazi riservati alla manifestazione giubilare e al servizio trasporto dedicato.

Celebrazioni penitenziali

Le celebrazioni penitenziali si svolgeranno per aree linguistiche nelle chiese adiacenti Piazza San Pietro: francese, inglese, italiano, polacco, portoghese, spagnolo, tedesco, arabo.

Per i sacerdoti

I sacerdoti sono pregati di portare con sé il camice e la stola bianca per le celebrazioni liturgiche.

