

Indice

Notiziario – Ufficio Nazionale per l’Educazione, la Scuola e l’Università
n. 1 – Febbraio 2009 – Anno XXXIV

Ufficio Nazionale per l’educazione, la scuola e l’università
in collaborazione con il Coordinamento
dei Docenti Universitari Cattolici

VII INCONTRO NAZIONALE DEI DOCENTI UNIVERSITARI

Le nuove responsabilità dei Docenti Universitari di fronte al cambiamento

Napoli, 19-20 aprile 2008

SABATO 19 APRILE 2008

Introduzione e apertura dei lavori

Mons. Bruno Stenco pag. 8

Saluti

Prof. Guido Trombetti pag. 11

✱ S.Em. Card. Crescenzo Sepe pag. 12

Prolusione

Chiesa e Università: comune impegno per l’uomo

✱ S.E.Mons. Giuseppe Betori pag. 15

Interventi

1. Osservazioni e valutazioni:

“Università in mezzo al guado”

Prof. Lorenzo Ornaghi pag. 21

2. Università a misura d’uomo:

“Fare rete per una comune assunzione di responsabilità”

Prof. Giuseppe Dalla Torre pag. 26

I SESSIONE

UNITÀ DELLA PERSONA E UNITÀ DEL SAPERE

Introduzione alla sessione

Mons. Duilio Bonifazi pag. 32

Relazione

**Unità della persona e unità del sapere:
area umanistica**

Prof. Francesco Botturi pag. 34

Relazione

**Unità della persona e unità del sapere:
area scientifica**

Prof. Carlo Cirotto pag. 43

Conclusione della sessione

Prof. Gianfranco Tonnarini pag. 51

II SESSIONE

LA RIFORMA DELL'UNIVERSITÀ
E DEGLI ORDINAMENTI DIDATTICI
PER UN NUOVO MODELLO DI UNIVERSITÀ

Introduzione alla sessione

Prof. GianCesare Romagnoli pag. 56

Relazione

**Unità della persona e unità del sapere:
area scientifica**

Prof. Andrea Lenzi pag. 59

Relazione

Prof. Guido Trombetti pag. 62

Conclusione della sessione

Prof. Marco Paolino pag. 64

DOMENICA 20 APRILE 2008

III Sessione

L'UNIVERSITÀ COME COMUNITÀ EDUCATIVA

Introduzione alla sessione

Prof.ssa Sandra Chistolini..... pag. 70

Intervento: Lettera ai docenti

A cura del Forum delle Associazioni degli Studenti
universitari cattolici..... pag. 84

Relazione

Prof.ssa Carla Xodo..... pag. 87

Relazione

Prof. Luciano Corradini..... pag. 99

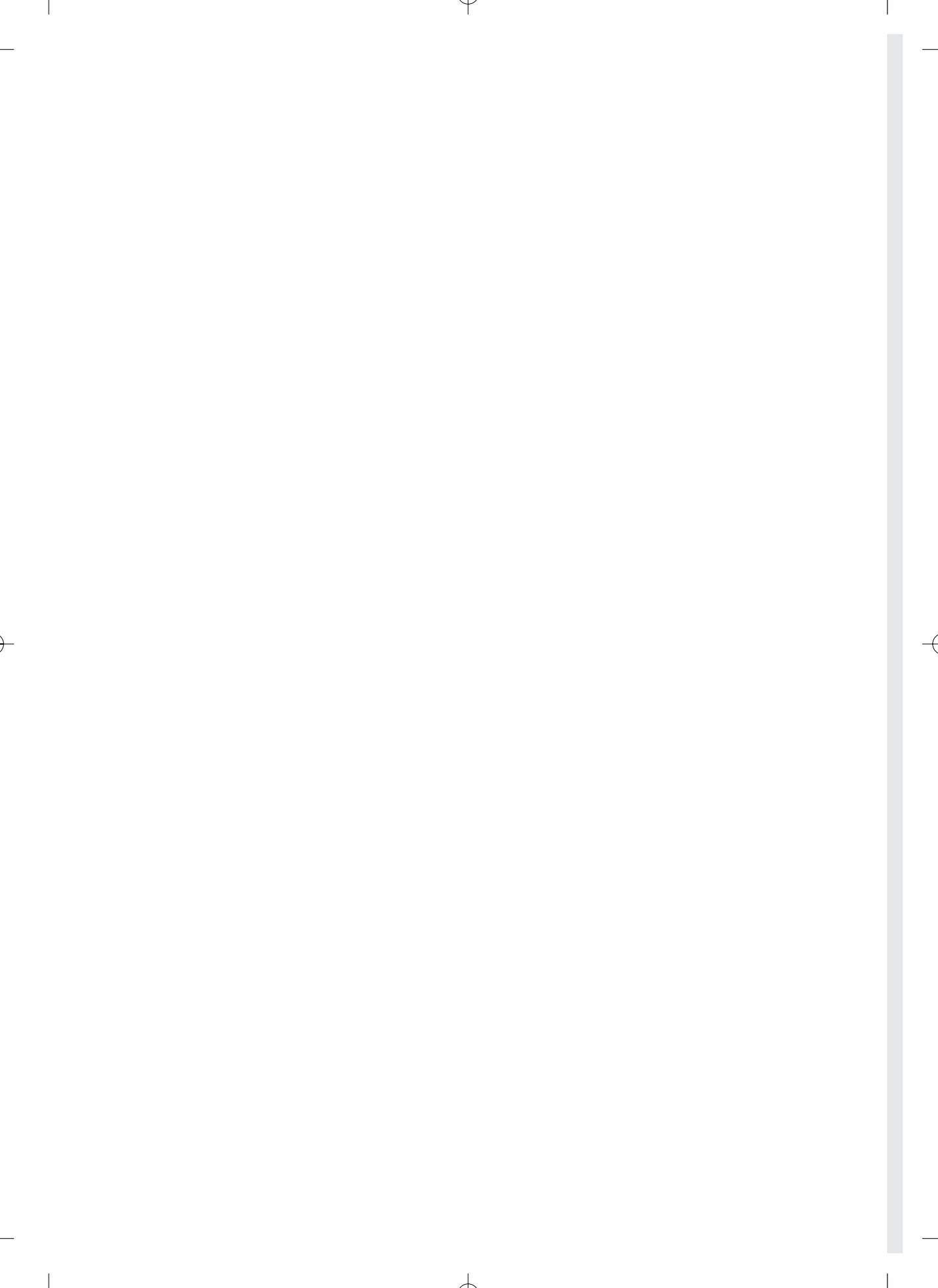
Conclusione della sessione

Prof. Giuseppe Ignesti..... pag. 109

Prospettive

Mons. Bruno Stenco pag. 113

Appello - Documento finale..... pag. 121



Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università
in collaborazione con il Coordinamento
dei Docenti Universitari Cattolici

VII Incontro Nazionale
dei Docenti Universitari

LE NUOVE RESPONSABILITÀ DEI DOCENTI UNIVERSITARI DI FRONTE AL CAMBIAMENTO

Napoli, 19-20 aprile 2008



S

Sabato 19 aprile 2008

- **Introduzione e apertura dei lavori**
Mons. Bruno STENCO, Direttore UNESU

- **Saluti**
Prof. Guido TROMBETTI,
Magnifico rettore dell'Università degli studi di Napoli "Federico II"
✧ S.Em. Card. Crescenzo SEPE, Arcivescovo di Napoli

- **Prolusione**
Chiesa e Università: comune impegno per l'uomo
✧ S.E.Mons. Giuseppe BETORI,
Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana

- **Interventi**
1. Osservazioni e valutazioni: "Università in mezzo al guado"
Prof. Lorenzo ORNAGHI,
Magnifico Rettore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore

2. Università a misura d'uomo:
"Fare rete per una comune assunzione di responsabilità"
Prof. Giuseppe DALLA TORRE,
Magnifico Rettore della Libera Università Maria SS. Assunta, LUMSA



Introduzione e apertura dei lavori

Mons. BRUNO STENCO - Direttore UNESU



Rivolgo il più cordiale benvenuto ai docenti universitari convenuti per la celebrazione di questo VII Incontro Nazionale. È anche a nome del Gruppo di coordinamento dei docenti universitari, organismo costituito presso l'Ufficio della CEI, che ha voluto e progettato questo Incontro Nazionale che prendo la parola per aprire i lavori.

Ringrazio l'Arcivescovo di Napoli, S.Em. il Cardinale Crescenzo Sepe, e il rettore magnifico dell'Università "Federico II", prof. Guido Trombetti, che ci portano il saluto della città che ci ospita.

All'Incontro partecipa anche una rappresentanza del Forum delle Associazioni degli Studenti Universitari. Le Acli, l'Agesci, il Cammino Neocatecumenale, Comunione e Liberazione, la Fuci, Gioventù Nuova del Movimento dei Focolari, il Rinnovamento nello Spirito Santo, The Others dell'Opera di Nazaret sono le *diverse forme di aggregazione* attualmente presenti nel Forum. Esse si sono sentite giustamente parte attiva nella preparazione di questo Incontro e presenteranno un documento "*Lettera ai docenti*" contenente proposte e impegni di lavoro comune.

Il tema dell'Incontro "*Le nuove responsabilità dei docenti universitari di fronte al cambiamento*" è significativo perché consente un utile confronto tra docenti sui temi che riguardano l'esercizio della loro stessa professionalità in un contesto universitario che cambia.

Quale cambiamento? La questione di fondo è se sia ancora possibile sperare in un forte ruolo umanistico e formativo dell'istituzione universitaria in quanto tale di fronte alle esigenze specialistiche, professionalizzanti, produttive che la società odierna chiede all'università divenuta di massa. Ciò presupporrebbe una larga base di consenso etico fondato su una condivisione circa l'importanza di integrare l'educazione della persona, del cittadino e del professionista e, più essenzialmente, circa l'uomo, il suo valore e il suo destino. Presupporrebbe anche, e soprattutto, una comunità docente bene integrata al suo interno con una pratica di interdisciplinarietà per cui ogni scienza ed ogni formazione tecnologica potesse intrecciarsi consapevolmente sia con una riflessione deontologica costan-

te, sia con la considerazione della più profonda dimensione umanistica che comunque vi è implicata.

Per tali ragioni, questo Incontro nazionale, promosso dal gruppo di coordinamento, è aperto al contributo di tutti. Ad esso sono stati invitati i rettori, i presidi di facoltà e i docenti delle università statali e non statali di ispirazione cristiana e non.

Occorrerà proseguire ancora con simili incontri. La domanda è se i presupposti sopra accennati sono condivisi, sono perseguiti e che cosa si dovrebbe fare perché possano concretizzarsi nella vita universitaria. Sia pur in un contesto pluralista è oggi molto importante che la dialettica delle posizioni parta comunque dalla "fede" nell'uomo e nella sua dignità e vocazione a realizzarsi nella ricerca della verità e del bene. È necessario un confronto sul tema della formazione universitaria in quanto basata su una visione dell'uomo (e dello studente) che si possa raggiungere al di là dell'Homo technologicus, altrimenti si consegna l'università a forme di empirismo funzionale che rinunciano in partenza ad ogni istanza veritativa.

In questa prospettiva non può mancare il contributo del mondo cattolico, dei docenti e degli operatori che lavorano in università. Il Vangelo è principio ispiratore di una nuova coscienza morale nell'impegno culturale, sociale e politico. Senza irrigidirsi in formulazioni programmatiche predefinite, esso offre una visione antropologica e un riferimento etico indispensabili per affrontare con sapienza ed efficacia i problemi di fondo della nostra università sopra descritti. Il sapere della fede illumina la ricerca dell'uomo e contribuisce a interpretarla umanizzandola; la orienta e la fa capace di discernimento, in merito alle questioni che toccano il senso, il valore e l'integrità della vita.

Sarà S.E. Mons. Giuseppe Betori, Segretario Generale della CEI, che ringrazio, ad approfondire questo aspetto e il senso costruttivo di questo dialogo con la relazione *"Chiesa e università: comune impegno per l'uomo"*.

Un qualificato contributo a questo dialogo tra docenti universitari sarà offerto dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e dalla Libera Università Maria Santissima Assunta - LUMSA come illustreranno gli interventi dei magnifici rettori, il prof. Lorenzo Ornaghi e il prof. Giuseppe Dalla Torre.

Le nuove responsabilità dei docenti universitari di fronte al cambiamento verranno approfondite in questo nostro Incontro in termini generali più che analitici con riferimento a tre grandi questioni che corrispondono alle tre sessioni di lavoro previste nel programma: l'unità della persona e l'unità del sapere; la riforma dell'università e degli ordinamenti didattici: per un nuovo modello di università; l'università come comunità educativa.

Il prof. Duilio Bonifazi introdurrà la prima sessione. Seguiranno le relazioni del prof. Francesco Botturi dell'Università

Cattolica del Sacro Cuore e del prof. Carlo Cirotto dell'Università degli Studi di Perugia. Seguirà il dibattito, moderato dalla prof.ssa Giuliana Martirani dell'Università Federico II di Napoli. Le conclusioni di questa sessione saranno a cura del prof. Gianfranco Tonnarini dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza".

Nel pomeriggio, i lavori saranno dedicati a considerare le nuove responsabilità dei docenti in ordine alla riforma dell'università. Il prof. Gian Cesare Romagnoli dell'Università degli Studi di Roma Tre introdurrà le relazioni del prof. Andrea Lenzi, Presidente del Consiglio Universitario Nazionale e del prof. Guido Trombetti in qualità di Presidente della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. Le conclusioni saranno a cura del prof. Marco Paolino dell'Università degli Studi della Toscana.

Domenica mattina, la terza sessione dedicata al tema dell'Università come comunità educativa di docenti e di studenti, sarà introdotta dalla prof.ssa Sandra Chistolini dell'Università degli Studi di Roma Tre. Seguiranno le relazioni della prof.ssa Carla Xodo dell'Università degli Studi di Padova e del prof. Luciano Corradini, Presidente dell'AIDU. Le conclusioni della sessione saranno a cura del prof. Giuseppe Ignesti, Prorettore della Libera Università Maria Santissima Assunta - LUMSA.

L'esito di questo Incontro nazionale, i cui atti vi saranno inviati quanto prima, sarà oggetto di verifica da parte del Gruppo di coordinamento e confido che si possa dare continuità al lavoro iniziato oggi sia consolidando una rete tra i docenti universitari, sia prevedendo annualmente l'occasione di un confronto nazionale, sia avviando specifiche iniziative per facoltà e per discipline.

Per concludere, desidero ringraziare i membri del Gruppo di coordinamento per il lavoro svolto nella programmazione e gestione scientifica e organizzativa di questo Incontro: i professori Duilio Bonifazi, Sandra Chistolini, Luciano Corradini, Maria Luisa De Natale, Giuseppe Ignesti, Giuliana Martirani, Francesco Miano, Marco Paolino, Gian Cesare Romagnoli, Gianfranco Tonnarini.

Prof. GUIDO TROMBETTI

Magnifico rettore dell'Università degli studi di Napoli "Federico II"



Un ringraziamento a mons. Stenco, un saluto particolare e grato a S.Em. il Cardinale Crescenzo Sepe, a S.E. Mons. Giuseppe Betori, Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana, ai colleghi professori Ornaghi e Dalla Torre, ai colleghi presenti in sala, alle studentesse e agli studenti e a tutti coloro che sono convenuti qui questa mattina: per noi è motivo di grande compiacimento e di consapevolezza poter ragionare, data l'importanza dell'evento, sul tema "Le nuove responsabilità dei docenti universitari di fronte al cambiamento".

Sono mutate le forme, forse l'università dal punto di vista organizzativo non sempre si presenta come *universitas*: tuttavia, sebbene esistano particolari università con vocazioni del tutto specifiche (pensiamo ai Politecnici), l'università dal punto di vista delle finalità continua a mantenere la sua caratteristica di *universitas* capace per questo di essere serbatoio della democrazia di un paese dove le coscienze critiche prendono vita. E la formazione delle coscienze critiche e quella della qualità del cittadino avvengono qualunque disciplina si insegni: l'impatto fondamentale non è solo tecnologico.

Se si considerano gli interventi della stampa a questo proposito, per certi versi all'università viene affidato lo stesso destino del calcio: tutti sono abilitati a parlarne, tutti sono competenti, tutti sono commissari tecnici e in questo fiorire di simpatiche posizioni, ogni tanto si percepisce la volontà di qualcuno di destinare all'università il ruolo principale di struttura "professionalizzante", il che non è altro che un'eresia dal punto di vista della formazione.

Se l'università si limitasse a produrre tecnici e "tecnicastrì" verrebbe meno al suo essere fondamentale che è quello di struttura di alta formazione: inseguire soltanto la formazione tecnica sarebbe per l'università l'inizio di un inesorabile declino.

Quindi il ruolo e la responsabilità dei docenti risultano essere in questo contesto enormemente accresciuti poiché tipico dell'università moderna è l'allargamento del bacino dei fruitori dell'università. Tuttavia dal punto di vista delle finalità dell'azione, a mio avviso, nulla è cambiato e nulla deve cambiare. La fortuna che strutture prestigiose fondamentali come la Conferenza Episcopale Italiana si interessino in maniera così attiva a questo problema ci fa ben sperare che finalmente anche una attenzione di qualità si poggia sul nostro mondo che in questo istante subisce – parafrasando Melville – "troppa attenzione senza qualità". Grazie buon lavoro.

S

saluto

✧ S.Em. Card. CRESCENZIO SEPE - Arcivescovo di Napoli



Con molto piacere anche io rivolgo un saluto e un ringraziamento a S.E.Mons. Betori, Segretario Generale della CEI, a Mons. Bruno Stenco, Direttore dell'Ufficio nazionale della CEI per l'educazione, la scuola e l'università; al professore e caro amico Guido Trombetti, Rettore magnifico di questa splendida università Federico II e, attraverso di lui, a tutti gli altri rettori e professori d'Italia, poiché egli qui rappresenta la conferenza dei rettori delle università italiane. Un cordiale, deferente e amichevole saluto, inoltre, al professor Ornaghi, Rettore magnifico dell'Università Cattolica e al professor Giuseppe Dalla Torre, Rettore magnifico della LUMSA. Vorrei, inoltre, ringraziare tutti voi per aver scelto Napoli come sede di questo settimo incontro nazionale dei docenti universitari. Perché, noi continuiamo a dire "Napoli, capitale del Mediterraneo, Napoli come città di luce e di pace, Napoli come mare di incontro e di dialogo". Qui infatti, da sempre, i popoli, le culture, gli uomini si sono incrociati, si sono mescolati, si sono integrati e la storia in qualche modo, continua a ripetersi anche oggi. Questa nostra città vorrebbe ancora oggi essere un laboratorio di iniziative per l'incontro di civiltà e di religioni, un cantiere nel quale coltivare il riscatto sociale, culturale, religioso per la propria gente, per tutto il paese, per tutto il nostro paese. Grazie per aver scelto Napoli, grazie per questo.

"Le nuove responsabilità dei docenti universitari di fronte al cambiamento": credo, come sottolineava il professor Trombetti che sia questa una esigenza molto attuale e concreta ed è interessante vedere come la trattazione di questa tematica non voglia essere solamente un fatto accademico, astratto, avulso dalla realtà ma voglia calarsi, e un po' incarnarsi nelle sfide delle trasformazioni anche culturali e sociali che oggi ci troviamo a vivere. Quindi un cambiamento che sia una nuova visione, una trasformazione della realtà socio-culturale e della responsabilità formativa oggi oggetto della nostra riflessione. Certo quando si parla di cambiamento spesso si pensa a quello generazionale, un fatto ormai dove si registra sempre più che i figli si allontanano dai padri e dove ulteriormente si marcano quelle differenze che determinano la storia e la civiltà di ogni tempo e di ogni luogo. Qui mi pare si voglia sottolineare il cambiamento come specifica categoria che interpreta ma anche interpella la nostra epoca, la storia della nostra civiltà, del nostro oggi in

particolare, la storia della nostra Italia e, in qualche maniera, della nostra Napoli. Sono tali e tanti i cambiamenti che imprimono ormai caratteristiche tipiche alla nostra società e alla nostra cultura che, molto spesso, la velocità di tali cambiamenti, rischia di far comprendere con ritardo le situazioni che molto spesso sembrano già averci scavalcato: il pericolo è cioè quello di rincorrere inutilmente un treno che è già partito. Allora diventa necessario attrezzarsi cercando di vedere come sia possibile anticipare o prevedere in qualche maniera ciò che potrà avvenire, ciò che sta accadendo sotto i nostri occhi: ed ecco le sfide culturali sono sotto i nostri occhi, iniziando dalla realtà pluralistica di una società articolata sempre più in una molteplicità di soggetti con interessi e culture differenti; la globalizzazione che tende da una parte a far uscire dal provincialismo la propria cultura dall'altra però incorre nel pericolo di emarginare interi popoli, intere culture, per unificarle o uniformarle; infine assistiamo a quello che io chiamo il *disincanto del mondo* che tende a erodere i riferimenti tradizionali, i grandi valori, le utopie con la conseguente implosione del senso della vita; e così il nuovo avanzare, tragico, del nichilismo che pur conoscendo una tradizione culturale-filosofica nel quale il nulla era interpretato come termine di un percorso anche di vita o di pensiero tende oggi ad affievolire mortalmente ogni prospettiva di speranza per il futuro. Sarebbe questa la conclusione veramente drammatica di una visione di vita o di un itinerario di vita che rischia di distruggere l'uomo in quanto tale. E da queste sfide deriva anche il profondo malessere che si ripercuote sulle fasce più deboli e quindi sugli studenti, sui giovani che spesso vediamo rannicchiati, in senso morale ed etico, ai margini della strada con il volto ricurvo sulle ginocchia, con gli occhi serrati, quasi una cifra di una esistenza senza respiro, esistenza spenta anzitempo e che li rende forse figli o orfani di una città che non sa offrire loro un futuro; giovani allo sbando, senza progettualità, giovani che forse frequentano i corsi universitari privi di una profonda convinzione, senza amore o passione perché, mentre studiano, in loro stessi proiettano la possibilità di un futuro poco speranzoso, quasi si trovassero in una inutile area di parcheggio. Ecco provvidenziale, a tale proposito, la tematica sul compito di una istituzione antica e prestigiosa come l'università che ha bisogno di adeguare e attrezzarsi per formare uomini all'altezza delle sfide del futuro. Queste le domande che giriamo ai relatori del convegno e dai quali riceveremo risposte dettate da competenza ed esperienza. Un breve auspicio: un augurio a tutti gli intervenuti e ai docenti universitari impegnati nel nostro paese per i quali prendo spunto da Antonio Rosmini, grande figura della cultura italiana, discriminato forse per troppo tempo e recentemente beatificato dalla Chiesa, che invitava nei suoi moniti a "pensare in grande", un pensare "ampio" che non si ponga limiti, un pensare che non si lasci rinchiudere in

schemi prestabiliti, ma osi guardare avanti con coraggio e sappia andare oltre. Per questo egli osava ripetere che “solo grandi uomini possono formare altri grandi uomini”. A ciò aggiungo la sua insistenza sulla “carità intellettuale”: un chinarsi critico e intelligente sui bisogni dell’uomo, sulle sue attese di verità, di luce, di salvezza; una capacità di trasmettere un patrimonio di conoscenze, una sapienza del vivere che proponga motivazioni e piste di ricerca nel pieno rispetto di chi ha opinioni diverse. Lo diceva Agostino “non intratur in veritatem nisi per caritatem”, non si entra nella verità se non attraverso l’amore. La carità intellettuale ci spinge a riflettere anche su un altro aspetto che è il cuore del problema che sarà trattato in questo convegno: la responsabilità dei docenti non può esercitarsi proficuamente se non è integrata in una comunità educativa. Solo insieme docenti possono dedicarsi con successo al loro mandato, alla loro missione, al loro impegno ad amare cercando e a ricercare amando, una lezione che ci viene anche da Alberto Magno, maestro di San Tommaso, in quale diceva “in dulcedine societatis quaerere veritatem”. Forse troviamo qui la più indovinata definizione dell’università: la bellezza di una ricerca condivisa dalla verità, nella partecipazione del sapere ma ancora di più nella esaltante condivisione di ciò che si sa, e ciò trova proprio il suo vertice nella responsabilità del docente che diventa così testimonianza autorevole di vita e di sapienza. Auguro a voi partecipanti una piacevole e feconda sosta intellettuale e fisica nella nostra bella Napoli. Grazie.



Conclusione

Chiesa e Università: comune impegno per l'uomo

✱ S.E. Mons. GIUSEPPE BETORI
Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana



*Eminenza Reverendissima,
Magnifici Rettori,
Illustri Docenti,*

Sono molto lieto di questo incontro nazionale e grato per il lavoro che vi apprestate a svolgere nella giornata odierna e in quella di domani, finalizzato a focalizzare le questioni di fondo che rimandano alle responsabilità professionali del docente universitario di fronte alle sfide che investono l'università italiana nell'attuale contesto sociale e culturale, contrassegnato da significativi processi di cambiamento.

In particolare, l'incontro rappresenta un'occasione propizia perché apre un prezioso confronto tra uomini di scienza dedicati all'insegnamento e alla ricerca, al più alto livello dell'istruzione, su temi cruciali per il consolidamento del carattere umanistico dell'università: l'orientamento unificante del sapere per la formazione armonica e integrata dell'uomo, del cittadino e del professionista; il complesso, ma indispensabile processo di riforma delle istituzioni e degli ordinamenti; la qualità educativa della vita universitaria in cui sono determinanti le relazioni tra i docenti e gli studenti.

A nome del Presidente della CEI, Sua Eminenza il Card. Angelo Bagnasco, e di tutto l'episcopato italiano desidero esprimerle la più grande attenzione e stima e dirvi quanto reputiamo significativo l'esito dell'odierno appuntamento. Infatti, è sulla base della precisa conoscenza dei fatti, dei problemi e delle attese del sistema universitario che potrà realizzarsi, nel rispetto reciproco, un dialogo fruttuoso tra Chiesa e mondo accademico, per far sì che l'università, con il concorso di tutte le componenti della società civile, sia sempre più efficacemente a servizio della persona e del bene comune. Per questo motivo, vi ringrazio per aver accolto l'invito di partecipazione rivolto ai rettori, ai presidi di facoltà e ai docenti delle università italiane statali e non statali. In particolare, saluto cordialmente e ringrazio il rettore magnifico dell'università Federico II che ci ospita, il prof. Guido Trombetti.

Nella nostra specifica responsabilità di pastori auspichiamo anzitutto che si intensifichi in tutti i modi la riflessione comune delle autorità accademiche e dei docenti sulle attuali condizioni dell'università considerata come istituzione sociale e culturale nella prospettiva di un servizio autentico alla persona e al bene comune. La consapevolezza che le istituzioni accademiche costituiscono, nella loro varietà, un luogo cruciale per l'elaborazione dei processi democratici e culturali richiede che sia in tutti più chiara la prospettiva ultima del loro agire, essenziale per l'identità italiana ed europea: formare integralmente personalità solide di soggetti protagonisti attivi e solidali a servizio della società, sorretti da un'adeguata visione antropologica.

Sotto il profilo delle attese che la società nutre nei confronti dell'università si sono andate rafforzando quelle che derivano dalla situazione economica, a cominciare dall'aspettativa di un impiego per tutti, con la conseguenza di notevole sforzo di rinnovamento da parte delle istituzioni accademiche, dopo essersi largamente aperte ad un vasto pubblico, nell'ambito dell'insegnamento di base come in quello della formazione permanente. Continuamente sollecitata dall'evoluzione della società, dallo sviluppo di nuovi settori di conoscenza, dalle richieste delle economie in crisi e del mondo produttivo, l'università fatica a mantenere la centratura umanistica della formazione, aperta al senso dei valori, alla deontologia professionale, al confronto di ciascun curriculum con le altre discipline, a integrazione delle pur necessarie esigenze specialistiche.

Nella nuova prospettiva, poi, della cosiddetta "società della conoscenza" all'istanza produttiva e professionalizzante si è aggiunta quella di una formazione pragmatica, efficace ed efficiente, che consenta di operare con successo, qualità e flessibilità in situazioni complesse, anche contraddittorie e in perenne mutamento. Questa nuova "mission" dell'università è indicata dallo stesso Consiglio d'Europa di Lisbona (2003). Il rischio è che alla base di tutto si affermi comunque una forma di neo-utilitarismo che induce gli studenti a ottimizzare spazio e tempo, etica ed efficacia, economia e società, analisi e sintesi, tecnologia e arte, specializzazione e cultura generale, ma che non assegna la priorità alla persona dello studente, alle domande insopprimibili della sua coscienza, alle questioni che interpellano la sua ragione in ordine al vero e al bene. Senza riferimento ai principi e ai criteri che presiedono alla formulazione di direttive e norme etiche, così come delle scelte culturali, sarà impossibile superare la diversificazione dei saperi, la loro divaricazione e la loro incomunicabilità: economia, politica, scienza, la stessa religione si affermeranno come sottosistemi razionalizzati nelle loro funzioni e non comunicanti. Diventa sempre più evidente il rischio di vedere ricercatori, professori e studenti chiudersi nel loro proprio settore di conoscenza e fermarsi a una considerazione frammentaria e funzionale della realtà.

L'Università, che per vocazione è chiamata a svolgere un ruolo di primo piano nello sviluppo della cultura non può subire passivamente le influenze culturali dominanti o diventare marginale rispetto ad esse. La sua vera autonomia consiste nel continuare ad essere «*comunità di studenti e di professori alla ricerca della verità*», non limitandosi ad assicurare la preparazione tecnica e professionale di specialisti, senza accordare alla formazione educativa della persona il posto centrale che le spetta.

In questo senso la Chiesa e l'università condividono, in modo distinto e per ciascuno peculiare, un'intima relazione costitutiva: entrambe sono chiamate a servire solo la verità e a non ammettere infiltrazioni di potere o cedimenti che non siano quelli della sottomissione ad una sola autorità: quella della ricerca della verità stessa. E ciò in forza di quella naturale apertura alla ragione che la fede cristiana possiede come suo carattere costitutivo e che va promossa sia nell'esprimere la ragionevolezza della fede sia nell'aprire la ragione oltre i limiti fenomenici verso la trascendenza di sé. Questa è la ragione profonda per cui la Chiesa da sempre è strettamente collegata all'università e la ragione per cui desidera che, soprattutto oggi, sia promossa la sua autonomia al servizio della formazione armonica della persona, del cittadino e del professionista. Solo università forti e autonome possono innestare nelle finalità complesse, mutevoli e pragmatiche, richieste dallo sviluppo sociale ed economico odierno, il riferimento stabile alla risorsa fondamentale che è la persona dello studente nella sua genuina aspirazione al sapere e nella sua ricerca di senso. Occorre evitare il pericolo che l'università si consegni oggi a una forma rinunciataria di empirismo funzionale, senza far leva su quell'istanza di verità che è nel cuore della giovane generazione.

Come pastori sollecitiamo le comunità cristiane, i docenti e quanti operano in università animati dalla fede in Cristo Risorto, come pure le Università Cattoliche, a fare rete e a collaborare con quanti intendono operare per la costruzione di un modello etico della cultura universitaria, dell'insegnamento e della ricerca accademica che ponga al centro dei processi economici, politici e sociali la persona considerata nella sua integralità e nella sua vocazione trascendente.

2.
Prospettiva
umanistica e
qualificazione
educativa
dell'università

La possibilità di avviare un dialogo costruttivo che mira a consolidare la realizzazione di una università oltre la mera prospettiva funzionale e utilitaristica, richiede il convincimento comune dell'importanza di rispettare i fondamenti di una corretta azione educativa. Se la nostra società italiana ed europea fatica a superare il divario tra la sua tecnologia e le radici stesse della sua cultura, non è in grado di vedere con chiarezza nemmeno il proprio futuro.

L'università può contribuire a evitare questo smarrimento nella misura in cui riuscirà a chiamare in causa l'adesione convinta e costruttiva dei suoi attori principali: gli studenti e i docenti.

È prassi consolidata e corretta che tutte le acquisizioni della ricerca scientifica nei vari campi del sapere, per essere tali, devono essere condivise e confrontate fra gli specialisti in modo onesto e sincero. Nella prospettiva umanistica auspicata, si richiede il rispetto di un'ulteriore esigenza fondamentale: ogni acquisizione scientifica deve essere condivisa anche mediante un'attenta considerazione delle sue esigenze didattiche ed educative. Il «processo di Bologna» che costituisce l'evento principale di questi ultimi anni per l'università in Europa e che si propone di creare entro il 2010 uno spazio comune europeo dell'istruzione superiore, assegna giustamente alla centralità del soggetto che apprende una grande importanza. Questa attenzione qualifica la missione educativa dell'università e chiama in causa i docenti come educatori consapevoli del dovere di costruire, attraverso la ricerca scientifica, una società in cui la persona è al centro.

Valorizzare l'intelligenza che si interroga sui fini, sul senso della realtà, che riconosce come propria e irrinunciabile esigenza di aprirsi alla ricerca della verità, nello stesso tempo, significa anche illuminarla e chiarirla: tutto questo esalta il compito educativo e promuove un autentico progresso scientifico¹. Ciò significa, in modo specifico sconfiggere la diffusa erronea convinzione che il relativismo di fronte alla verità sia il presupposto dello spazio della ricerca; al contrario, invece, occorre ribadire che solo l'aspirazione alla verità e la convinzione che la si possa raggiungere giustifica la ricerca e ne rende umani i risultati.

Siamo anche consapevoli che, in questa prospettiva di qualificazione educativa, nonostante le obiettive difficoltà di traduzione concreta nell'università di massa, nessun vero rinnovamento è possibile se non è sostenuto e motivato da una profonda conversione personale e comunitaria che riguarda sia i docenti che gli studenti. Essa sola ne garantisce l'autenticità.

Per questa ragione vi sono grato per aver voluto porre la questione della natura educativa e comunitaria dell'università al centro di questo vostro incontro nazionale. Il primo problema del Paese è l'educazione. È questa ormai convinzione diffusa in ambienti ecclesiali e culturali avvertiti. Sono i giovani che continuano a porre le domande fondamentali sul senso della propria presenza nel mondo, che hanno necessità di un confronto significativo con la nostra tradizione culturale, che esigono le conoscenze e le competenze utili per andare incontro alla vita e al lavoro.

¹ Cfr. COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, *La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia, Roma, 2000, n. 6.*

3. I laboratori della cultura

Le prospettive culturali ed educative orientate a qualificare la valenza umanistica dell'università richiedono anche l'apertura di un costruttivo dialogo tra il sapere teologico e gli altri saperi. Come già ho ricordato, la formazione che guarda solo all'efficienza e alla utilità prende il sopravvento sull'umanesimo integrale e porta a trascurare i bisogni e le attese della persona, a censurare o a soffocare le domande più costitutive della sua esistenza personale e sociale. Lo sviluppo delle tecniche scientifiche, inoltre, in alcuni campi, come quelli delle biotecnologie, della comunicazione, della informatizzazione, solleva nuove e cruciali questioni etiche. Ciò pone interrogativi inediti sulle prospettive e i criteri epistemologici delle diverse discipline del sapere.

Per questi motivi andrebbe raccolta e sviluppata la prospettiva, suggerita da Giovanni Paolo II, di promuovere l'attivazione di laboratori culturali (tra docenti e tra docenti e studenti) finalizzati a evidenziare l'unità del sapere e a consolidare il dialogo interdisciplinare: «Fate in modo, carissimi uomini della ricerca scientifica – affermava il grande Pontefice –, che le università diventino “laboratori culturali” nei quali tra teologia, filosofia, scienze dell'uomo e scienze della natura si dialoghi costruttivamente, guardando alla norma morale come a un'esigenza intrinseca della ricerca e condizione del suo pieno valore nell'approccio alla verità»².

I laboratori culturali si propongono di:

- riaprire gli spazi della ricerca della verità, come ambiente tipico dell'università;
- mirare alla perfezione integrale della persona umana e al bene della società;
- educare a una cultura integrale, nel dialogo aperto, franco, rispettoso, sereno, nella prospettiva dell'autentico bene comune.

In concreto, occorrerebbe consolidare, formalizzandoli con specifici accordi, i rapporti di collaborazione che già si stanno realizzando in molte realtà accademiche tra facoltà teologiche o istituti superiori di scienze religiose e università civili.

4. Un contributo alla riforma dell'università

Ogni istituzione di livello universitario, in Italia e in tutta l'Europa, oggi deve far fronte a richieste diverse e apparentemente contraddittorie: formare un numero sempre più elevato di giovani, senza mortificare la qualità dell'offerta accademica, garantendo nel contempo una preparazione specialistica di eccellenza agli studenti che dovranno domani assumere compiti direttivi nella società.

² GIOVANNI PAOLO II, *Discorso ai partecipanti all'incontro mondiale dei docenti universitari*, 09.09.2000.

L'incontro con il presidente della CRUI, prof. Guido Trombetti e con il Presidente del Consiglio Universitario Nazionale, prof. Andrea Lenzi, servirà certamente a focalizzare le questioni di fondo, a fare il punto della situazione, a creare utili premesse per tracciare un possibile cammino condiviso di miglioramento.

Le riforme introdotte accentuano positivamente la tendenza verso una maggiore *autonomia* delle università, che consente una differenziata organizzazione dei processi gestionali e decisionali degli atenei e richiede un maggiore senso di appartenenza del corpo docente. Lo scopo è quello di fondare le singole istituzioni universitarie sulla comunità delle loro componenti basilari, professori e studenti, e sulla loro libertà, e di consentire loro di elaborare e attuare orientamenti di politica culturale, formativa e scientifica che le qualificano e le rendano identificabili da parte delle categorie sociali interessate e di stabilire rapporti con esse.

D'altra parte molti aspetti delle riforme stesse si sono scontrati con l'*autoreferenzialità* del mondo universitario. L'autonomia stessa andrebbe considerata, più che come un valore da difendere, come una responsabilità a carico dei docenti universitari nell'ottica del bene comune.

In questo senso, l'incontro di oggi è importante. È nell'ottica della responsabilità verso i giovani e verso il Paese che potranno essere trovate e applicate realmente le soluzioni adeguate.

Tramite voi, possano gli esiti positivi di questo incontro raggiungere i milioni di giovani studenti, le migliaia di colleghi e i numerosi componenti del personale tecnico-amministrativo che ogni giorno vivono le nostre università. Buon lavoro.



Intervento

1. "Osservazioni e valutazioni: Università in mezzo al guado"

Prof. LORENZO ORNAGHI

Magnifico Rettore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore



Eminentissimo Signor Cardinale Arcivescovo di questa bella e ospitale città di Napoli, Eccellenza reverendissima, Segretario della Conferenza Episcopale Italiana, colleghi rettori, responsabili dell'Ufficio nazionale CEI per l'educazione, la scuola e l'università, colleghi professori, mi unisco ai saluti già formulati.

Esporrò alcune osservazioni e valutazioni che vogliono esprimere anzitutto il mio punto di vista da professore, e prima ancora quello di chi come me, pro-tempore, si trova a reggere una grande comunità universitaria come quella dell'Università Cattolica.

Le osservazioni muovono da una constatazione che noi, con realismo, dobbiamo fare, constatazione che, se l'immagine non suonasse inappropriata o addirittura irrispettosa, formulerei così: "Da tempo noi universitari ci troviamo in mezzo al guado". Ci troviamo in mezzo al guado poichè abbiamo alle spalle da una parte, una sponda definita che ben conosciamo mentre, dall'altra, una indefinita, verso cui cerchiamo di andare senza lasciarci travolgere dalle onde. La sponda che conosciamo è rappresentata dall'università con precise finalità, quell'università che la gran parte di noi che ha passato i trentenni conosce perché lì ha studiato e perché lì ha fatto una carriera spesso faticosa e quasi mai dotata di un esito predefinito. L'università, fin dall'inizio dell'Ottocento e in tutta la grande area continentale europea, ha assunto la configurazione già assunta del modello humboldtiano, tranne che per le università anglosassoni il cui modello si è esaurito nel corso degli anni per ragioni estremamente diverse.

Ma ora, che modello abbiamo davanti? Non lo sappiamo bene ancora; l'unica cosa sicura è che quel modello deve ancora, in gran parte, essere costruito da noi: la speranza è l'elemento che sta accanto alla paura di essere in mezzo al guado. Prendiamo atto del fatto che stare in mezzo al guado costituisce non solo per noi, ma anche per l'università stessa, una duplice minaccia: se pensiamo,

infatti, al concetto di autonomia intesa come responsabilità del singolo oltre che delle istituzioni; ben comprendiamo di trovarci, a tale proposito, in una posizione debolissima e non per cattiveria di chi sa chi, ma per una minaccia dovuta a quella che io definirei *processo di irrigidimentazione dell'università*, pericoloso per gli atenei statali e letale per quelli non statali. Tale processo è ben visibile tutti i giorni anche in quei tentativi di riforme attuate con il solo scopo di correggere aspetti abnormi degli ordinamenti precedenti: mi chiedo, è mai pensabile che la gran parte dei docenti passi le giornate a pensare i crediti, a costruire i propri curricula formativi dentro gabbie pesanti disegnate dal sistema? Certo, c'è una ratio della riforma che si riduce a "evitiamo tutti gli inconvenienti che sono stati determinati dal primo passaggio della riforma" con tutto ciò che esso comporta per noi docenti. Credo che l'imbrigliamento progressivo sia davvero fatale per l'università; credo che non ci sia più nessuna università in grado di poter disegnare un proprio percorso formativo. L'autonomia, che resta un obiettivo fondamentale, dentro questo quadro di *irrigidimentazione* resta sempre più una battaglia difficile e una realtà purtroppo complessa da raggiungere. Ecco un altro caso: nei documenti preparatori di questo convegno ho trovato una bella espressione che verrà poi ripresa anche nelle sessioni successive, l'espressione "Magistralità". Certo c'è una magistralità che va esercitata rispetto allo studente: ma possiamo davvero noi essere convinti che tale magistralità possa correre di pari passo con l'autonomia? Possiamo davvero esercitare la magistralità quando, per un complesso di processi, compreso le false rappresentazioni sociali, ai docenti viene sottratto quel fondamentale meccanismo, che è tipico di ogni organizzazione stabile e duratura, e che è la cooptazione? Eppure noi accettiamo, per ragioni apparenti di trasparenza e di correttezza, di chiarezza dei concorsi, persino che la scelta dell'allievo nella fase iniziale sia sottratta al maestro. Noi siamo chiamati a parlare di magistralità, anche se poi gli strumenti per l'esercizio di essa, che restano strumenti personali, ma obbediscono ad una logica di stabilità e di durata nel tempo dell'organizzazione, non ci sono più rendendo, a tale proposito, la magistralità solo un nome vuoto che nessuno è più in grado di esercitare. Anche questo fa parte di quelle che sono le difficoltà del "guado".

Qual è allora la sponda verso cui dovremmo noi andare pur stando in mezzo a queste crescenti difficoltà? Proseguire nella giusta direzione è possibile solo se ci si muove guidati dalla domanda "Quale sarà nei decenni a venire l'identità, la funzione, il ruolo dell'università?". Finché è stato in piedi il modello humboldtiano è stato semplice identificare la funzione e l'utilità sociale dell'università: gli studenti iscritti non erano molti, il passaggio alla professione era, pur con qualche difficoltà, un passaggio corrispondente alla scelta fatta in facoltà e, quasi immediatamente, per ragioni che at-

tenevano non tanto alla funzione dell'università ma al fatto che quell'università corrispondeva ad una precisa stratificazione sociale che nelle nostre società è ormai sparita: chi era laureato sostanzialmente svolgeva una professione e, chi faceva parte delle grandi professioni liberali, faceva parte quasi "de iure" della classe dirigente. Ora tutto questo non c'è più: noi formiamo una quantità gigantesca di studenti, sulle nostre spalle è caricata anche la loro formazione professionale, e addirittura la loro collocazione che in futuro potrebbe renderli addirittura leader, cioè quelle future frazioni rilevanti di classi dirigenti non più soltanto della nostra provincia italiana, ma addirittura dell'Europa, se non vogliamo essere emarginati. Allora credo che pensare realisticamente alla possibile funzione sociale dell'università debba significare necessariamente anche tener conto di alcuni aspetti sociali che ormai pesano, che contano, e che sono "le attese": le attese dei giovani, molto spesso indistinte, e le attese delle famiglie. Le rappresentazioni sociali (comprese anche le più negative), che non possono non tenere conto dell'intera storia secolare dell'università che, anche in tempi più recenti, ancora resiste e resiste in termini positivi, poiché questo nostro grande sistema universitario grandi elementi positivi li ha ancora.

La futura utilità sociale dell'università credo vada identificata a partire da ciò che di positivo essa ancora mantiene. La frammentazione, a cui noi abbiamo assistito, e la proliferazione dei corsi di laurea secondo logiche accademiche non solo corporative ma anche personali, a cui si aggiunge talvolta anche una frammentazione più importante che è quella che consegue alla specializzazione, doverosa ai fini della autonomizzazione delle singole discipline. Quindi la frammentazione disciplinare non è avulsa da ciò che succede nella società: la frammentazione del sapere, per cui diciamo oggi che esistono "i saperi", è specchio di quel pluralismo sociale che caratterizza oggi i nostri sistemi occidentali. È dunque vero affermare che l'avanzare delle scienze non avviene mai "nel vuoto" ma sempre dentro una fase della storia e della società, e ciò, a maggior ragione, per le scienze umane.

Dunque l'identità deve prendere il via dal momento formativo-educativo. Tralascio la ricerca, elemento costitutivo e irrinunciabile dell'università, non perché essa sia meno minacciata da ragioni più biecamente mercantili, ma perché il trattare questo argomento mi porterebbe lontano rispetto agli obiettivi del convegno. Preferisco perciò soffermarmi sull'aspetto di formazione o di educazione.

Credo che se oggi riuscissimo a tornare alla centralità della persona, principio che trova il suo fondamento nell'umanesimo, saremmo già in grado di dare una porzione realistica dell'identità dell'università, identità che si fonda proprio su questo concetto di per-

sona. Ma da cosa partire? Dalle incertezze dei giovani sulle strade? Dalla persona che intende conoscere? Molto spesso nella nostra attività quotidiana di docenti abbiamo un po' smarrito l'idea che colui che abbiamo di fronte ha attese, domande e aspettative: colui che abbiamo di fronte ha un desiderio di conoscere a cui noi siamo chiamati a dare una risposta. In ciò si manifesta soprattutto la centralità della persona: solo comprendendo cosa il giovane vuole in queste condizioni storiche, ci permette di mettere in gioco quella tensione educativa che, noi docenti, abbiamo costruito sui libri, sulla nostra esperienza, sulla nostra più o meno spiccata capacità personale. Ma dire università a misura d'uomo significa cercare con molte difficoltà quell'elemento di unificazione, o quanto meno di unitarietà, fra le diverse forme del sapere. Il tema dell'unitarietà o della convergenza credo sia declinato in modo differente e questo è il tema unitario: questa è la risposta doverosa a quella frammentazione che altrimenti ci renderebbe ancora più deboli. Unificazione soprattutto nell'ambito delle scienze umane, ambito rilevante poiché proprio l'università è il luogo che deve far progredire le scienze umane: senza l'umanesimo e senza una antropologia alta, le nostre società diventerebbero molto più deboli di altre società. Ripartire dalla persona significa costruire sintesi non artificiose – che sarebbero oggi impossibili e sbagliate – ma sicuramente tornare a mettere insieme una pluralità di discipline, in grado di colloquiare tra loro, in grado di convergere verso quello che da sempre ha costituito il motore delle scienze. A volte siamo talmente autoreferenziali all'interno delle nostre stesse discipline che non solo abbiamo perso l'idea concreta del soggetto a cui ci rivolgiamo e del perché stiamo facendo quel lavoro. Allora il "fare rete", espressione insostituibile, diventa una forma di cooperazione e di collaborazione sempre più necessaria: non è una novità se pensiamo che le grandi università, dal Medioevo in poi, sono sopravvissute proprio grazie a questa rete di collaborazione: magari in qualche università si cacciava qualche eretico ma lo scambio tra università ha sempre caratterizzato il grande livello degli atenei europei. Fare rete a vantaggio degli studenti significa potenziare le reti che già esistevano fra docenti, ma dovrebbe però, oggi, significare fare rete tra chi comincia a condividere l'idea che una possibile risposta al guado sia possibile cercando di ricostruire una qualche unitarietà, risottolineando la centralità della persona nello studente, oltre che nel docente. Cosa fare affinché lo studente trovi una risposta a quelle sue domande che magari non è in grado di formulare e come muoversi e affinché l'università mostri la sua grandezza incrementando proprio tali domande? Importante è già un momento di riflessione come questo: è già un modo per far rete che diventa ancora più rilevante quando comincia a porsi le domande sulle misure concrete di come fare rete. Ad esempio ragionando: forse sarebbe auspicabile che anche noi uscis-

simo da quel luogo comune che sostiene che tutti gli studenti siano uguali fra loro. Fare rete, forse, significa che le università tornino a domandarsi “Come rispondiamo agli studenti che vogliono di più?”. Una università corrisponde alla sua futura funzione quando dà qualche strumento professionale: dà la laurea triennale, dà la specialistica ma in realtà non fa capire al migliore che è migliore e che ha il dovere di mostrarsi migliore. È necessario, dunque, uscire e spiegare che certe forme portano ad una erronea omologazione verso il basso.

Concludo. Credo davvero che questo tema della misura d'uomo sia un tema rilevante e se riusciremo a sottrarre alle secche delle nostre retoriche la nozione di centralità della persona, riusciremo a ritrovare in concreto quell'unitarietà di cui abbiamo bisogno. Questo è un aspetto quasi pedagogico, poiché relativo alla funzione formativa-educativa dell'università, e non può essere sganciato dall'altro aspetto che è l'attenzione all'unitarietà in chi ci ascolta, in chi educiamo, in chi formiamo, uno sforzo che deve assolutamente portarci a dire “Come noi, abbattendo certe paratie, cerchiamo una maggiore unitarietà fra le diverse forme di sapere?”.

Compito irrinunciabile delle nostre università è quello di formare le società del domani.

La decadenza dell'Occidente troverebbe un suo fattore, e non un suo segno, se le università decadessero.



Intervento

2. "Università a misura d'uomo: fare rete per una comune assunzione di responsabilità"

Prof. GIUSEPPE DALLA TORRE
Magnifico Rettore della Libera Università Maria SS. Assunta, LUMSA



L'idea d'Università, com'è noto, cresce nel tempo; l'esperienza universitaria conosce modi e forme che rispondono alle diversità dei momenti storici con modelli differenti.

Al modello medioevale dell'*Universitas docentium et studentium* segue quello dell'età rinascimentale, caratterizzato dal distacco dalla concretezza, dallo slancio verso un mondo irreali, utopico, ideale. Viene poi l'età delle scienze naturali, che impone un modello d'Università sorretta dall'idea superba dell'*homo faber* e tutta dominata dall'istanza della sperimentazione. Il problema del metodo, che soggiace all'intera esperienza accademica, è fortemente condizionato dalle preoccupazioni quantistiche, anche laddove si tratti dei saperi cosiddetti umanistici, non direttamente attinenti alla conoscenza della natura.

Il modello che è ancora presente nella nostra società, nonostante da tempo l'Università sia divenuta di massa, è quello forgiato nell'età dell'operosità borghese: il modello napoleonico d'Università che abilita alle professioni intellettualmente più impegnative e socialmente più ambite.

Secondo questo modello, compito dell'Università non è più, come nell'età medioevale, la *salus animarum*, o come nell'età delle scienze naturali il progresso civile. L'Università di stampo napoleonico sembra piuttosto orientata al *bonum Principis*, vale a dire al bene del moderno Principe, lo Stato, che ha bisogno di funzionari ben preparati per il proprio apparato amministrativo. È preminente cioè l'interesse pubblico inteso come interesse statale: lo Stato sovrano viene a costruirsi in tutta la sua potenza, grazie anche ad un'attenta opera di formazione culturale e professionale dei suoi grandi e piccoli *commis*.

Il processo di burocratizzazione e d'accentramento che caratterizza l'esperienza statale fra ottocento e novecento, conduce ad

una sorta di pubblicizzazione della vita sociale, di cui lo Stato ha il sostanziale monopolio delle attività. Perciò lo Stato non ha bisogno solo di giuristi capaci di fare leggi tecnicamente perfette e di applicarle con competenza, non ha solo bisogno di validi amministratori della cosa pubblica. Lo Stato ha bisogno anche di maestri e professori per le proprie scuole, che spesso sono le uniche esistenti; di ingegneri e tecnici per le grandi opere pubbliche; di medici e personale infermieristico per gli ospedali, che sono istituzioni statali; di specialisti del sociale per le istituzioni di assistenza e di beneficenza, che hanno uno statuto pubblicistico.

Paradossalmente anche le libere professioni sono in qualche modo assorbite nella sfera statale, nella misura in cui l'attività del professionista è qualificata sempre più come servizio pubblico o addirittura, in qualche caso, come pubblica funzione. A ben vedere la nascita degli Ordini professionali, non a caso qualificati giuridicamente come enti di diritto pubblico, segue l'esigenza sempre più avvertita da parte dello Stato, di vigilare costantemente ed efficacemente sull'operato dei professionisti.

È in questa temperie che l'istituzione accademica diventa di Stato; che nasce, nello stesso linguaggio corrente, la denominazione di "Università statale". Anzi l'Università statale realizza il prototipo di Università e rappresenta, per molto tempo, la realtà stessa dell'Università. Non vi sono Università al di fuori di quelle dello Stato e, se riescono a nascere, le istituzioni universitarie non statali rimangono come una sorta di realtà del tutto peculiare, di singolarità, che in qualche modo vive alla periferia della rete universitaria nazionale e rimane comunque marginale e minoritaria nel sistema.

Dunque il modello ereditato dal passato appartiene a un'Università in fondo poco attenta alla centralità dell'uomo che vi accede per acquisire una adeguata formazione; attenta alla cultura soprattutto in quanto essa è, direttamente o anche indirettamente, funzionale alle esigenze della *res publica*.

La fine del modello di Stato napoleonico e, più in generale, il declino stesso dello Stato moderno sotto i colpi portati dai fenomeni della post-modernità (a cominciare dalla globalizzazione), porta con sé irrimediabilmente la fine anche di quel modello di Università. La grave crisi dell'istituzione universitaria che si apre con la stagione del '68 e che è tutt'altro che superata, nasce proprio di lì: dall'inadeguatezza di un modello universitario vecchio per una società profondamente cambiata.

In questo contesto si colloca il lungo moto di riforma del sistema universitario nazionale, che negli ultimi anni ha conosciuto una forte accelerazione. In particolare qui nasce il processo di autonomia dell'Università che investe, progressivamente, l'autonomia finanziaria e di bilancio; l'autonomia statutaria; l'autonomia didattica. Si tratta di un processo che formalmente è mosso dall'esigen-

za di attuare, seppure con notevole ritardo, il principio contenuto nell'ultimo comma dell'art. 33 della Costituzione, secondo il quale, appunto, "le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato".

Eppure dal punto di vista sostanziale il processo di autonomia si avvia per una diversa esigenza: quella di rispondere alle richieste di formazione di una società che cresce, a fronte della quale la forma-Stato declina; alle richieste di formazione poste da ambiti sociali sempre più ampi (si pensi ai fenomeni di globalizzazione, dell'economia ma non solo dell'economia), a fronte della quale la sovranità dello Stato si riduce progressivamente. Si sviluppa il privato e, parallelamente, si restringe l'area del pubblico: da un lato settori di beni e servizi tradizionalmente rimessi al monopolio della mano pubblica vengono poco a poco passati al privato (le "privatizzazioni"); dall'altro settori nuovi, emergenti, di beni e servizi, sono occupati immediatamente dal privato e da lui saldamente dominati.

In altre parole la crisi del sistema universitario nazionale nasce dal permanere di un modello di Università pensato per la formazione dei funzionari statali, laddove servono professionisti per il settore privato; per la formazione ad attività lavorative in settori tradizionali, laddove servono professionalità nei settori emergenti.

Il processo di cambiamento comporta, però, anche un rischio, che può toccare sia le Università statali sia le Università non statali. È il rischio di subire la tentazione del "mercato", in cui si annida un potere in ascesa rispetto a quello statale. Si tratta di una tentazione assai pericolosa, perché sottile ed oggi di gran fascino, anche in ragione del fatto che le risorse pubbliche per la formazione superiore e per la ricerca sono sempre più limitate e comunque insufficienti. Di conseguenza le Università sono ineluttabilmente spinte a cercare le risorse necessarie nel mercato.

Si tratta, in quest'ultimo caso, di un fenomeno di per sé positivo. Tuttavia deve riflettersi sul fatto che vera autonomia è non dipendenza dai potentati, da qualsiasi potentato, a cominciare da quelli che agiscono da attori nel mercato; così come deve considerarsi il fatto che il mercato deve essere un mezzo e non un fine.

Un condizionamento dell'Università da parte del mercato ne soffocherebbe l'autonomia, con intuibili effetti negativi su un terreno che dell'istituzione universitaria è tipico e che la distingue da altre agenzie formative o di ricerca: quello di mirare all'allargamento delle conoscenze in quanto tale; ad un sapere non solo utile ma anche sapiente, saggio; ad un'educazione della persona e non soltanto alla sua formazione professionale. Del resto tutto può essere ricondotto al mercato qualora possa avere un valore economico, ma non tutto quanto può avere anche un valore economico deve essere ricondotto al mercato.

In questa prospettiva deve essere anche considerato il pericolo che una sana competizione tra Atenei si risolva in una “insana” concorrenza, dimenticando che quello universitario è chiamato ad essere sistema, nel quale cioè i diversi soggetti agenti sono correlati ed armonicamente ordinati verso il perseguimento di una comune finalità, che è quella di elevare il livello culturale della popolazione, di affinare e specializzare sempre più la formazione professionale, di far progredire la ricerca, nella prospettiva del bene comune.

In questo contesto nuove responsabilità attendono i docenti universitari che, sul modello dell’Università delle origini, devono ricentrare la propria attenzione ed il proprio impegno sulla persona umana, sulle sue esigenze non solo formative ma anche educative, nella consapevolezza che una forte specializzazione non accompagnata da una parallela crescita culturale ed umana è fattore di squilibri ed incide sulla stessa autonomia della persona; nella consapevolezza che quest’ultima non può essere considerata in sé, isolatamente, ma deve essere riguardata nella molteplicità di relazioni in cui ciascuno si trova concretamente calato.

I docenti universitari, per loro formazione, non sono in genere preparati a questo tipo di approccio. Di qui l’esigenza di fare rete, al di là delle diverse competenze disciplinari e delle diverse appartenenze ad istituzioni universitarie, per l’approfondimento delle problematiche comuni nel campo della formazione ed educazione, per lo scambio di esperienze, per quella trasversalità di rapporti vitali che è propria di una realtà irrelata.



S

Sabato 19 aprile 2008

I Sessione

Unità della persona e unità del sapere

- **Introduzione alla sessione**
Mons. Duilio BONIFAZI, Istituto Teologico Marchigiano
- **Relazione**
Unità della persona e unità del sapere: area umanistica
Prof. Francesco BOTTURI, Università del Sacro Cuore
- **Relazione**
Unità della persona e unità del sapere: area scientifica
Prof. Carlo CIROTTI, Università degli Studi di Perugia
- **Conclusione della sessione**
Prof. Gianfranco TONNARINI, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Introduzione alla sessione

Mons. DUILIO BONIFAZI - Istituto Teologico Marchigiano



Compito della prima sessione del Convegno è affrontare il problema dell'unità del sapere universitario nella pluralità dei saperi e delle discipline, ponendo alla base l'unità della persona.

L'argomento viene affrontato da due relazioni: una attenta all'area umanistica (prof. Botturi); l'altra attenta all'area scientifica (prof. Carlo Cirotto); mentre ambedue daranno adeguato rilievo anche all'area delle scienze umane.

Tre sono i centri problematici da affrontare:

1 - LA RAGIONE APERTA come pluralità dei saperi disciplinari nell'unità del sapere della persona. Come pluralità delle forme della conoscenza e dei linguaggi umani all'interno del nuovo umanesimo scientifico-tecnologico.

Cioè:

- la ragione umanistica, teorica, contemplativa aperta alla ragione sperimentale, scientifica, strumentale, tecnologica;
- la ragione sperimentale, scientifica, strumentale, tecnologica aperta alla ragione umanistica, teorica, contemplativa;
- la ricerca disciplinare-specialistica-settoriale aperta alla ricerca pluridisciplinare-interdisciplinare-multidisciplinare-transdisciplinare-olistica;
- il reciproco riconoscimento di legittimità e la reciproca apertura tra i linguaggi: sperimentali, scientifici, matematizzanti, filosofici, artistici, metafisici, religiosi.

2 - LA RAGIONE APERTA come riconoscimento della legittimità e del reciproco rapporto tra i gradi del sapere: scienza-ragione-fede per un nuovo umanesimo scientifico-tecnologico aperto alla trascendenza.

Cioè:

- la scienza aperta alla sapienza, la ragione umanistica e scientifica aperta alla trascendenza, la ragione umanistica e scientifica aperta alla fede;
- la ragione laica aperta alla cittadinanza pubblica della/e religione/i;
- la ragione laica aperta alla teologia;
- la teologia aperta alla ragione laica.

Qui entra il discorso di Benedetto XVI inviato all'Università La Sapienza: *“Non vengo a imporre la fede, ma a sollecitare il coraggio per la verità”* Vengo per *“mantenere desta la sensibilità per la verità; invitare sempre di nuovo la ragione a mettersi alla ricerca del vero, del bene, di Dio e, su questo cammino, sollecitarla a scorgere le utili luci sorte lungo la storia della fede cristiana”*.

3 - LA PERSONA APERTA

- come unità psicofisica nella pluralità delle sue dimensioni;
- come unità maschile-femminile;
- come unità di homo faber e homo sapiens;
- come unità della persona nella relazionalità interpersonale;
- come libertà nella socialità, nella solidarietà, nella mondialità;
- per UN NUOVO UMANESIMO PERSONALISTA E SOLIDALE.

R

elazione

Unità della persona e unità del sapere: area umanistica

Prof. FRANCESCO BOTTURI - Università del Sacro Cuore



L'unità è modo d'essere delle persona umana ed è, in proporzione diretta della sua differenziazione e specializzazione, esigenza intrinseca del sapere, perché l'unità di un sapere è condizione di senso della sua articolazione plurale interna, senza di cui il sapere si riduce informazione seriale e disseminata.

«Il mito fallace della 'società dell'informazione'» – ha osservato di recente L. Ornaghi – è l'illusoria convinzione che l'accumulo delle informazioni «comporti una più grande comprensione del mondo, delle relazioni con gli altri, di se stessi». All'informazione, al contrario, manca proprio la "forma" che dà quell'unità che possiede invece la conoscenza. La logica dell'informazione è la disseminazione, la logica della conoscenza è la coltivazione. I percorsi della conoscenza richiedono formazione, educazione e luoghi stabili dedicati a questo compito. Per questo, come osserva ancora Ornaghi, fra "società della conoscenza" e università vi è «un nesso cruciale», perché l'università è un «laboratorio di unificazione»³; *uni-versitas* appunto, rispetto al *multi-versum* mediatico ed informativo. Due ordini di sapere divergenti, dunque, che tuttavia non si escludono, ma neppure possono coincidere e perciò vanno gerarchizzati in modo consapevole e critico (come invece si fa sempre meno già a livello scolastico), se non si vuole terminare con una pratica relativista e nichilista del sapere. Si aprirebbe qui un ampio scenario sulla *Denkform*, la *forma mentis* dello studente odierno, il cui orizzonte e la cui sensibilità cognitiva sono normalmente quelli massmediologici, rispetto ai quali il sapere scientifico accademico è vissuto come specialismo utilitaristico.

³ L. ORNAGHI, *Società della conoscenza, università e democrazia*, relazione al Convegno "Europa e Americhe insieme per uno sviluppo integrale e solidale", Roma 1 marzo 2008.

Proprio in questo contesto problematico le discipline cd “umanistiche” hanno un peculiare rilievo culturale, perché ciò che le qualifica e le distingue, oltre al loro specifico rigore metodologico, è il loro coltivare saperi (storici, letterari, artistici, speculativi) che sono interpretazioni del mondo secondo *prospettive di senso unitario*; saperi cioè non di significati regionali, ma secondo totalità: in modi diversi negli eventi storiografici (almeno entro una certa scala di lettura degli avvenimenti), nei fenomeni letterari, nei prodotti artistici, nelle costruzioni speculative (estetiche, ontologiche, etiche) sono sempre, comunque, in gioco le idee di mondo, di uomo, di Dio.

In questo senso il patrimonio dei saperi umanistici (più ampio e ben più importante dei rispettivi settori scientifico-disciplinari) incarnano in modo paradigmatico l'ideale di sapere che è tipico dell'istituzione universitaria espressiva della grande tradizione culturale occidentale, quello spirito socratico-cristiano da cui l'università è nata, come ha ricordato Benedetto XVI nel discorso a “La Sapienza”. L'università è istituzione per eccellenza dell'umanesimo europeo, infatti, perché è nata dall'idea che ci sia una *totalità* di conoscenza possibile e che ci sia una *ragione* aperta secondo totalità, in qualche e diversa misura capace di *verità*, di cui essa risponde secondo *coscienza*. L'università nasce così dalla *fiducia* nella capacità di leggere la realtà, in cui convergono vie scientifiche e disciplinari diverse, non nel senso che si veda sempre in modo determinato la loro convergenza, ma in quanto la si ammette sulla base di principio della verità del mondo, che costituisce *nesso* del tutto, prima dell'analisi (infinita e perciò interminabile) delle parti. Se fosse possibile qui, sarebbe istruttivo verificare come il riferimento alla «totalità del mondo», ad una «visione globale», all'«unità e coerenza del tutto», alle domande essenziali della «vita» e dell'esistenza umana, alla «verità dell'uomo» sia ritenuto fondamentale per un'«idea di università», dai grandi – come W. von Humboldt, J.H. Newman, K. Jaspers, J. Ortega y Gasset, Giovanni Paolo II – che tra la fine del XVIII secolo la fine del XX hanno riflettuto sulla natura e sui fini dell'università⁴.

È in questo *sensu della totalità* che la tradizione occidentale ha per secoli identificato l'ineguagliabile dignità dell'uomo. Secondo l'idea di Jan Patočka, «ciò che rende umana la vita – ha scritto V. Belhoradsky – è un rapporto esplicito con la totalità del mondo, il vivere nella prospettiva della totalità», cioè l'«interesse fondamentale non per le cose ma per il loro orizzonte», nel senso

⁴ Cfr. in proposito il bel volume di G. Tanzella-Nitti, *Passione per la verità e responsabilità del sapere. Un'idea di università nel magistero di Giovanni Paolo II*, Piemme, Casale M. 1998, pp. 58-82.

per cui solo puntando al rapporto con il tutto è possibile sperare in un rapporto con le cose che non riduca a cosa la stessa vita dell'uomo⁵. È in questo rapporto con la totalità che è stata riconosciuta dalla tradizione europea la sede della dignità dell'uomo, di cui per Patočka la *ragione* è l'esercizio e la *coscienza* morale la custode; per cui l'unità di totalità, ragione e coscienza – limite di ogni potere collettivo, oggi tecnocratico, e barriera contro la sua ideologia, oggi globalistica – è la base della civiltà europea e la sua più preziosa «eredità».

Idea umanistica e educazione

Per questo l'idea umanistica è costitutivamente connessa a un'idea di *tradizione*, nel senso complesso di trasmissione e ripresa, trasformazione e rinascenza, ecc. Significativo in proposito il modello romano della "secondarietà", ripreso e teologicamente elaborato dal cristianesimo – proposto da R. Brague –, come capacità tipica di recepire, custodire e trasmettere, facendo evolvere quanto ricevuto da una fonte primaria (la cultura greca nel caso romano; la tradizione biblica e poi anche quella greco-romana, nel caso cristiano). In tal modo proprio dell'umanesimo europeo è l'idea del radicamento in una precedenza costitutiva, che permette di fare esperienza dell'antico come destinato alla ri-nascita e che propone una concezione uni-plurale e dialogica della tradizione⁶. La componente di "tradizione" completa così in maniera essenziale l'idea umanistica, conferendo alla sua universalità transtorica una forte dimensione storica ed evidenziando in sintesi il carattere di *universalità concreta* dell'umanesimo mai limitata ad una determinata sindrome culturale e mai senza collocazione culturale. L'idea umanistica occidentale dimostra così la sua capacità di autotrascendenza e di autocritica ed insieme la sua vocazione di fattore di coesione tra culture, il suo significato "interculturale".

L'umanesimo occidentale è caratterizzato, dunque, da una dimensione universalistica, non quantitativa (come somma di tutte le cose), ma qualitativa, propria di una razionalità aperta al tutto e proporzionata di diritto a tutto comprendere; così come Aristotele afferma che «l'anima è in un certo modo tutte le cose»⁷. Per cui l'umanesimo ha anche un'intrinseca *dimensione formativa*. Se il contenuto umanistico si dà sempre come ripresa e rinascita, esso si attua sempre solo in un processo formativo di riacquisizione e di rias-

⁵ V. BELHORADSKY, *Introduzione* a Jan Patočka, *Scritti eretici sulla filosofia della storia*, trad. it. CSEO, Bologna 1981, pp. 13 e 16.

⁶ Cfr. R. BRAGUE, *Il futuro dell'Occidente*, Milano 1998.

⁷ Cfr. *De anima*, III, 3.

sunzione. In tal modo l'umanesimo non è mai solo erudizione e dottrina, ma è sapere e pratica, patrimonio di conoscenza e saggezza; e quindi la questione umanistica è per sua natura connessa con quella *educativa*. È la stessa idea di J.A. Jungmann, fatta propria da L. Giussani, secondo cui l'«educazione», in quanto percorso di formazione dell'identità umana, è «introduzione alla realtà *totale*»⁸, apprendimento cioè di un rapporto alla realtà da parte di una ragione aperta secondo totalità di senso e quindi attenta alla totalità dei fattori dell'esperienza. Così lavorare con rigore metodologico in questo orizzonte rende l'esercizio della ragione non un casuale erramento, ma un *percorso* intellettuale, un cammino dotato di senso, cioè di una direzione secondo cui si dispongono i significati che ogni metodologia è in grado di produrre. Nella misura in cui ciò accade, l'esercizio della ragione diviene *esperienza, scuola e tradizione*, cioè rende l'esercizio condiviso della ragione un *percorso educativo*.

Esito pragmatico
della crisi dell'idea
umanistica

Con questa sua fisionomia l'università, che ha sempre (più) contribuito anche a dar forma alle professioni, ha costituito un *paradigma* alto del mondo umano che pensa e che lavora. Al contrario, tale orizzonte epistemologico unitario – a seguito di complesse e irreversibili vicende – sembra oggi tramontato, lasciando i saperi nella condizione dispersa del frammento. L'unica idea direttiva di ragione ancora reperibile sembra quella di una *mente umana* intesa come un *caleidoscopio* di infiniti segni ricombinabili e di un sapere come serie infinita di significati, complessivamente mancanti di senso. Ne segue che la sola unificazione possibile del sapere sia quella della sua funzionalità sociale e quindi quella del suo utilizzo pragmatico-professionale.

La prevalenza dell'aspetto professionalizzante della formazione universitaria sembra l'unica figura di unità del sapere pubblicamente riconoscibile nell'attuale università di massa; ad eccezione forse dell'*enclave* umanistica, sospinta verso un'esistenza marginale e un po' paranoica. Nell'università troviamo così il panorama di un sapere frammentato e disperso e di accorpamenti disciplinari in funzione professionalizzante, programmaticamente non interessati a pensarsi come saperi, ma solo a trasmettersi corporativamente come codici operativi.

⁸ Cfr. J.A. JUNGSMANN, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg i.B. 1939, p. 20, cit. in L. GIUSSANI, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, SEI, Torino 1995, p. 19.

In questo senso, siamo giunti probabilmente al compiuto *rovesciamento della tradizione umanistica europea*: se questa supponeva un'unità originaria del sapere (non delle sue forme ma in ordine al suo senso, come si diceva), che andava poi moltiplicandosi ed anche disperdendosi a livello applicativo e professionale; oggi si parte dalla dispersione originaria di un sapere multiverso, che va pragmaticamente unificandosi nella sua funzione di professionalità socialmente utile. Si impone perciò inevitabilmente un primato pratico del sapere, che non casualmente tende a subordinare a sé il momento della ricerca scientifica, cioè della elaborazione del sapere per il sapere, della ricerca interessata alla verità per se stessa.

Unità della persona e unità del sapere hanno dunque in comune la radice della verità secondo totalità e del suo ideale, che muove ragionevolmente ogni indagine e conoscenza. Ma come riproporne una pratica nella condizione dello scettico-relativismo contemporaneo e della frantumazione specialistico-professionalistica istituzionale? Come salvaguardare il valore "umanistico" dei saperi umanistici, tentati essi stessi di autointerpretarsi come saperi specialistici di nicchia, custodi di una cultura paradossalmente sentita come particolaristica a fronte dell'universalità culturale odierna del tecnoscientifico?

Per tentare di rispondere credo che non si possa pensare a strategie esterne al lavoro accademico, ma che si debba invece prendere in considerazione le *questioni di senso inerenti al lavoro universitario*, che si distribuiscono sia sul versante dell'unità del sapere, sia su quello dell'unità della persona. Dal punto di vista del sapere è difficile uscire dalla situazione di frammentazione e di dispersione dei «numerossimi arcipelaghi di miniculture isolate e irrelate tra di loro» – come ha scritto mons. Angelo Amato⁹ – forzando le cose dall'interno; piuttosto è possibile mobilitare la situazione facendo appello all'interesse peculiare del sapere universitario, vivo nonostante tutto in molti studiosi, cioè l'interesse per la verità. Come disse R. Guardini nel 1945 con uno sguardo dolente a quanto avvenuto nell'università tedesca, il mondo dell'università «è, nonostante tutto, uno dei mondi più nobili che esistano, perché ha degli obblighi solo nei confronti della verità», alla cui «autorità» – ha affermato di recente Benedetto XVI nella Allocuzione a "La Sapienza" – l'università è «legata» per la sua stessa natura¹⁰.

⁹ *Fede e ragione due ali per volare nel cielo della verità*, in "L'Osservatore romano", 26.02.08, p. 5.

¹⁰ R. GUARDINI, Discorso all'Università di Tübingen, 4.11.45, in A. Amato, cit. e Benedetto XVI, Allocuzione per l'incontro con l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", 17.01.08.

Ora, alleato dell'interesse alla verità interna ad ogni disciplina è l'interesse per quell'unità esterna di senso che è il contesto storico-culturale entro cui ogni disciplina è praticata e che oggi – per motivi epocali evidenti, in parte prima evocati – ha un rilievo ed un'incidenza particolari. Stiamo dicendo che una via efficace per attivare la coscienza unitaria di settori disciplinari e per aprire vie di comunicazione trasversali tra settori è quella di far leva sull'interesse per l'interpretazione dell'orizzonte d'epoca e il contesto culturale in cui ci si trova a vivere; interesse che non pochi avvertono e che è comunque bisogno obiettivo di tutti, perché sono precisamente le coordinate storico-culturali entro cui si svolge il lavoro accademico che oggi sono in discussione e mettono in discussione il senso di discipline e settori.

È evidente che abitiamo in un mondo che sancisce la chiusura di quello che è stato chiamato il “secolo breve”, i cui parametri fondamentali sono tutti in discussione. Forse stiamo vivendo davvero un passaggio d'epoca dal moderno a quanto deve venire, come si documenta in fenomeni di grande rilevanza, in cui è chiaro che è in gioco l'intera identità antropologica e in cui si gioca la configurazione dell'umano già nel prossimo futuro, come le questioni planetarie della tecnoscienza e della biopolitica, della globalizzazione e del multiculturalismo, della desecolarizzazione e della laicità, della formazione delle risorse umane e dell'educazione, ecc. Tutte questioni che sono oggetto di molteplici saperi, nessuno dei quali nella sua separatezza accademica è in grado di fornire una competenza sufficiente. Senza dibattito e giudizio su tali questioni, però, i percorsi settoriali restano senza sfondo in se stessi e senza riferimento comune con gli altri, non solo a livello cognitivo, ma anche ai livelli valoriale e antropologico implicati in tali problematiche.

D'altra parte l'esperienza insegna che solo a partire da temi di cui si riconosce la rilevanza scientifico e insieme l'urgenza culturale è possibile impostare un metodo di lavoro interdisciplinare. Se si cercasse un accordo interdisciplinare preventivo, difficilmente si giungerebbe a qualche risultato, ma se si parte da un oggetto di interesse elevato la diversità degli apporti non è senza problemi, ma produce effetti positivi di comprensione dell'oggetto e di comunicazione tra i linguaggi disciplinari.

È evidente inoltre che un lavoro comune su questioni di tale livello di significato antropologico apre le discipline ad un orizzonte più vasto di senso, che evidenzia la non autosufficienza dei saperi, la pertinenza di altre forme della ragione di tipo etico-religioso-sapienziale oltre quelle strettamente scientifiche, l'opportunità dell'eventuale confronto-dialogo tra le diverse tradizioni di tali forme, ecc.

Sul punto di vista dell'unità della persona in ambito universitario ha dato una triplice preziosa indicazione Benedetto XVI, nella sua visita alla città di Pavia lo scorso anno, che vale la pena raccogliere. Ho osservato il papa che «solo ponendo al centro la persona e valorizzando il dialogo e le relazioni interpersonali può essere superata la frammentazione specialistica delle discipline e recuperata la prospettiva unitaria del sapere». Inoltre, è di fondamentale importanza l'apertura della stessa ricerca scientifica «alla domanda esistenziale di senso per la vita stessa della persona». Perché se «la ricerca tende alla conoscenza, [...] la persona abbisogna anche della sapienza». Infine, attraverso la valorizzazione della persona e delle relazioni interpersonali, «il rapporto didattico può diventare relazione educativa», che soddisfa quell'aspirazione delle persone che è, più della comunicazione, la «condivisione»¹¹.

In reciproco condizionamento con l'unità del sapere vi è dunque l'unità della persona, che è l'elemento dinamico fondamentale. L'istituzione universitaria, come impresa scientifica e didattica, non è in grado – e quindi non ha il compito – di provvedere all'unità della persona come tale; tuttavia può contribuirvi in modo sostanziale, curando la centralità della persona considerata nella sua identità e relazionalità. Ancora una volta, come si può non limitarsi ad evocare retoricamente tutto questo, bensì realizzarlo in qualche misura dall'interno del lavoro universitario?

Ciò che unifica la persona sotto questo profilo è che essa sia in certo senso al centro del suo sapere e che questo in certo senso nasca dalla persona stessa. Questo non è un'assurda pretesa, se è riferito non al contenuto, ma al modo del conoscere. Ciò che mette la persona al *centro attivo del suo sapere* è l'essere educata e l'educarsi alla capacità del domandare e, al contrario, ciò che distrugge l'unità del sapere come esperienza della persona (e quindi attenta all'unità della persona stessa) è il trovarsi ad ospitare molte cose imparate senza essere state veramente conosciute; cose, cioè, che restano al livello della sola informazione, come si diceva all'inizio. Il sapere è tale, se non resta un'informazione la cui ragion d'essere che non è stata interrogata ed una cognizione che non sia stata accolta come risposta ad una domanda. «Non si fanno esperienze senza porre domande», il domandare è cioè condizione del fare esperienza, afferma H.G. Gadamer¹², cogliendo qualcosa di essenziale per il processo della comprensione umana. Il domandare, infatti, è il principio del sapere umano, sua condizione originaria e in-deducibile dal sapere già acquisito, ma sorgente sempre nuova dell'iniziativa del comprendere. Il domandare, vita e motore dell'intel-

¹¹ BENEDETTO XVI, *Incontro con il mondo della cultura*, Pavia, 22.04.07.

¹² H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Fabbri, Milano 1972, p. 420.

ligenza, è inevitabile portatore della questione della verità. Il fatto stesso di domandare implica che, di principio, una qualche risposta sia possibile, altrimenti il domandare sarebbe un atto intrinsecamente insensato. Ma, essendo il domandare principio del sapere, tutto il sapere diverrebbe un'impresa insensata. Il domandare implica una previa e costitutiva *fiducia della ragione nell'intelligibilità della realtà*. Se la ragione non fosse in questa condizione di previo accordo con la verità, lo scetticismo avrebbe ragione e con diritto proclamerebbe l'insuperabile problematicità di tutti i nostri giudizi. Ma lo scetticismo ha torto, perché non potrebbe essere posto problema alcuno, se il senso della verità non fosse sempre già attivo. "Non è possibile – dice la *Fides et ratio* – che [la] ricerca così profondamente radicata nella natura umana possa essere del tutto inutile e vana. La stessa capacità di cercare la verità e di porre domande implica già una prima risposta. L'uomo non inizierebbe a cercare ciò che ignorasse del tutto o stimasse assolutamente irraggiungibile. Solo la prospettiva di poter arrivare ad una risposta può indurlo a muovere il primo passo" (n. 29).

Il domandare dice dunque iniziativa e coinvolgimento, apertura e fiducia e perciò unificazione attiva della persona nel suo atto e percorso di comprensione e di acquisizione del sapere. Inoltre, il domandare ha un intrinseca dimensione dialogica e per questo è solo sulla sua base che è possibile stabilire una relazione biunivoca e (reciprocamente) educativa; non solo nella forma della "comunicazione", ma – come dice Benedetto XVI – anche della "condivisione". Infine, la potenza del domandare non si arresta. Il domandare umano è sempre nella sua natura intima "eccessivo", per sua natura non si ferma mai, perché esercizio di un'intelligenza aperta alla totalità del senso. Non a caso ogni controllo sociale ed ogni regime autoritario sono costruiti sul "divieto di fare domande", come diceva A. Del Noce; ovvero sulla restrizione dell'orizzonte della ragione, come ha detto il papa nel discorso di Regensburg. Questo significa che l'attitudine al domandare, anche a partire da un ambito metodologicamente limitato, è di per sé suscettibile di ogni possibile estensione, anche quella nei confronti della «domanda esistenziale di senso per la vita stessa della persona», come diceva ancora il papa a Pavia. Così, se tra «scienza» e «sapienza» vi è una discontinuità epistemologica dal punto di vista del contenuto, dal punto di vista del movimento della *curiositas* intellettuale e dell'energia interrogativa umana vi è, invece, continuità.

L'attenzione a questa via dell'unità antropologica "interiore" ha delle ripercussioni non piccole sul modo di pensare i programmi di studio e il lavoro didattico, come valutazione negativa di impostazioni nozionistiche e di relazioni autoritarie e, invece, come esigenza di proposte che insegnino il percorso non solo dei pensieri pensati, ma anzitutto del pensiero pensante, cioè "interrogativo". E tutti sappiamo per esperienza quanta "cura" questo richieda.

Non saremo del tutto concreti, se non ci ponessimo il problema degli ostacoli a questo impegnativo lavoro di riconvergenza del sapere e della persona. Ancora una volta l'allocuzione papale – mite e coraggiosa – all'università "La Sapienza" contiene qualcosa di particolarmente significativo. In più di un passaggio il papa segnala francamente la difficoltà – si direbbe strutturale – che il lavoro universitario resti legato «esclusivamente all'autorità della verità», ma che «la sensibilità per la verità» venga «sopraffatta dalla sensibilità per gli interessi», dalla «pressione del potere e degli interessi», dalla «pressione degli interessi» e dalla «attrattiva dell'utilità», finendo per arrendersi «davanti alla questione della verità».

Se si vuole essere concreti, non si può ignorare il continuo risorgere del problema del rapporto tra verità e potere, da non intendersi solo come rapporto problematico tra istituzioni o tra dimensioni istituzionali, ma innanzitutto come linea di confronto che, agostinianamente, passa all'interno di ciascuno e, foucoltianamente, transita tra i soggetti. La verità e il potere rispondono a due logiche differenti, per cui il primo segno di buona volontà è di riconoscere che il problema esiste, mentre il secondo segno consiste nel riconoscere che è impossibile che si possa gestire il rapporto in modo paritetico. Non si ha a che fare con una relazione simmetrica, ma con una signoria che esige un primato, per cui Qualcuno già ha detto che non si può esser servi di due padroni, supponendo così che vi sia necessariamente un padrone e un servo. O il potere è a servizio delle esigenze della verità oppure la verità è fruibile solo nei limiti concessi dal potere. Nel secondo caso è tolto alla verità l'ambiente di magnanimità e libertà in cui può fruttificare; l'inventiva decade, la comunicazione si spegne. La ricerca scientifica, la relazione didattica, la cultura hanno bisogno, infatti, di condizioni intrinseche che il potere non può dare, ma che può ostacolare: interesse alla verità, relazione fiduciale, voglia di cooperazione, disponibilità al cambiamento, ecc). Nel primo caso, invece, il potere è al servizio della verità procurandole quelle condizioni estrinseche di cui ha bisogno; il potere cioè ha funzione sussidiaria.

Ognuno sa quanto queste questioni sono reali. Ricordarselo serve a comprendere che un lavoro per l'unità del sapere e della persona non è un'impresa solo cognitiva, ma anche morale e spirituale. In fondo, l'"unità della persona" richiama l'idea del "monaco"¹³, l'uomo che cerca la sua riunificazione e che sa che non si può accedere ad essa senza ingaggiare una lotta contro le forze della disgregazione.

¹³ Cfr. BENEDETTO XVI, Discorso su san Benedetto all'Udienza di mercoledì 09.04.08.

R

elazione

Unità della persona e unità del sapere: area scientifica

Prof. CARLO CIROTTO - Università degli Studi di Perugia

Scherzi del freddo



Nei tempi passati, durante i freddi e lunghi inverni nordici, avveniva di frequente che gli organi delle chiese stonassero. Le loro canne perdevano la corretta forma originaria perché apparivano strane escrescenze, simili a tumori, che alteravano irreparabilmente la purezza delle note. Il buon popolo di Dio, vi scorgeva la manifestazione malvagia del principe delle tenebre deciso a boicottare, anche con questo mezzo subdolo, il decoro delle sacre funzioni. Con il trascorrere del tempo ed il progredire della scienza, si arrivò però ad escludere le perfide iniziative diaboliche, addossando la responsabilità alle temperature troppo basse che d'inverno regnavano all'interno degli edifici sacri.

Il fatto è che lo stagno delle canne degli organi ha forma diversa a seconda della temperatura. Come avviene per tutti i solidi, i suoi atomi occupano nello spazio posizioni ben definite così da costituire una sorta di reticolo tridimensionale ordinato, il reticolo cristallino. Gli atomi dello stagno sono disposti secondo un certo ordine quando la temperatura è superiore a 13°C – lo 'stagno bianco' – e secondo un altro ordine, ben diverso, a temperature inferiori – lo stagno 'grigio' –. L'assetto cristallino dello stagno cambiava quindi quando la temperatura della chiesa scendeva, per tempi prolungati, al di sotto della temperatura critica. A farne le spese era, ovviamente, la geometria delle canne e la purezza del suono emesso.

Due tipi di crisi

Cerchiamo ora di immaginare la scena. Innanzi tutto l'organista che, trovando il suo strumento inagibile, veniva colto da un profondissimo sconcerto nell'accorgersi che lo spirito del male si era accanito ancora una volta nella sua chiesa contro il suo organo. Un analogo sconcerto, ma molto più profondo ed estremo, potremmo poi attribuirlo alla stessa materia costitutiva dell'organo se immaginiamo – vi prego di concedermi questa illazione fantastica – che anche gli atomi di stagno potessero essere capaci di una qualche

sensazione. Rimossi a forza dalla loro vecchia posizione reticolare ordinata, gli atomi si ritrovavano, infatti, scaraventati in una situazione di caos, di disordine, nella quale non erano più riconoscibili le tracce della situazione di equilibrio di partenza né erano ancora evidenziabili i segni premonitori della struttura cristallina di arrivo.

Avremmo visto, quindi, da un lato un organista angosciato e dall'altro una popolazione di particelle di stagno altrettanto in crisi per il caos in cui era stata precipitata dall'abbassamento della temperatura.

Tale stato di crisi generalizzata può ben essere l'immagine del clima culturale dei nostri tempi. La parola 'liquidità', così spesso utilizzata per descrivere lo stato indefinito e in continuo cambiamento della realtà socio-culturale attuale, credo che descriva bene la situazione di fine di un assetto ordinato e la conseguente perdita di orientamento. Se fossero coscienti, anche gli atomi dello stagno, costretti dal freddo ad abbandonare il loro consueto ordine cristallino, sarebbero fortemente frastornati nel vedersi mescolati disordinatamente, spinti verso una nuova situazione ancora sconosciuta e problematica.

La crisi attuale

Il periodo di crisi socio-culturale, definito 'epocale' da più di un pensatore o, addirittura, 'punto di non ritorno' da altri di più marcate tendenze apocalittiche, lo stiamo vivendo come una realtà prevalentemente negativa. Assistiamo allo sfaldarsi progressivo di equilibri ben collaudati, non riusciamo ancora a intravedere che cosa potrà riservarci il futuro e siamo spaventati dall'idea che esso ritardi a venire o che richieda costi eccessivi. Come in ogni crisi, l'abbandono di uno stato di stabilità – inteso come equilibrio tra l'azione dell'uomo sul reale e la retroazione del reale sull'uomo – non può che essere fonte di ansia. Se, infatti, l'interazione con l'ambiente, naturale o culturale che sia, è armoniosa, l'uomo si trova in equilibrio e non ha motivo di entrare in crisi. Se però l'equilibrio si spezza, ecco il disagio, l'indecisione, il senso di mancata integrazione che, almeno all'inizio, conferiscono connotati negativi alla crisi. Guai però se non ci fossero. L'uomo non sarebbe forzato ad attivare quelle strutture operative che, differenziandosi, sono capaci di integrarsi e condurre a nuovi stati di stabilità.

Certo, ogni crisi comporta un rischio che è tanto maggiore quanto più estesa e grave è la crisi che lo genera. Il rischio può consistere nel rimanere per un tempo relativamente lungo in una situazione di stato caotico di transizione. La Natura, però, a tutti i livelli di complessità, ci insegna che ad ognuno di questi stati caotici fa seguito un nuovo equilibrio. Abbiamo buoni motivi, allora, per confidare che anche la crisi attuale un giorno terminerà sfociando in una nuova situazione di stabilità.

Agli atomi di stagno del nostro organo avveniva esattamente questo. Alla prima, traumatica, rottura dell'equilibrio e al conseguente intermezzo caotico seguiva lo stabilirsi di un nuovo stato d'ordine. Per la società delle particelle, questo nuovo stato è rigorosamente predeterminato dalle leggi di natura. Nel caso della società umana, mentre possiamo confidare che un nuovo stato di equilibrio di certo sopraggiungerà dopo il periodo della crisi, non possiamo però scommettere sulla sua qualità. Potrà essere migliore di quello passato ma potrà essere anche peggiore. Potrà vedere l'umanità utilizzare le proprie diversità per costruire strutture di pace e collaborazione, ma anche, ad esempio, lo stabilirsi di ordini imposti da volontà prevaricatrici. La caratura del futuro stato di stabilità, insomma, dipenderà dall'impegno, dal lavoro dell'umanità attuale e, quindi, in ultima analisi, anche dal nostro.

Una diversa lettura

Un approfondimento della lettura della metafora dell'organo e dell'organista nella fredda chiesa nordica può aiutarci anche a delineare, con maggior precisione, la situazione di 'liquidità' che ci interessa più da vicino: quella culturale in cui si trova oggi la nostra Università.

Le considerazioni che proporrò riguarderanno essenzialmente i campi di mia competenza, quelli scientifici, e si baseranno sui 'dati sperimentali' forniti dalla mia esperienza personale. Per la loro comprensione ed elaborazione trarrò ispirazione soprattutto dai due pensatori che più di altri hanno inciso sulla mia formazione: Teilhard e Lonergan. Le opere del primo sono state l'oggetto di appassionatissimi studi giovanili. Per il secondo, si è trattato di una scoperta dell'età matura. Il suo pensiero è tuttora per me la bocca d'aria pura capace di rinfrancarmi tutte le volte che il respiro si fa pesante.

Torniamo, allora, ad analizzare la scena dell'organista sconvolto al cospetto dell'organo stonato. Questa volta, però, tralasciamo gli aspetti materiali per privilegiare quelli più propriamente culturali. Interessiamoci dell'interpretazione che del fatto dava l'organista. Quest'ultimo, come tutta la gente di allora, era probabilmente convinto che all'origine di quelle misteriose escrescenze dello stagno ci fosse l'iniziativa diabolica. Il suo ragionamento doveva essere pressappoco questo. Poiché è impossibile far risalire al buon Dio l'intenzione di disturbare la liturgia che si celebra in suo onore, deve essere il suo nemico, il diavolo, ad operare un simile affronto. La spiegazione, al tempo stesso generica e radicale, ci riporta a tempi in cui il processo del differenziamento conoscitivo non aveva ancora portato al configurarsi del sapere scientifico. Si dovrà attendere ancora del tempo e molti sforzi dovranno essere compiuti

prima di trovar una spiegazione in grado di non scomodare il soprannaturale.

È il complesso processo del differenziamento culturale sfociato nel sapere scientifico ad interessarci oggi in questo convegno. Non tanto per approfondire e dibattere, ancora una volta, le condizioni del suo insorgere o le modalità del suo progredire, quanto per analizzare gli esiti attuali, evidenziare le loro caratteristiche e, su tale base e per quanto possibile, suggerire indirizzi per lo sviluppo futuro.

La specializzazione

Non occorre l'occhio di un esperto particolarmente attento per cogliere la caratteristica precipua del sapere odierno: l'estrema specializzazione che in ogni campo è spinta ad un tal livello da rendere praticamente impossibile la conoscenza completa degli stessi ambiti nei quali tradizionalmente il sapere veniva suddiviso. E così, nessun matematico conosce, oggi, tutta la matematica, nessun fisico tutta la fisica, nessun biologo tutta la biologia e, nel campo umanistico, nessun filosofo conosce tutta la filosofia né alcun teologo tutta la teologia. La sconfinata area della cultura è stata ... lottizzata; è stata suddivisa in un gran numero di lotti separati. La dimostrazione lampante di questo fatto è il sempre crescente numero di riviste specialistiche. Per restare in ambito scientifico, nel 1830 esse non superavano il centinaio; oggi sono diverse decine di migliaia e gli articoli pubblicati sono più di tre milioni l'anno.

Il panorama sembra frastornante. E tuttavia la specializzazione, intesa come sviluppo di un'articolazione interna di una data scienza, è un momento indispensabile di arricchimento. Ovviamente, come ogni altro strumento, anche il suo uso comporta dei rischi. Il più rilevante è, senz'altro, l'impoverimento del bagaglio culturale del soggetto conoscente. L'uomo di scienza rischia, in effetti, di 'sapere sempre di più su sempre di meno e, alla fine, sapere tutto di niente'.

Per contrastare questa tendenza, sono stati pensati strumenti idonei (le cosiddette reviews) che fanno periodicamente il punto sulle nuove acquisizioni di un dato filone scientifico e, entro certi limiti, hanno la loro efficacia.

La frammentazione

Che dire, però, del dialogo tra scienze contigue o addirittura tra saperi non contigui – come quello 'scientifico' e quello 'umanistico' – cuore della tanto dibattuta questione della interdisciplinarietà della ricerca e dell'insegnamento? Questa domanda esprime un ulteriore grado di difficoltà: la frammentazione come crisi dell'idea-

le di unità del sapere, tipico di tutta la nostra cultura occidentale. Frammentazione, infatti è la perdita delle connessioni o delle correlazioni tra i vari saperi con la conseguente perdita dell'unità.

Nella nostra Università l'assenza di ponti culturali tra facoltà umanistiche e scientifiche è, in tutte le sedi, più che evidente. La motivazione che viene spesso portata è l'incomprensibilità reciproca dei linguaggi. E così, ad esempio, gli scienziati accusano i filosofi di parlare in termini eccessivamente astratti. Questi ultimi ribattono accusando gli uomini di scienza di essere incapaci di affrancarsi dalla grettezza del loro mondo materiale. Le conseguenze della reciproca esclusione sono esposte con puntualità in un testo del cardinale John H. Newman intitolato "L'idea di Università". La tesi dell'autore è che lo 'scire' umano è un tutto, un organismo quale che sia il campo di applicazione della mente umana e se ad un organismo viene sottratta una parte si producono tre tipi di danno, tutti ben verificabili. In primo luogo, il tutto si ritrova privato di una parte, per cui perde il carattere di unitarietà. In secondo luogo, le parti restanti perdono le specificazioni legate allo stato organizzato. Infine, il terzo danno riguarda direttamente la parte eliminata che, da sola, può anche soccombere.

L'organismo

La visione 'organicistica' di Newman sembra l'attuazione, nel campo astratto della conoscenza, di una tendenza più profonda e generale che orienta il comportamento di tutte le realtà materiali. In un famoso brano Jacob dipinge, con poche pennellate, una vera e propria visione del mondo suggerita dallo studio delle realtà, inanimate e viventi, del nostro universo. La cito per intero perché la giudico corretta e altamente significativa.

"A ciascun livello, unità di dimensioni relativamente definite e di struttura pressoché identica si associano per formare un'unità di livello superiore. Si può chiamare 'integrone' ciascuna di tali unità formata dall'integrazione di sottounità. Un integrone si forma mediante la combinazione degli integroni appartenenti al livello immediatamente inferiore a esso e partecipa alla costituzione dell'integrone del livello successivo. Ciascun integrone presenta nuove caratteristiche e capacità, assenti ai livelli inferiori di integrazione".

Indipendentemente dal fatto che il termine 'integrone' possa o meno rispondere alle nostre esigenze estetico-linguistiche, mi preme far notare come le osservazioni di Jacob possano essere considerate il distillato di quanto è oggi noto circa i processi dinamici dell'universo: da quelli fisici a quelli chimici a quelli biologici ed ecologici.

Essendo il nostro un universo finito e in divenire, è più che legittimo nutrire il sospetto che una parte dei sistemi possibili sia an-

cora, per così dire, in costruzione. In campo biologico, ad esempio, non vi è ragione di considerare concluso il processo evolutivo; il futuro porterà di certo novità inaspettate. Per quanto riguarda la specie umana, poi, che è quella che ci interessa più da vicino, dovremo attenderci l'emergere di 'integroni' ad un ritmo sempre più incalzante. Non tanto, però, al livello della struttura biologica, quanto ad un livello più schiettamente culturale, quello dell'ampliamento e della organizzazione della conoscenza. Alcune evidenze di ordine genetico, che non è qui il caso di esporre, unite a considerazioni di ordine più generale, suggeriscono fortemente che l'evoluzione biologica stia cedendo il passo a quella culturale.

Se così è, la costruzione del futuro ci dovrà vedere impegnati a rispondere non più solo alle sfide delle specializzazioni ma anche a quelle, ben più difficili, ma infinitamente più stimolanti, del superamento della frammentazione dei saperi e della loro positiva integrazione. Per dirla con il linguaggio di Jacob, dovremo dedicare molto lavoro ed attenzione a facilitare l'emergere di integroni di livello sempre più alto. Non è, questa, un'opzione alla quale potremo o non potremo aderire. Gli eventi che chiamiamo genericamente 'globalizzazione' ci fanno fin d'ora capire che quella dell'integrazione delle diversità sarà l'unica via percorribile a meno che non si voglia per l'umanità un futuro di stenti.

L'integrazione nella ricerca

Ma torniamo al nostro impegno culturale universitario. Come fare per promuovere una ricerca che sia indirizzata alla specializzazione e, al tempo stesso, sia aperta all'integrazione con saperi diversi? E come fare a veicolare questo ideale nelle menti dei nostri allievi?

Ambedue le domande richiedono risposte articolate.

È opportuno, innanzi tutto, distinguere tra campi contigui e campi non contigui del sapere. L'integrazione tra i primi può passare attraverso la semplice conoscenza delle problematiche studiate. In genere, infatti, campi contigui adottano metodi conoscitivi e linguaggi sufficientemente simili da non impedire l'interscambio dei contenuti. Il problema della pleora di questi ultimi può essere, almeno in parte, risolto ricorrendo alle già citate reviews o ad altri sistemi ancor più agili resi possibili dalle moderne tecniche di comunicazione.

Ben diverso è il problema nel caso che siano da integrare saperi molto distanti tra loro tanto nei contenuti quanto nei metodi e linguaggi. In questo caso la struttura di raccordo non può che essere fondata sull'elemento che, di certo, è condiviso anche dai saperi più diversi: il modo di operare della mente umana. Lo scienziato non ha una struttura operativa mentale diversa dal filosofo!

Non si tratta di togliere alcunché né alla scienza né alla filosofia, ma di riconoscerne l'identità, le caratteristiche e i limiti. E così non si tratta di sviluppare metodologie nuove capaci di mettere d'accordo scienza e filosofia, ma, risalendo alla fonte del pensare filosofico umanistico e del pensare scientifico, evidenziare nell'uno e nell'altro le caratteristiche che si fondano sull'unicità dell'essere umano, dell'essere persona.

Dovrebbe essere, quindi, un'operazione di specificazione e raccordo dei metodi conoscitivi, la fondazione di una sorta di meta-metodo, della quale si dovrebbero far carico sia i saperi filosofici che quelli scientifici. Non l'uno o l'altro separatamente, ma insieme. Non si può pensare che possa essere affidata in esclusiva agli uomini di scienza, che ben di rado sono in grado di scandagliare con mezzi appropriati i segreti della mente. Né esclusivamente ai filosofi ai quali sfuggirebbe la ricchezza esperienziale degli scienziati.

L'esempio della Natura

Formidabili problemi di integrazione sono stati già risolti dalla Natura in ambito biologico. E può essere utile mettere in risalto l'analogia che esiste tra i due percorsi di integrazione culturale, che ho appena delineato, e i sistemi materiali di integrazione posti in atto tra le cellule degli organismi. Cellule adiacenti, dello stesso tipo e in numero limitato mettono in atto sistemi di comunicazione basati sullo scambio diretto dei loro materiali interni. Ne sono chiari esempi le cellule epiteliali o quelle degli embrioni precoci nelle quali gli scambi avvengono attraverso le 'giunzioni comunicanti', che sono tunnel organizzati tra cellule adiacenti. Cellule numerose, distanti e di tipo diverso richiedono, invece, strutture di integrazione a sé stanti, formate, esse stesse, da cellule specializzate. Si tratta del servizio di integrazione fornito all'organismo dal sangue, dalla linfa e dal sistema nervoso.

Sono convinto che molti problemi possano essere risolti andando a lezione, umilmente, dalla Natura.

Il tutto dell'uomo

È fuorviante ridurre l'uomo a pura conoscenza teorica. È, infatti, anche un essere che vive e, vivendo, modifica la realtà nella quale è immerso. È in grado di elaborare progetti ed impegnarsi per la loro realizzazione. Nel proprio agire è guidato da valori che conferiscono al suo progetto di vita un'unità ancor più profonda di quella culturale. È in questo orizzonte che si apre la dimensione religiosa e si situa il relativo approfondimento teorico, il sapere teologico. Frequentemente snobbata da uomini di scienza che negano aprioristicamente validità ad un sapere non fondato su esperienze

sensoriali, la teologia costituisce non di meno l'interlocutore con cui devono confrontarsi coloro che, scienziati o no, desiderino affiancare alla propria fede una adeguata elaborazione culturale. Non è un mistero che per gli uomini di scienza questa strada sia piuttosto difficile da percorrere. Essi si trovano spesso divisi tra il desiderio di vivere in pienezza la propria fede e l'esigenza di raccorderla alla visione scientifica della realtà con la quale quotidianamente si confrontano. C'è allora chi, come Faraday e Lemaître, sceglie di tenere rigorosamente separato l'ambito della scienza da quello della vita di fede. Il prezzo da pagare per questa operazione, però, è piuttosto elevato: una situazione di schizofrenia che solo i caratteri più forti riescono a dominare. È più consono alla tendenza unificatrice dello spirito umano ricercare la consonanza tra i due ambiti. È questa la strada che hanno tentato di percorrere molti altri uomini di scienza. Teilhard è uno di loro. Anche in questo caso però, si devono pagare prezzi alti perché si deve acquisire sufficiente dimestichezza con il pensiero filosofico, via d'accesso tradizionale e linguaggio di elezione della trattazione teologica. È per questo che la coordinazione tra scienziati, filosofi e teologi non solo è auspicabile ma, anzi, è necessaria.

Se a livello individuale l'interazione con il pensiero teologico è indispensabile per l'uomo di scienza che sia anche uomo di fede, la reciproca fecondazione dei due ambiti del sapere in quanto tali, e cioè la scienza e la teologia, non è di minore importanza. Fatta salva la diversità degli oggetti studiati e dei metodi utilizzati, infatti, confrontare le proprie esperienze e tradizioni non può che portare ad un reciproco arricchimento.

L'integrazione nella didattica

E veniamo all'ultima (non in ordine di importanza!) questione che interessa noi in quanto docenti: la trasmissione ai nostri allievi dell'amore per l'unità del sapere.

Nelle materie scientifiche non è possibile, se non in pochi casi, operare scelte contenutistiche. È però evidente che gli allievi non recepiscono dal docente solo i contenuti del corso ma anche lo stile con cui le problematiche sono affrontate e, in parte, anche gli orientamenti valoriali che giustificano determinati approcci.

Se ai nostri studenti lasceremo in eredità la convinzione che non ha senso che esista nessuna forma di intolleranza, prevaricazione, né, tanto meno, colonizzazione culturale, sono convinto che avremo operato una buona seminazione.



Conclusione della sessione

Prof. GIANFRANCO TONNARINI
Università degli Studi di Roma "La Sapienza"



Nel ringraziare i relatori della sessione, il cui pensiero è fonte di sicura riflessione per tutti noi, mi permetto di suggerire alcune proposte che interpellano sul piano operativo il nostro lavoro di docenti universitari.

Questo VII Convegno Nazionale dei Docenti Universitari di ispirazione cristiana si propone un obiettivo immediato e uno di più lunga scadenza. L'obiettivo immediato è la necessità di individuare luoghi di incontro – come quello di oggi – dove i docenti universitari, in particolare i docenti universitari cattolici, possano confrontare le loro idee e definire percorsi comuni. Ciò apre ad un compito: quello di impegnarsi verso una integrazione riflessiva dei diversi saperi che si riferiscono all'uomo. Si tratta non di sommarli, ma di legarli, di articularli, di interpretarli al fine di ricomprendere non solo le diversità ma anche l'unità della persona umana. Per noi cattolici si tratta inoltre di promuovere luoghi di "discernimento ecclesiale e comunitario" per tutto ciò che riguarda l'università del sapere. La conoscenza dell'umano deve essere in sostanza molto più scientifica, molto più filosofica, molto più teologica. In questo senso il campo di osservazione e riflessione dell'umano può divenire un vero laboratorio culturale.

L'obiettivo di più lunga scadenza è porre le basi per una nuova soggettività comunitaria, e quindi pubblica, del laicato universitario cattolico, capace di incidere nel dibattito culturale del Paese. Il riconoscimento di questa realtà non mette in crisi la "laicità" dell'università bensì la rafforza, perché promuove la ricerca di un comune servizio all'uomo, ai suoi fondamentali diritti, alla libertà della coscienza, alla eguaglianza dei diversi soggetti, alla capacità di capire e non negare le ragioni degli altri, alla ricerca di una autentica pace. Questa nuova soggettività potrebbe esprimersi nelle forme di un Forum di docenti universitari che sappia adeguatamente integrarsi con il Forum delle associazioni degli Studenti universitari e sia in grado di promuovere una ricca rete di presenze e di esperienze nelle singole realtà universitarie, anche in continuità con il Progetto culturale della Chiesa Cattolica Italiana.

Questa prima sessione del nostro Convegno ha esaminato il grande tema del sapere e quindi di una ragione aperta al Trascendente. Le relazioni svolte, per l'ambito scientifico dal prof. Carlo Cirotto e per l'ambito umanistico dal prof. Francesco Botturi,

hanno sapientemente illustrato i termini della questione. Il credente, anche alla luce di quanto detto, non può ignorare la presenza, nella cultura accademica moderna, di una sorta di “politeismo”, più che di pluralismo, delle forme di razionalità. Il sapere umano appare spezzettato in tanti frammenti isolati ed “autoreferenziali”. Ma, come ci ricorda la *Fides et ratio*, “la settorialità del sapere impedisce l’unità interiore dell’uomo contemporaneo” (n. 85). Il vero pericolo è quindi che l’uomo si arrenda davanti alla questione della verità o che, semplicemente, vi rinunci. E ciò significa che la ragione si piega davanti alla pressione degli interessi ed all’attrattiva dell’utilità. In proposito Papa Benedetto XVI ci ricorda che “se la ragione diventa sorda al grande messaggio della fede cristiana e della sua speranza essa inaridisce; perde il coraggio per la verità e diventa non più grande ma più piccola, si frantuma, si scompone”. “È allora urgente”, afferma ancora il Papa, “un ampliamento della nostra idea di razionalità perché la ragione sia in grado di esplorare quegli aspetti della realtà che vanno oltre la semplice dimensione empirica” (*dall’Allocuzione che Benedetto XVI avrebbe pronunciato nel corso della visita all’Università “La Sapienza” di Roma, prevista il 17 gennaio per l’inaugurazione dell’anno accademico*).

L’idea di allargare l’orizzonte della razionalità mi sembra possibile a partire proprio dai singoli saperi che ciascuna disciplina sviluppa in legittima autonomia e secondo specifici criteri metodologici. Fondamentale deve rimanere la volontà di dialogare e il comune servizio alla verità. In questo senso il modello educativo universitario che più mi convince è quello di una università fondata sulla centralità della dignità dell’uomo, sull’unità del sapere, sulla dimensione interdisciplinare e multidisciplinare, su una ragione aperta al trascendente, su un’idea di università come comunità di persone dove docenti e studenti insieme vivono e insieme crescono nella ricerca della verità.

In questa logica acquista valore la proposta dei laboratori culturali, perché essi possono diventare il modello applicativo e flessibile del dialogo interdisciplinare: sul territorio (nelle singole università e strutture dipartimentali), in collaborazione tra docenti e studenti (secondo scelte didattiche curriculari e/o extra-curriculari), nella continuità tra diversi saperi (aperti alle grandi questioni del vero e del bene, che non possono essere messe da parte). Attraverso i laboratori culturali potrebbe divenire possibile una rete di docenti e di studenti universitari, che sia accumulata dal gusto di ricercare insieme, di formarsi reciprocamente, di rendere testimonianza alla verità.

Di per sé i laboratori culturali presentano due dimensioni costitutive: una propriamente culturale ed una religiosa. La prima dimensione può essere strutturata secondo linee culturali omogenee che, partendo da iniziative a livello nazionale e proseguendo pro-

gressivamente in sede locale, diano luogo ad incontri per ambiti disciplinari specialistici, capaci di individuare le linee di confine e di dialogo tra le diverse aree per aprirsi ad una autentica integrazione interdisciplinare. I laboratori culturali dovrebbero diventare veri strumenti didattici innovativi che si affiancano a quelli esistenti e siano riconosciuti mediante crediti formativi universitari. In questa prospettiva appare fondamentale la collaborazione delle competenze specialistiche che i docenti delle Pontificie Università e degli Istituti di Scienze Religiose possono mettere a disposizione per una collaborazione culturale responsabile. La dimensione religiosa dei laboratori culturali interpella prima di tutto il ruolo delle Cappelle universitarie e degli assistenti religiosi delle università. Accanto ad essi e con la loro assistenza possono essere individuate opportune forme che consentano di coltivare la domanda religiosa dei docenti e degli studenti universitari: momenti di preghiera comune, incontri di riflessione biblica e teologica, cenacoli spirituali ecc.. Al riguardo è importante sottolineare la presenza, il significato e il ruolo dei movimenti e delle associazioni laicali cattoliche, che per storia e vocazione sono presenti nelle Università e a cui appare opportuno affidare compiti di sempre maggiore responsabilità ed autonomia organizzativa.

Concludo questo mio intervento con il ringraziamento a coloro che hanno partecipato a questa significativa sessione del Convegno e con due inviti.

Agli studenti universitari: perché non abbiano paura delle idee, non si scorraggino di cercare sempre con animo sincero la collaborazione dei docenti, non rinuncino mai ad essere coraggiosi e coerenti testimoni della fede negli ambienti che frequentano e, soprattutto, non lascino mai soli i docenti, così che questi ultimi non siano come il sale del Vangelo che perde il sapore e non serve a niente.

Ai colleghi docenti universitari: perchè preghiamo il Signore di non considerarci mai tra i sapienti e gli intelligenti ai quali il Padre ha nascosto il Vangelo ma tra i piccoli ai quali lo ha rivelato.



S

abato 19 aprile 2008

Il Sessione

La riforma dell'università e degli ordinamenti didattici per un nuovo modello di università

- **Introduzione alla sessione**
Prof. GianCesare ROMAGNOLI, Università degli Studi di Roma Tre
- **Relazione**
Unità della persona e unità del sapere: area scientifica
Prof. Andrea LENZI, Presidente del Consiglio Universitari Nazionale - CUN
- **Relazione**
Prof. Guido TROMBETTI
Presidente della Conferenza dei Rettori delle Università italiane - CRUI
- **Conclusione della sessione**
Prof. Marco PROLINO, Università degli Studi della Tuscia

Introduzione alla sessione

Prof. GIANCESARE ROMAGNOLI - Università degli Studi di Roma Tre



Il cambiamento in atto negli Atenei italiani a partire dal 1999 ha portato a un nuovo modello di Università. Esso ha conservato elementi del vecchio ordinamento (modificato dopo molti anni di attesa senza un'adeguata previsione degli effetti a cui si andava incontro con l'entrata in vigore del nuovo ordinamento) e introdotto nuovi elementi previsti sia dal D.M. 509/1999 sia dal D.M. 270/2004. Questi decreti sono stati applicati senza prevedere un'opportuna fase di sperimentazione e sono stati modificati in corso d'opera, con la conseguenza di generare, accanto ad alcuni effetti positivi in termini di iscritti e di minori abbandoni, disorientamento e occasione di comportamenti perversi nella comunità accademica italiana. A questi elementi di criticità si è accompagnata una valutazione ministeriale dei processi formativi fondata unicamente su una logica quantitativa, che non ha saputo tenere conto di molti degli aspetti qualificanti che caratterizzano l'università (la ricerca e i suoi tempi, la formazione dell'eccellenza, la dimensione internazionale) che non si coniugano con l'uniformità e l'omologazione.

I nuovi ordinamenti sono stati applicati in assenza di una cornice che impedisse fenomeni estesi di proliferazione indiscriminata e dei requisiti minimi per l'introduzione di nuovi corsi di studio. A ciò si è unita una scarsa cultura della responsabilità dei professori universitari, come è risultato evidente dalla moltiplicazione inverosimile di sedi universitarie cosiddette decentrate, corsi di laurea, insegnamenti, moduli, esami e dal fiorire di convenzioni che hanno consentito (in maniera discutibile, come ha riconosciuto il ministro Mussi) alle università statali e non statali di permettere l'abbreviazione dei percorsi di studio.

Sono emersi in definitiva alcuni effetti discutibili, preoccupanti, a volte negativi. In primo luogo, in nome di interessi accademici personali, molti docenti non hanno tenuto conto degli interessi formativi degli studenti sia nella mancata corrispondenza tra corsi di laurea triennali e la professionalità prevista, sovente solo a parole, sia nella frammentazione patologica degli insegnamenti per i corsi di laurea magistrali permessa dai decreti suddetti. In secondo luogo, l'autonomia universitaria, pur attribuendo una serie di colpe al mondo politico, tra cui l'impossibilità di aver potuto disegnare insieme (invece che in sequenza) i corsi triennali e quelli magistrali, ha accettato il rischio di produrre una complessiva dequali-

ficazione dell'offerta formativa. In definitiva, si è assistito, in molti casi, ad una incapacità delle lauree triennali di generare livelli professionali adeguati alla domanda di lavoro sul mercato. Questa delusione diffusa ha spinto i laureati triennali a iscriversi in massa alle lauree magistrali, trasformando di fatto il modello 3+2, fatto proprio dal Processo di Bologna, in un modello a 5 quasi generalizzato che nella maggior parte dei casi non può prescindere dalla laurea triennale. Molti laureati magistrali hanno poi inseguito l'ambizione di una formazione più qualificata attraverso l'iscrizione a corsi di Master che sovente non hanno risposto a requisiti di qualità "migliori". A questi fenomeni degenerativi certamente non voluti ma associati all'improvvisazione astratta, è seguita la sostituzione del merito e della valorizzazione dei talenti con le relazioni personali nella ricerca del posto di lavoro, infatti la presenza di incentivi perversi né riconosce né incentiva l'impegno e tanto meno premia la responsabilità e i risultati ottenuti.

Per trovare risposte adeguate alle questioni aperte sull'adeguatezza del ruolo formativo dell'Università in Italia sarebbe necessario ripercorrere il cammino seguito in questi ultimi dieci anni al fine di esaminare criticamente i modi in cui i politici e i docenti universitari hanno affrontato i problemi principali dell'Università nello svolgimento della loro funzione. Questo cammino inizia con il cambiamento introdotto dalla riforma universitaria (Berlinguer-Zecchino-Moratti), prosegue con l'analisi degli obiettivi dichiarati e di quelli perseguiti dell'autonomia universitaria e, infine, con le luci e le ombre dei recenti progetti di modifica della legge Moratti cui mancano ancora importanti elementi di terzietà con riguardo sia al reclutamento e allo stato giuridico dei docenti sia alla valutazione della ricerca universitaria (Migliore, Tessitore e Volpini).

In questo momento di pausa post elettorale e di attesa di un nuovo governo del Paese, il sistema universitario italiano oscilla tra un'autonomia autoreferenziale e poco responsabile e il rischio di una nuova centralizzazione. Il gruppo di coordinamento dei docenti costituito presso l'Ufficio nazionale per la scuola e l'Università (Unesu) della CEI, ha sentito la necessità di creare occasioni di confronto su questi temi aperte a tutti i docenti. Lo scopo è quello di discutere sul modello di Università che emergerà dopo l'ulteriore revisione degli ordinamenti in corso di attuazione. Alcuni di questi risulteranno peggiorati dai tentativi di alcune Facoltà di riunire nella stessa classe (sottoponendoli alla rigidità di un'unica gabbia di requisiti formativi) diversi corsi prima appartenenti a classi diverse senza curarsi della conseguente uniformità formativa che nella sostanza contraddice la varietà nominale dei diplomi offerti.

Dalle risposte che verranno date dalla politica e dai docenti universitari stessi sulle questioni aperte dipende il livello di formazione, di professionalità, di capacità di fare ricerca, in sintesi il lavoro e la realizzazione individuale dei nostri laureati e la potenzia-

lità del ruolo dei docenti universitari. Dal nuovo modello di università deriva il benessere generale delle giovani generazioni e la capacità della nostra società e della nostra economia di sostenere con successo le sfide complesse poste dall'integrazione internazionale.

Le responsabilità del docente discendono dalle finalità deontologiche della sua professione o meglio della sua missione. Esse non dovrebbero mutare dinanzi al cambiamento ordinamentale, tuttavia esse possono diventare più ardue da sostenere se il cambiamento consente di introdurre "internalità" e posizioni di rendita nell'ordinamento della didattica e della ricerca. L'esito di comportamenti egoistici di segmenti consistenti di docenti universitari ha mostrato la possibilità che il cambiamento possa rivelarsi pregiudizievole per gli studenti non sufficientemente tutelati con riguardo ad alcuni profili importanti dei loro interessi formativi. In questo caso i docenti universitari devono assumere il compito di denunciare gli esiti negativi dello spazio lasciato a tali orientamenti e comportamenti discutibili, a volte preoccupanti o perversi, e tentare di correggerli attraendo su questo fine il consenso della maggioranza dei colleghi. Molti docenti universitari hanno semplicemente subito, senza intervenire sostanzialmente, i nuovi ordinamenti didattici. Ciò è avvenuto anche a causa della mancanza di una rete che li collegasse a livello nazionale e consentisse loro di esprimere le perplessità e i dubbi sulle riforme se non in forme occasionali e spesso solitarie. La responsabilità comporta risposte incentivanti e sanzionatorie e, altrettanto, la valutazione del merito degli studenti, dei docenti e dei risultati delle strutture. Si può pensare di correlare positivamente il livello di autonomia con quello dei risultati delle strutture, magari misurati attraverso indici di valutazione pubblica e di riconoscimento da parte del mercato del lavoro.

Le questioni più urgenti tra quelle citate riguardano l'uso dell'autonomia universitaria e la revisione degli ordinamenti didattici in corso che possono continuare a premiare esigenze e interessi corporativi piuttosto che culturali. La mancanza di sperimentazione preattuativa è stata ormai sostituita da alcuni anni di attuazione problematica e non sempre luminosa del cambiamento. Saremmo, quindi, in grado di trarre lezioni da questo pur breve passato che ha lasciato intatto il valore legale delle lauree nonostante la diversità dei percorsi e dei livelli formativi ottenuti nelle varie sedi universitarie e che ha visto moltiplicarsi la fuga dei giovani cervelli senza aver visto nascere una capacità di attrazione gravitazionale di quelli esteri nelle nostre strutture universitarie. Anche su questi punti, in particolare, si chiede il parere dei rappresentanti della CRUI e del CUN, i due organi elettivi più importanti del sistema universitario italiano. La loro presenza oggi e la disponibilità a condividere con noi la loro esperienza e il loro pensiero sulle prospettive dell'Università in Italia onora questo VII incontro di Napoli.

R

elazione

Unità della persona e unità del sapere: area scientifica

Prof. ANDREA LENZI

Presidente del Consiglio Universitari Nazionale – CUN



In questi ultimi dieci anni una rivoluzione invisibile, di cui ben pochi hanno avuto sentore, ha radicalmente cambiato il nostro Paese. Negli ultimi 10 anni la percentuale di “lavoratori della conoscenza” nel nostro Paese è passata dal 26% a più del 40% modificando in profondità la struttura della composizione sociale italiana. Alla massa di

professionisti tradizionalmente riconosciuti (medici, avvocati, economisti, chimici, architetti ecc.) si sono aggiunte categorie molto più variegata che, legate alla creatività e alla informatica, fanno dipendere dalle loro capacità intellettuali il successo del loro lavoro.

Questo drastico cambiamento del profilo della nostra forza produttiva non è da imputare né alla immigrazione né a precise scelte politiche ma è dettato dalla ristrutturazione del mercato globale che ha avuto luogo in questi anni. Il dominio e la necessità della conoscenza ha pervaso e modificato la struttura sociale del nostro Paese in un modo mai visto prima né per dimensioni né per tempistica.

Il significato in termini numerici è che milioni di lavoratori portatori di nuove conoscenze sono entrati nel mondo del lavoro e hanno permesso alle aziende italiane di competere e di sopravvivere fornendo “*il combustibile umano da offrire alla fornace della competizione globale*”. Qualora questi lavoratori dediti all'utilizzo della conoscenza venissero a mancare il nostro ciclo economico si bloccherebbe e l'unica alternativa sarebbe quella di procurarsi queste professionalità nel mercato globale della formazione ad un costo elevatissimo. Il Paese rallenterebbe la sua crescita produttiva e la sua capacità di restare al passo dell'innovazione tecnologica e produttiva e decadrebbe dal suo rango di uno tra i Paesi più progrediti del pianeta.

Questa rivoluzione epocale del profilo sociale dei lavoratori grava sul nostro sistema universitario che, fin dall'inizio, ha risposto aumentando la sua offerta formativa e, fatto questo ancora più

importante, l'ha diversificata ed ammodernata per rimanere al passo con i tempi. L'introduzione della riforma degli ordinamenti didattici universitari dovuta alla legge 509/99 ha avuto il grande merito, aldilà degli episodi negativi che si leggono sugli organi di stampa, di aumentare il numero degli studenti universitari, incrementare il numero degli studenti in corso e dei laureati, ricondurre agli studi persone già mature per tentare di riconvertili alle nuove esigenze del mondo del lavoro, sfornando in questo modo quel materiale umano da investire nel mercato globale. La nostra Università è riuscita a mantenersi al passo con i tempi e, pur in costante riduzione di finanziamenti, permettere al Paese di disporre del capitale umano indispensabile per mantenere competitivo il proprio sistema produttivo. Tutto questo è stato possibile attraverso il ritorno in massa dei professori all'insegnamento, all'allargamento della docenza ai ricercatori, ed una buona dose di abnegazione della gran parte del personale universitario a tutti i livelli. Purtroppo la cronica mancanza di risorse sta ormai strangolando il sistema.

Per contrastare queste tendenze è stata messa in atto un'altra riforma (legge 270/04) che si sta realizzando ancora una volta senza fornire risorse aggiuntive al sistema.

In una fase di continua riduzione dei finanziamenti, la comunità universitaria si è comunque impegnata a rinnovare la propria offerta formativa basandosi sulla riforma 270/04 e, nonostante la pubblicazione dei decreti applicativi con grave ritardo, più di 50 atenei sono riusciti a presentare i nuovi corsi di laurea. Il risultato è stato che al CUN sono stati sottoposti 1845 ordinamenti derivati sia della trasformazione di corsi precedenti sia da una nuova istituzione.

Come linea programmatica il CUN aveva deciso, fin dal momento del suo insediamento, che non si sarebbe limitato ad un semplice ruolo di ente valutatore ma avrebbe cercato di aiutare gli Atenei nel loro sforzo di miglioramento dell'offerta formativa del sistema universitario italiano.

Per questa ragione il CUN si è presentato all'appuntamento della partenza della riforma ben preparato sia organizzando un incontro a Roma con gli Atenei per presentare i criteri con cui sarebbero stati valutati i corsi di laurea proposti, sia partecipando con il Ministero ad un tavolo tecnico per la progettazione della banca dati degli ordinamenti.

Quando alla fine di gennaio è stata chiusa la banca dati dell'offerta formativa, il CUN ha cominciato a valutare le modifiche ai Regolamenti Didattici di Ateneo presentati dalle Università per adeguarsi alle nuove norme della legge 270/04. In due sedute tutti le proposte di modifica dei RDA sono stati rinviate, con i commenti del CUN, agli Atenei che hanno potuto così contare su un parere certo e quasi in tempo reale.

Contemporaneamente il CUN ha affrontato una profonda discussione interna per la condivisione dei criteri di revisione degli Ordinamenti e per l'armonizzazione dei pareri espressi. Una volta raggiunto l'obiettivo di poter fornire al sistema universitario italiano una risposta il più possibile omogenea si è iniziata l'opera di revisione degli ordinamenti che si è conclusa nella scorsa seduta in anticipo sui tempi previsti. Il risultato è stato che circa 100 ordinamenti di corso di laurea sono stati approvati senza modifiche, a 1700 ordinamenti sono state richieste delle modifiche di vario tipo e si ritiene che soltanto una trentina richiedano un'opera di revisione profonda.

Questo risultato eccezionale è stato raggiunto in così breve tempo per due ragioni principali: la prima è che gli Atenei hanno presentato un'offerta didattica di elevata qualità cercando di correggere i difetti che si erano presentati con i corsi precedenti, la seconda è che il CUN ha condiviso lo sforzo degli Atenei fornendo la sua valutazione con lo scopo prioritario di interpretare il bisogno di trasparenza e di eccellenza che esiste nella Università italiana.

L'Università italiana ha, quindi, affrontato e vinto questa prima sfida di rinnovamento e serietà ma, a questo punto, la posta in gioco è semplice e chiara: o il sistema universitario viene messo in condizione, con finanziamenti adeguati, di riprendere il suo ruolo di locomotiva della globalizzazione o il sistema produttivo non avrà sufficiente materiale umano per competere.

Tutto ciò non è una novità e fin dalla riunione di Bologna del 1999 l'Europa ha intuito questo cambiamento innescando i processi necessari per governarlo. L'Italia ha aderito ma non ha fatto nulla sul piano delle risorse per attuarlo, i governi si sono succeduti senza che nulla si facesse per recuperare la distanza che si sta ampliando con il resto dell'Europa.

Le scelte hanno un costo ma le non scelte lo hanno più alto.



Alcune questioni
poste

ntervento

Prof. GUIDO TROMBETTI
Presidente della Conferenza dei Rettori delle Università italiane – CRUI



La riforma della didattica sta diventando un problema ossessivo per cui se ne parla ma forse pochi sanno che essa è iniziata nel 1999 e forse pochi – tranne coloro che erano addetti ai lavori – si sono resi conto di fatto della “rivoluzione copernicana” che veniva introdotta negli Atenei: una trasformazione globale di fare didattica. Una ventura pesante.

La qualità della formazione ha bisogno di stabilità: non è, possibile che gli Atenei siano un cantiere eternamente aperto: i docenti non reggono le strutture amministrative, difficoltà dovute anche al fatto di una convivenza di tre o quattro diversi ordinamenti su uno stesso corso di laurea. Difficile da assumere l’idea che i problemi si possano risolvere con le leggi, con le circolari, con i regolamenti o peggio ancora con condizioni che trasformano i senati accademici a condomini: estremamente più efficiente sarebbe indicare degli obiettivi in forza delle autonomie, obiettivi che poi saranno verificati nel loro raggiungimento senza sommergere di burocrazia affossante la vita delle università. La finalità della riforma era di adeguare il paese ad uno standard europeo, cosa ragionevole e giustificata nella visione di un modello universitario unificato:

- creare il doppio ciclo, il 3+2;
- riduzione del tasso di abbandono e del tempo necessario per conseguire il titolo di studio;
- aumento dei cittadini in possesso di una laurea;
- adeguamento dell’offerta formativa dell’università italiana alla reale domanda del territorio;
- rilancio del terzo ciclo, cioè il dottorato.

La crepa fondamentale della riforma degli ordinamenti sta nella crisi economica e nell’egoismo degli ordini professionali; infatti se il mercato del lavoro non assorbe, è inevitabile che i laureati triennali proseguano con la specialistica. Il comportamento schizofrenico è accentuato dal fatto che dopo aver introdotto la riforma del 3+2 non c’è stato un provvedimento di legge che chiarisse nel pubblico impiego quali carriere poter accedere tramite una laurea triennale: chi lascia quindi l’università dopo la triennale? Ecco la schizofrenia! Valutando la riforma e fermandosi sui dati numerici si può affermare che diversi obiettivi sono stati raggiunti, però se si

guarda al dato sostanziale ci si accorge che il problema vero è che la laurea triennale non ha rappresentato quella novità che doveva rappresentare nel rapporto università-mondo del lavoro. Alla crisi economica e all'assoluta mancanza di attenzione da parte dei governi che non sono intervenuti con dei chiarimenti di legge, vanno aggiunte le responsabilità dirette del mondo accademico determinate dal numero del "frazionismo", per cui quando si passa da 3200 circa corsi di laurea a 5600 circa, significa che l'autonomia stata usata male. Questa è una patologia.

C

Conclusione della sessione. "Il nuovo modello di università e la valutazione"

Prof. MARCO PAOLINO - Università degli Studi della Tuscia



Credo sia opportuno da parte dell'intera società italiana dedicare un'approfondita riflessione ai cambiamenti in atto negli ultimi anni nell'università: dalla dimensione sociale dell'istruzione superiore ne consegue che essa debba essere intesa come un bene pubblico, in quanto è lo strumento privilegiato del rafforzamento della coesione sociale e della riduzione delle disparità sociali, sia a livello nazionale che europeo. Il 10 maggio 2006 la Commissione Europea ha identificato gli ambiti in cui devono essere apportati cambiamenti significativi, tali per cui le università europee siano in grado di contribuire alla creazione di una reale economia della conoscenza. In particolare, è stata manifestata la preoccupazione di ripensare i sistemi nazionali di tasse e di diritto allo studio, per far sì che i migliori studenti possano partecipare all'istruzione superiore e intraprendere carriere nel campo della ricerca, indipendentemente dalla classe sociale di provenienza.

Va sottolineato che il nuovo modello di università (quale emerge in primo luogo dal decreto 270 del 22 ottobre 2004 e dai vari decreti ministeriali successivi) insiste di più sugli aspetti qualitativi e di meno sugli aspetti quantitativi, che invece erano l'unico requisito originariamente previsto dal decreto ministeriale 509 del 3 novembre 1999. Dobbiamo dire che questa è una linea di continuità che ha caratterizzato l'opera di tutti i ministri dell'Università degli ultimi anni: ciò significa che questa impostazione rimarrà sostanzialmente immutata anche nel prossimo futuro e potrà conoscere degli aggiustamenti, ma non dei ritorni indietro.

La conseguenza più rilevante di tutto ciò è che la ripartizione del Fondo di Finanziamento Ordinario delle università non avverrà più sulla base di criteri puramente quantitativi (il numero degli immatricolati era il più evidente), ma anche qualitativi, che tengano cioè conto dei risultati delle strutture. Gli esiti del processo di valutazione saranno quindi sempre più rilevanti per la distribuzione delle risorse ai singoli atenei.

Uno degli aspetti decisivi della valutazione degli Atenei sarà l'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro: da ciò ne consegue il dovere dell'università di aprirsi sempre più alla società civile e alle formazioni autonome che la caratterizzano, abbandonando l'autoreferenzialità che spesso ha connotato i suoi comportamenti nel passato. Determinanti appaiono in tale ambito il ruolo delle famiglie e degli studenti: questo vuol dire in altri termini che va costruito un modello di università che ponga al centro la persona. In realtà, l'autonomia dell'Università va vista non come un valore da difendere, ma come una responsabilità a carico di chi vi opera. Opportunamente si è parlato da diverse parti di attese della famiglie, soprattutto per quanto riguarda l'orientamento universitario e la scelta della facoltà. Vi è da dire che l'istruzione universitaria costa molto e incide sensibilmente sui bilanci familiari soprattutto dei ceti sociali con redditi bassi: giustamente le famiglie si aspettano dall'università risultati all'altezza degli investimenti che esse fanno. La valutazione delle università sarà in realtà una garanzia per le famiglie: attualmente la scelta della facoltà avviene sulla base di articoli di giornale e di classifiche stilate da quotidiani, le quali spesso sono incomplete, si basano su dati non verificabili e le cui fonti non sono attendibili.

Sappiamo che il rapporto tra lo Stato e il mercato è fondamentale nella dottrina sociale della Chiesa; il fine è (come è noto) la ricerca del bene comune. Anche se ci troviamo in un contesto di scarsità di risorse pubbliche, l'istruzione universitaria non può essere lasciata alla pura logica del mercato: credo che in ogni caso vi debba essere un controllo della qualità dell'offerta formativa, controllo che deve essere compiuto da un organismo terzo, esterno rispetto all'università, con lo Stato che deve avere il ruolo di garante della terzietà e dell'autonomia dell'organismo di valutazione. Analogo ruolo di garante lo Stato deve esercitarlo nella valutazione della ricerca: il rapporto molto delicato fra ricerca e mercato va considerato non su basi puramente utilitaristiche, bensì su basi solidaristiche, vale a dire che abbia una costante attenzione per il perseguimento di interessi generali e non particolari.

Il fine che l'università italiana si è proposta per il 2010 è la creazione dello spazio accademico europeo; la dichiarazione di Bologna del giugno 1999 contemplava il percorso che i ministri dell'istruzione superiore dei Paesi europei si erano impegnati a seguire per costruire lo spazio europeo dell'istruzione superiore, integrato con quello della ricerca. L'impegno preso dai governi per implementare il Processo di Bologna era basato su principi chiave comuni che intendevano facilitare la costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e della ricerca e orientare la ristrutturazione omogenea dei sistemi universitari europei, con l'obiettivo di far convergere i sistemi nazionali dei vari Paesi europei verso un siste-

ma comune più trasparente, caratterizzato da un'architettura basata su tre cicli. Da questo disegno emergeva il nesso inscindibile fra i due aspetti della formazione e della ricerca: la loro integrazione era vista come il pilastro della società basata sulla conoscenza. A conferma di ciò il dottorato di ricerca venne incluso come terzo ciclo nel processo di Bologna, sottolineando così l'importanza della formazione alla ricerca nel mantenimento e nello sviluppo della qualità e della competitività dell'istruzione superiore europea.

Il nuovo modello di università è stato sottoposto a molte critiche, ma alcuni risultati positivi sono indubbi: basti dire che il numero annuale dei laureati dal 1993 al 2005 è triplicato, passando da 100 mila a 300 mila. In realtà fino al 1999 l'università italiana ha dovuto fare i conti con l'annoso problema dei fuoricorso e dei ritardi degli studenti nel ciclo di studi: con il «3+2» l'età media dei laureati si è abbassata da 28 a 24 anni, i fuoricorso sono passati dal 75% al 30% degli iscritti, è stata opportunamente introdotta la figura dello studente a tempo parziale, vale a dire degli studenti che contemporaneamente lavorano.

È vero che la didattica non è andata complessivamente bene, ma in questi mesi si sta intervenendo per correggerne le criticità. Abbiamo assistito negli anni scorsi alla frammentazione dell'offerta formativa: giustamente si sta intervenendo sulla proliferazione degli insegnamenti, aumentando il numero di crediti per ciascuna materia.

La valutazione del sistema universitario deve avvenire non *ex ante*, bensì *ex post*, nel rispetto del principio di autonomia delle università sancito dall'art. 33 della Costituzione, e deve essere al contempo quantitativa e qualitativa. A tale proposito, gli indicatori che in questi ultimi anni il MIUR ha delineato sono certamente rilevanti e vale la pena di analizzarne alcuni. Innanzitutto, il rapporto docenti/studenti è importante per la valutazione della programmazione del fabbisogno dell'organico: razionalizzare l'offerta formativa significa ottimizzare il numero dei corsi sulla base del numero degli studenti, diminuendo i casi di sovraffollamento e eliminando la proliferazione dei corsi con pochi studenti. A ciò si collega la presenza di docenti di ruolo nei settori scientifico disciplinari di base o caratterizzanti dei vari corsi di laurea triennale e magistrale: questo indicatore si va ad aggiungere ai requisiti minimi, vale a dire il numero minimo di docenti necessari per attivare un corso di laurea, dando il giusto rilievo al grado di copertura della docenza. Questo comporterà inevitabilmente la riduzione delle sedi decentrate, che spesso non sono in possesso dei requisiti minimi o (se li hanno) risultano essere prossimi al livello essenziale.

In secondo luogo, è rilevante sia il numero di studenti delle triennali che si iscrive al secondo e al terzo anno sia il numero di crediti complessivamente conseguiti dagli studenti: questo per verificare la regolarità degli studi e il rispetto dei tempi di laurea. In pra-

tica ciò significa che occorrerà sempre di più puntare sull'aumento del livello di preparazione degli studenti.

In terzo luogo, è importante il numero di studenti e di laureati che abbiano svolto *stage* formativi presso aziende o enti e qui tocchiamo il capitolo «lavoro» dei laureati. Il consorzio Alma Laurea di Bologna ha la funzione di monitorare la situazione occupazionale dei laureati per mezzo di interviste personali. Occorrerà quindi curare molto da parte degli Atenei il rapporto con il mondo del lavoro ed individuare tutte le opportunità, attivando – per esempio – gli *spin off*, che hanno il fine di trasferire il know how (non solo tecnologico) dalle università alle imprese.

La valutazione dell'università deve essere integrale, comprensiva dei servizi agli studenti, e qui emergono le questioni non solo del tutorato, ma anche dell'orientamento pre-universitario, vale a dire di quelle attività formative propedeutiche (da svolgere in collaborazione con gli istituti di istruzione secondaria superiore) che ancora oggi spesso rimangono sulla carta.

Negli ultimi anni si è assistito ad un progressivo calo del Fondo di Finanziamento Ordinario alle università (-10,5% in termini reali), con la conseguenza che gli atenei sono stati invitati (o costretti) a cercare risorse al di fuori del finanziamento pubblico. Tutto ciò ha prodotto un progressivo innalzamento delle tasse universitarie, un taglio delle prestazioni degli atenei (fondi di ricerca di ateneo, acquisto di pubblicazioni per le biblioteche, organizzazione di convegni) e una trasformazione delle università in venditrici di prodotti e di servizi: in molti atenei si paga l'utilizzo delle aule per iniziative scientifiche e per «fare cassa» si vendono le magliette, le cravatte, i distintivi.

Occorre invece invertire questa tendenza, utilizzando le risorse pubbliche per offrire migliori servizi agli studenti: penso alla informatizzazione delle procedure burocratiche e all'accesso a distanza a questi servizi; penso al potenziamento dell'e-learning e del tutorato a distanza, ben conoscendo l'importanza della formazione a distanza per quanto riguarda la formazione permanente e l'aggiornamento professionale. Si tratta per gli Atenei di coinvolgere le banche e le assicurazioni in un'operazione di moderno mecenatismo, incrementando il numero delle borse di studio sia per gli studenti sia per i laureati e aumentando le residenze per gli studenti fuorisede, attivando da parte delle università le opportune sinergie e collaborazioni con le Regioni, le Province, i Comuni e i collegi universitari. Anche in questo campo si potrà manifestare l'impegno dell'intera Chiesa italiana per rendere un servizio alla comunità civile, ed in particolare alle famiglie e agli studenti.





domenica 20 aprile 2008

III Sessione

L'università come comunità educativa

- **Introduzione alla sessione**
Prof.ssa Sandra CHISTOLINI, Università degli Studi di Roma Tre
- **Intervento**
Lettera ai docenti
A cura del Forum delle Associazioni degli Studenti universitari cattolici
- **Relazione**
Prof.ssa Carla XODO, Università degli Studi di Padova
- **Relazione**
Prof. Luciano CORRADINI, Presidente AIDU
- **Conclusione della sessione**
Prof. Giuseppe IGNESTI, Pro-Rettore Libera Università Maria SS. Assunta, LUMSA
- **Prospettive**
Mons. Bruno STENCO, Direttore UNESU
- **Appello**
Documento finale



Introduzione alla sessione. L'università come comunità educativa

Prof.ssa SANDRA CHISTOLINI - Università degli Studi di Roma Tre

Concetti e domande
come premessa del
discorso



Il concetto di comunità è uno dei più ricorrenti nella letteratura delle scienze umane. Viene usato con attenzioni differenziate dalla sociologia, dalla psicologia, dalla antropologia, dall'economia, dalla storia, dalla geografia, dalla filosofia, dalla etnologia. S'incontra nello studio dei fenomeni migratori e nello studio della relazione educativa, nella esplicazione dei comportamenti umani di partecipazione sociale e nelle descrizioni della formazione dell'identità personale e di gruppo. Di qui il *primo* concetto forte di *comunità* come parte integrante di ogni riflessione scientifica.

Nel Convegno su "Le nuove responsabilità dei docenti universitari di fronte al cambiamento" del 19-20 aprile 2008, è evidente l'intenzione di far riflettere sull'idea di università come comunità. Di qui il *secondo* concetto forte di *università* come comunità scientifica di pensiero, di studio e di ricerca dell'uomo sull'uomo. Ricerca indipendente e libera, non individualista ma per l'uomo affinché viva meglio e migliori la sua e l'altrui esistenza su questa Terra. Quindi la missione dell'università è universale per tutti in tutti i tempi e in tutti i luoghi, oltre i confini geografici ed anche oltre i limiti della conoscenza temporanea. Questo il significato che attribuiamo alla ricerca.

Il *terzo* concetto forte è quello di società *educativa* e di comunità *educante*¹⁴ (rapporto Faure¹⁵), di comunità che forma e che nello

¹⁴ Cfr. L. CORRADINI, *Educare nella scuola. Cultura comunità curricolo*, Brescia, La Scuola, 1983, p. 94; cfr. anche Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi, *L'istituto scolastico come comunità educante*. Atti del 10° Congresso Nazionale dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi, Roma, dicembre 1966, Roma, UCIIM, 1968; L. VOLPICELLI, T. VALDI, *Prospettive europee della scuola. Contributi per una comunità educativa in un'Europa integrata*, Milano, Ferro, 1968; P. OREFICE, *La comunità educativa. Teoria e prassi*, introduzione di W. Kenneth Richmond, Napoli, Ferraro, 1975; S. VALITUTTI, *Comunità educativa e cultura. Premessa per un discorso sugli organi collegiali*, Roma, Armando, 1975; V. ORLANDO, M. PACUCCI, *La scommessa delle reti educative. Territorio come comunità educante*, Roma, LAS, 2005.

¹⁵ Cfr. E. FAURE, *Apprendre à être*, Paris, Unesco, 1972.

stesso tempo è soggetto di formazione. La comunità è il luogo nel quale avviene la preparazione sociale della persona, ed anche il soggetto agente, Mounier¹⁶ diceva *persona di persone*. C'è poi una accezione di carattere ascendente: siamo individui, diveniamo gruppi, poi comunità e poi società e Stato, ma non dimentichiamo che la gradualità non fa scomparire l'ordine fondamentale. Questa è l'immagine ci viene dall'India, Tagore scriveva nel 1906:

“Per la famiglia, sacrifica l'individuo;
per la comunità, la famiglia;
per la patria, la comunità;
per l'anima, il mondo intero”¹⁷.

È un pensiero che afferma la superiorità spirituale dell'essere umano che deve poter trovare sempre una alternativa ai limiti imposti dalla convivenza.

Un *quarto* concetto di comunità è quello usato da L. Corradini¹⁸, Autore di libri, saggi e ricerche sul tema della “scuola come comunità di persone, riunite dalla volontà di realizzare un comune progetto di formazione”. Egli ha rilevato la risposta degli studenti “sostanzialmente positiva” all'educazione e ha concepito l'associazionismo come “scuola di comunità”¹⁹. Il concetto diviene bipolare, coniugato nella scuola e nell'associazionismo, in quanto luoghi di preparazione all'essere comunità.

Nella lettura che Corradini presenta del Dewey di *Democrazia e educazione*, troviamo scritto: “la comunità scolastica (una ‘comunità in miniatura che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola’)”²⁰ non va colta solo negli aspetti che descrivono le diverse scuole differenziandole o rivelandole simili, ma soprattutto negli aspetti normativi che qualificano pedagogicamente questo ‘ambiente speciale’”²¹.

¹⁶ Cfr. E. MOUNIER, *Rivoluzione personalistica e comunitaria*, Milano, Comunità, 1955.

¹⁷ R. TAGORE, *La civiltà occidentale e l'India*, Torino, Boringhieri, 1961, citato in S. Chistolini, *Tagore Aurobindo Krishnamurti. Unità dell'uomo e universalità dell'educazione*, Roma, Euroma La Goliardica, 1990, p. 44.

¹⁸ Cfr. L. CORRADINI, *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, Brescia, La Scuola, 1975; Id., *Democrazia scolastica*, Brescia, La Scuola, 1976; Id., *La comunità incompiuta. Crisi e prospettive della partecipazione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero, 1979; Id., *La scuola e i giovani verso il Duemila. Problemi di educazione etico-politica*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1986; Id., *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, Roma, SEAM, 1995.

¹⁹ A. PORCARELLI, *Educare la persona, il cittadino, il lavoratore. Linee per un'educazione alla convivenza civile nella pedagogia di Luciano Corradini*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, 2006, pp. 316-317.

²⁰ J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965, p. 460; cfr anche T. Pezzano, *L'assoluto in John Dewey. Alle origini della comunità democratica educante*, Roma, Armando, 2007.

²¹ Cfr. L. CORRADINI, *Educare nella scuola, op. cit.*, p. 87.

La concezione comunitaria di Corradini pensa la *scuola* come “totalità dinamica di persone, che vivono il processo educativo, di per sé carico di molteplici tensioni dialettiche, in termini tendenzialmente cooperativi, in modo che ciascuno, sentendosi rispettato e valorizzato, sia facilitato a interagire educativamente con gli altri e a vivere la scuole come una realtà organica, capace a sua volta di interagire produttivamente con la società globale, nelle sue diverse articolazioni, e di facilitare in tal modo il raggiungimento dei fini personali e sociali dell’istituzione”²².

Considerato l’interesse tematico del Convegno, le domande che si pongono alla riflessione comune potrebbero essere articolate come segue:

1 - Perché la comunità è un ideale formativo da far conoscere e da alimentare?

Nella società delle eccellenze e delle competenze prevale la logica dell’adattamento della persona alle esigenze del mercato, il conformismo regola i comportamenti umani e sociali e la divergenza è penalizzata. Le persone che sono comunità affermano e rifiutano la rigidità dei modelli economici e sociologici in favore di scelte libere e responsabili, nella sicurezza della solidarietà nella appartenenza al comune ideale religioso.

2 - A quale concezione di comunità deve tendere l’università?

Deve essere aperta o chiusa, promuovendo o meno processi di accoglienza?

Deve essere profetica o secolare, scegliendo di costruire una dimensione spirituale che va oltre il contingente della materia?

Deve essere intenzionale o reale, interrogandosi sulle valenze ideali della sua identità e ponendosi questioni di verifica con la realtà?

3 - La comunità che apprende è anche comunità che educa e forma la persona?

Dovremmo chiederci se una comunità di studio e di ricerca, come quella universitaria, possa essere vissuta come luogo di aggregazione autentica, e possa, allo stesso tempo, essa stessa coniugarsi con la conquista di apprendimenti stabiliti da *standard* e traguardi di eccellenza che sembra rispondano a modelli di efficienza e a logiche di mercato, piuttosto che ad alleanze di solidarietà umana.

²² L. CORRADINI, *Essere scuola ...*, op. cit., p. 130.

Il carattere della frammentazione distingue uno dei modi di essere della società contemporanea ed, in tale contesto, sembra diventare sempre più difficile, talvolta addirittura insignificante, riprendere il patrimonio di valori ai quali intonare la formazione della persona umana.

In questa breve riflessione, ripartiamo da un concetto forte come quello di comunità per proporre un superamento, se possibile, dell'isolamento nel quale si vive oggi nelle università, quasi come conseguenza della istruzione di massa.

G. Vico, riprendendo la tesi sulla crisi di valori di M. Scheler, quale descrizione accattivante e deludente dell'affacciarsi dell'uomo al XX secolo, individua, tra l'altro, nell'emergere della massa l'origine di una nuova dimensione antropologica nella quale l'individuo è spinto alla periferia, perde la coscienza della sua centralità nella vicenda umana universale. Scrive G. Vico: "Individuo e massa, storia degli uomini e storia della scienza, aspirazioni teoretiche e bisogno di dar vita ad un mondo nuovo, non ancora sufficientemente connotato da giustizia, democrazia, impegno civile, costituiscono, al tempo stesso, la grandezza e la miseria di una umanità paradossalmente ispirata da ideali non più 'forti' ma auspicabilmente 'utili' e da comportamenti più di rassegnazione ai grandi eventi storici, culturali e scientifici che di esaltazione delle singole 'volontà di potenza' e di attuazione dei progetti individuali. La cultura di massa e la storia quotidiana, sempre più coinvolgente tutte le persone nelle loro microstorie e nei loro riflessi di storie più grandi e generali, venivano a indicare a chiare lettere il trapasso dall'uomo agostiniano-pascaliano a quello di Feuerbach, di Marx e di Nietzsche"²³.

Gli stessi orizzonti progettuali hanno subito un duro colpo nel secolo della cultura di massa, sempre più resa dipendente dal mercato, dal consumo, dalle esigenze di un potere invisibile e travolgente pensieri ed azioni. Con Scheler le domande fondamentali sull'uomo e sul suo destino avevano ancora un senso, ed interrogarsi sulla crisi era quasi una forma di crescita in consapevolezza e predisposizione delle condizioni che conducevano, o avrebbero condotto, oltre lo stato di perdita dei valori.

Il panico del nostro essere, in un mondo percepito come inumano, è stato in parte acquietato dalla fiducia nell'educazione e nelle prospettive di rinascita della persona, dopo la caduta delle ideologie.

La pedagogia, di scuole e correnti, è stata segnata dai sentimenti dell'utopia e della crisi della stessa. Soprattutto ha smesso di discutere sulle antinomie classiche che erano principi di orienta-

²³ G. VICO, *L'educazione frammentata*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 9.

mento dell'educare. L'autorità e la libertà, il maestro e il discepolo, la vicinanza e la lontananza, il bene ed il male, l'universalità e la particolarità sembrano aver perso lo spessore nel discorso pedagogico e sembrano suonare come motivi di freno allo sviluppo e alla piena esplicazione del processo formativo.

Il contenuto ontologico, come nota G. Vico, va ripreso in una sorta di ridimensionamento delle stesse pedagogie che scoprono il volto dell'altro: "La valorizzazione del volto nell'attuale temperie culturale non significa ripiegamento ad un aspetto limitato, settoriale, avulso dalla complessità. Assume invece la funzione fondamentale e peculiare di riferimento all'esperienza limite, sia ontologica sia esistenziale, del volto dell'altro come possibilità concreta di coglimento di un orizzonte di senso e di una possibilità di 'nuovo cominciamento' attraverso l'aprirsi di due 'parole' in un latente linguaggio, da giocarsi e da articolarsi nell'interazione antinomica tra due identità. Il nudo volto dell'altro mi parla, mi ascolta; inizia uno scambio implicito, le cui parole progressive devono incontrare le mie parole per articolarsi in discorso e per arricchirsi di ciò che sta oltre la nudità e che consente al volto di essere maschera e sostanza, epifania e nascondimento, vicinanza e lontananza"²⁴.

Più direttamente G. Acone scorge nella frammentazione il tramonto di un'epoca e la riproposizione di valori, saperi, speranze con l'intento di "vedere quanto rimane vivo e quanto rimane morto del grande progetto dell'umanità dalla sua continua autoeducazione, e quanto dell'idea universale dell'educazione rimane centrale nella scuola di massa del nostro tempo"²⁵.

Vi è anche una pedagogia che non rinuncia all'arte e alla scienza, e nel discutere sul suo cosiddetto "corpus teoretico" individua almeno tre "problemi filosofici tipici della riflessione sull'educazione"²⁶: il problema della comunicazione; quello del rapporto tra autorità e libertà; quello dei fini e dei valori. Ci riferiamo all'insegnamento con cui M. Laeng ha arricchito la riflessione pedagogica contemporanea. Senza rinunciare alle alte mete dell'educare, egli ha dato senso scientifico allo studio sistematico ed ha mostrato come la complessità del discorso pedagogico si snodi nella ricerca delle fonti antiche, rintracciabili nella vita dell'uomo, protesa verso l'infinito.

²⁴ *Ibidem*, p. 150.

²⁵ G. ACONE, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 203.

²⁶ M. LAENG, *La filosofia dell'educazione*, in M. LAENG (diretto da), *Atlante della pedagogia. Le idee*, vol. I, Napoli, Tecnodid, 1990, pp. 26-30.

Il principio della formazione umana e culturale della persona è racchiuso nel concetto di *Bildung* che, dal medioevo, ha attraversato stadi di progressivo allontanamento dalla immagine di Dio, e di avvicinamento ad una speculazione filosofica più razionale e tecnologica. L'idea della formazione come ricerca di Dio che nel misticismo di Eckhart raggiunge il suo livello più alto di spiritualità, assume in Lutero il significato della predestinazione che rende l'uomo quasi impotente di fronte ad una salvezza già decisa, nella quale fede e grazia non dipendono dalle opere, esse sono piuttosto concesse e fatte fruttificare nel bene verso il prossimo, e Dio è una presenza costante nella vita reale.

È alla fine del Settecento che la *Bildung* viene coniugata con le attese del neoumanesimo cosmopolita che aveva accolto l'invito di Kant di far camminare l'uomo con passo più sicuro, governato dalla morale della volontà libera. L'università di von Humboldt educa alla libertà e alla indipendenza, al senso critico e alla prospettiva storica. Scrive M. Gennari nel suo studio sulla *Bildung* "La *Humanitätsphilosophie* di Humboldt apre alla scienza senza negare la religiosità intesa come fatto intimo, attivo, essenziale. L'armoniosa formazione di tutte le attitudini degli allievi è l'obiettivo finale di ogni pedagogia della scuola e dell'università. La nobilitazione della *Bildung*, attraverso questo sentiero, avvia a tracciare i confini della *Weltanschauung* umanistica, in cui unità e totalità definiscono il concetto di mondo, il sapere e l'agire ne determinano le trasformazioni, mentre lo spirito raccoglie la propria e più misteriosa armonia appunto nel suo sforzo conoscitivo orientato verso la storia e la natura, l'arte e il linguaggio. È nell'appagamento equilibrato dell'"inquietudine interiore" e nella "regolarità" d'attuazione del proprio processo di "conoscenza" che l'uomo conduce la formazione di se stesso"²⁷.

Come evidenzia Gennari, nella ricerca di Scheler la *Bildung* passa dal dovere al valore e "L'individualità concreta della persona e la sua stessa materialità aprono l'uomo a una imprescindibile educazione sociale, la cui forma è stilizzata dalla *comunità* dove, tra l'io e l'altro, l'amore diviene il principale presupposto. La "simpatia" alimenta i mondi che sono prossimi all'uomo, mentre il sentimento intimo della religiosità avvia verso il sacro, unico luogo della rivelazione"²⁸. La singolarità della persona che è in grado di manifestare se stessa nei sentimenti, nell'esistenza, nella conoscenza, nell'amore, nei desideri si apre al mondo e quindi a Dio. È la stessa soggettività che permette di fondare l'umano nel concetto di persona.

²⁷ M. GENNARI, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1995, pp. 71-72.

²⁸ *Ibidem*, p. 212.

La formazione risulta coniugata da indirizzi di pensiero che cercano di dare forma ad aspettative di umanizzazione nelle quali l'elemento fisico entra in dialogo con la dimensione spirituale; e risulta crescente, nel tempo, l'attenzione al contesto nel quale la persona costruisce la comunicazione, e crea i presupposti della vita comunitaria.

Il sentimento dell'altro inteso come riconoscimento della appartenenza alla comune umanità, piuttosto che come antagonismo, è costitutivo di una formazione pensata per lo sviluppo integrale della persona. Merito ed eccellenza sono canoni derivabili da una università della ricerca e dello studio concepita come luogo di condivisione della fatica ad insistere nell'impegno. Si tratta di costruire un modello di formazione che, nella non rinuncia alle mete della preparazione scientifica, chiama ad una nuova responsabilità condivisa dei valori nei quali identifichiamo la nostra soggettività, e rendiamo le nostre relazioni momenti di un conversare²⁹ amichevole e interessante.

Nel porre la persona al centro del processo formativo messo in atto nell'università, si sceglie di fatto il superamento del problema del rapporto docente-discente, dal punto di vista della eventuali priorità da attribuire ora all'uno ora all'altro. Il docente è persona in quanto tale ed il discente è persona in quanto tale. La preparazione ed di merito agiscono come ulteriori approfondimenti dell'identità soggettiva, senza eliminare la base della convinzione di partenza.

Nella università che viviamo il docente non cerca la devozione dello studente. Egli offre preparazione e partecipazione attiva alla formazione dei giovani. In questo senso sembra sia giunto a compimento il desiderio di Schopenhauer di vedere nei professori incarnati principi di conoscenza piuttosto che sentimenti di venerazione. Scriveva il filosofo a proposito dell'università: "È del tutto naturale che quanto maggiore è la devozione richiesta a un professore, tanto minore sarà l'erudizione che si esige da lui, proprio come ai tempi di Altenstein era ritenuto sufficiente che uno si dichiarasse convinto delle assurdità di Hegel. Da quando l'erudizione, nell'ottenere delle cattedre, può essere sostituita dalla devozione, questi signori non eccedono nella prima. I *tartuffes* dovrebbero piuttosto procedere cautamente, domandandosi: chi crederà, che noi crediamo in questo? Che questi *signori* siano professori, riguarda coloro che li hanno nominati: io li conosco soltanto come cattivi scrittori, contro il cui influsso mi adopero. Io ho cercato la *verità*, non un

²⁹ Cfr. M. DE AUGUSTINIS, *La comunicazione educativa*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 68-75.

posto di professore: su ciò è basata in estrema analisi la distinzione tra me e i cosiddetti filosofi postkantiani. Si riconoscerà questo sempre più, col tempo”³⁰.

La teoria della comunità si avvale dei concetti di *Gemeinschaft* (comunità) e *Gesellschaft* (società) quali “tipi ideali”, non reali, usati da Ferdinand Tönnies³¹ nel 1887 per descrivere il cambiamento dei valori e degli orientamenti nel passaggio dalla società dei cacciatori e dei raccoglitori alla società agricola e poi industriale. Si passa dalla *Gemeinschaft*, nella quale la vita è quella della comunità sacrale, alla *Gesellschaft* nella quale la vita è regolata dalla società secolare. Si tratta di due modi di vivere, pensare, fare cultura.

Nella prima si individua un continuum di valori comunitari, prevale la volontà naturale ed i legami tra le persone sono solidi, carichi di significati simbolici; tra i saldi legami morali vi è l’onestà, senso e luogo che regola lo stare insieme.

Nella seconda, ci si unisce per contratto, prevale la volontà razionale, si stabilisce il fine comune, si vuole un beneficio dallo stare insieme e, se questo viene a mancare, la relazione ha termine; i legami tra le persone sono deboli e strumentali, lo scopo utilitaristico, del vivere gli uni accanto agli altri, conduce a far prevalere interessi legittimi, connessi ai ruoli più che ai bisogni; l’interesse personale tende al funzionamento efficace, la soggettività è disapprovata, mentre la razionalità è molto considerata.

Nessuna organizzazione è mai completamente *Gemeinschaft* o *Gesellschaft*, eppure è importante stabilire quale visione del mondo domina le norme e i valori, quale stile di vita è scelto in una organizzazione umana a carattere formale.

Sergiovanni³² si chiede se i valori della *Gesellschaft*, spesso imposti anche alla scuola, siano appropriati all’ambiente educativo per eccellenza. La scuola di per sé dovrebbe muoversi in una atmosfera di comunità, più che sentirsi regolata dalle norme formali della società. Non è superfluo chiedersi se l’assunzione della scuola delle aspettative sociali secolarizzate non sia una premessa alla creazione di standard di pratica e alla acquisizione di norme di comportamento contenenti una contraddizione di fondo rilevante tra scuola come comunità e scuola come società. La scuola potrebbe ambire di essere società, ma la sua incapacità, ad adattarsi alla labirintica di-

³⁰ A. SCHOPENHAUER, *La filosofia delle università*, Milano, Adelphi, 1992, pp. 20-21.

³¹ Cfr. F. TÖNNIES, *Comunità e società*, Milano, Comunità, 1963.

³² Cfr. T. J. SERGIOVANNI, *Dirigere la scuola. Comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002, pp. 89-90.

namica sociale, la riconduce a voler perseguire più i valori della comunità semplice, che le conquiste della società complessa.

Non possiamo sottovalutare il punto di riferimento di Sergiovanni che avanza le sue riflessioni esaminando la situazione degli USA; vale a dire, di una società molto competitiva nella quale la scuola è un prodotto diretto delle attese sociali, piuttosto che un terreno di creazione di forme autonome e critiche di pensiero.

Sergiovanni riprende comunque a parlare della tipologia della *Gemeinschaft*, che Tönnies descrive in tre forme culturali empiriche di comunità: per affinità, di luogo e di pensiero³³.

La comunità di affinità, di sangue, di parentela è quella che stabilisce speciali relazioni tra le persone, vi è l'unità come nelle famiglie di una volta e compaiono aggregazioni di persone piuttosto solide.

La comunità di luogo e vicinato si caratterizza per la condivisione di un ambiente di vita o di un posto eletto a residenza nel quale si trascorrono prolungati periodi di tempo, ciò crea una sorta di identità speciale, insieme ad un forte senso, condiviso, di appartenenza in grado di connettere le persone in modi specifici.

La comunità di pensiero, di spirito e di amicizia è quella che si forma tra persone che perseguono fini comuni, perseguono valori condivisi e hanno concezioni che le accomunano sui propri modi di essere e di comportarsi.

La comunità come orizzonte di senso

Le tre forme classiche di comunità sono descritte da Sergiovanni come un tessuto protettivo della persona che non è mai sola ed abbandonata a sé stessa; queste tre forme "rappresentano reti di significato che legano le persone insieme creando un senso speciale di appartenenza e una forte identità comune"³⁴.

Bellah e collaboratori³⁵ parlano di una quarta forma la comunità, quella della memoria. Nella comunità della memoria emergono comprensioni durature, insegnate ai nuovi membri, celebrate nelle abitudini e nei riti, inserite negli standard che regolano la vita dello stare insieme delle persone. Nel corso del tempo, le comunità di affinità, luogo, pensiero diventano comunità di memoria, fornendo ai membri le memorie di immagini e di apprendimenti comuni. "Essere parte di una comunità di memoria ci sostiene quando i tempi sono duri, ci connette quando non siamo fisicamente presenti e ci fornisce una storia per creare senso e significato"³⁶.

³³ *Ibidem*, p. 90.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Cfr. R. N. BELLAH, R. MADSEN, W. M. SULLIVAN *et al.*, *Habits of the heart. Individualism and commitment in American life*, Harper & Row, New York, 1985.

³⁶ T. J. SERGIOVANNI, *op. cit.*, p. 91.

Nella società postmoderna cambia la definizione, Furman, citato da Sergiovanni, parla di comunità delle differenze, o meglio di comunità postmoderna, contraddistinta dalle differenze. “La comunità postmoderna è una comunità delle differenze. Si basa sull’etica dell’accettazione degli altri, fatta di rispetto, di giustizia e di apprezzamento, e sulla cooperazione pacifica all’interno delle differenze. È ispirata dalla metafora di una rete di persone interconnesse e interdipendenti coinvolte in una comunità globale”³⁷.

L’immagine della comunità che apprende è forse una delle più diffuse negli ultimi anni. La società dell’informazione e della telematica rende l’apprendimento un processo al quale il docente e il discente sono molto interessati. Educare ad apprendere è stato il motto europeo che dal 1995 ha mobilitato tutti i Paesi all’insegna dell’educazione permanente. Il Libro Bianco del Ministro Cresson³⁸ su “insegnamento e apprendimento” diveniva la denuncia e la sfida per dimostrare di saper/non saper stare al mondo con scienza e coscienza.

La distinzione tra lo studio della comunità, come tipologia, e l’impegno a costruire una comunità, come valore esistenziale da incarnare, emerge a questo punto in tutta la sua portata.

Un conto è valutare i caratteri distintivi della comunità ed un altro conto è considerare l’identificazione della persona nella comunità. Studiare la comunità come oggetto tipologico non vuol dire necessariamente farne parte, anche se dalla ricerca possono risultare validi orientamenti per un percorso educativo. Entro questo discorso, non va sottovalutato l’interesse per studi di comunità, a sfondo religioso, e studi che guardano alla comunità come orizzonte di senso nella scuola.

I primi, gli studi di comunità a sfondo religioso, descrivono gruppi umani tornati a vivere in sistemi nei quali prevale la vicinanza del villaggio, insiemi di persone che abbracciano fedi nuove, al fine di recuperare valori e sentimenti compromessi dalla globalizzazione³⁹. Si tratta di testimonianze talvolta veramente marginali alla società postindustriale, e probabilmente per questo stesso fatto, indicative di bisogni e di aspettative che le organizzazioni altamente burocratizzate non riescono né a controllare né a evitare. Sono anche segni di quella crisi di valori dalla quale alcuni cercano di uscire, ritornando appunto alla comunità antica e recuperando quel capo carismatico che da maestro, compagno, amico, aiuta a far su-

³⁷ *Ibidem*, p. 98.

³⁸ Commission of the European Communities, *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*, Brussels 29.11.1995 COM (95) 580 Final, 1995.

³⁹ Cfr. S. CHISTOLINI, *Pedagogia e carisma nella globalizzazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003.

perare la solitudine, materiale e spirituale, che avvolge la vita nelle grandi metropoli.

I secondi, gli studi che guardano alla comunità come orizzonte di senso, da formare nella scuola per la convivenza civile nella società, sono stati condotti in Italia in relazione alla pratica democratica introdotta dai decreti delegati, ed hanno prodotto attenzioni critiche verso una comunità scolastica, ora in grado di riemergere dai meandri della burocratizzazione che rendono “difficile” la “convivenza”⁴⁰, ed ora interpretata come “incompiuta”⁴¹ da L. Corradini. Lo spostamento verso i temi della legalità e della cittadinanza sono il segno di quelle crisi cicliche dalle quali la società cerca di fuggire e alle quali la scuola tenta di rispondere. È così che dalla comunità quasi sembriamo emanciparci per accogliere invece l’invito ad una *cittadinanza plurima*⁴², che forse nasconde la nostalgia di quella comunità nella quale l’educazione è un patto etico, socialmente necessario.

“La nuova cittadinanza alla quale si tratta di educarsi e di educare passa attraverso un ripensamento del significato e del valore delle leggi e delle istituzioni. Leggi e istituzioni non sono dogmi immutabili, ma sono beni che vanno compresi, curati, cambiati, nel rispetto di regole che sono esse stesse istituzioni. Ecco perché è diventato di attualità lo specifico valore della legalità, in un paese che sembra avere smarrito il senso e prima ancora il significato delle leggi”⁴³. Non va trascurato il fatto che leggi ed istituzioni sono creazione delle persone che vivono in comunità.

L'apprendimento
tra evoluzione
e creatività

La ricchezza e la profondità della produzione umana distinguono la persona da tutti gli altri esseri viventi, così come l’esistenza della verità conoscitiva e la comunicazione scientifica distinguono il lavoro di docenti e studenti nelle università. Emerge con forza la centralità della dimensione culturale della produzione umana e la necessità del lavoro scientifico quale attestazione e validità del progresso in corso.

Disponiamo di definizioni di cultura che conferiscono al termine il valore dell’introduzione nella civiltà che viene raccolta, trasformata e trasmessa nel corso del tempo per opera dell’azione dell’essere umano.

⁴⁰ L. CORRADINI, *La difficile convivenza*, op. cit., p. 67.

⁴¹ L. CORRADINI, *La comunità incompiuta*, op. cit., p. 5.

⁴² Cfr. L. CORRADINI, W. FORNASE, S. POLI (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003, p. 74.

⁴³ L. CORRADINI, *Radici e sviluppi dell’educazione alla convivenza civile*, in L. CORRADINI, W. FORNASE, S. POLI (a cura di), op. cit., p. 74.

L. L. Cavalli-Sforza⁴⁴ concepisce la cultura come insieme di quello che si apprende dagli altri e che si contrappone a quello che ognuno impara da solo, senza aiuto di altre persone. Nei due casi, vi è apprendimento con la differenza che nel processo di inculturazione si riceve qualcosa osservando gli altri, ascoltandone l'insegnamento, dialogando con chi ci propone qualcosa da apprendere.

Le generazioni fanno provvista di apprendimenti e sono in grado di progredire in modo che la generazione successiva sia più veloce, precoce, sveglia della precedente che ha dovuto fare qualche sforzo in più per apprendere. La via culturale dell'apprendimento è quella privilegiata dall'insegnamento. Chi impara per processo esperienziale, cercando di accumulare esperienze, senza il contatto con altri, non raggiunge gli stessi successi. L'imitazione e l'insegnamento sono le condizioni ineliminabili dell'apprendimento umano, mentre il linguaggio è il mezzo principale con cui si trasmette e si riceve la cultura.

L'osservazione e la conversazione determinano la trasmissione della cultura e per questo la lettura, l'ascolto di parole, la navigazione in internet, l'attenzione ai contenuti che passano da una persona all'altra ed anche, la riflessione sulla propria e l'altrui esperienza, come sottolineato J. Dewey, sono i veicoli dell'evoluzione culturale e i presupposti del cambiamento. "Le nostre abitudini individuali sono anelli che formano l'infinita catena dell'umanità; la loro ricchezza di significato dipende dall'ambiente ereditato dai nostri predecessori, ed è aumentata in quanto noi ci si prospetti il frutto delle nostre fatiche nel mondo in cui vivranno i nostri successori"⁴⁵.

Tra la selezione naturale e quella culturale non vi è inevitabilmente continuità. Infatti, quello che ci fa piacere potrebbe non essere accettabile secondo le norme culturali largamente condivise. La droga può procurare piacere, ma portare alla morte. Viceversa, ci possono essere condizioni culturali che impediscono lo sviluppo mentale come la riduzione allo stato di schiavitù del minore sottratto alla famiglia e alla comunità di appartenenza per fini commerciali, impedendone così la giusta crescita umana. Tra natura e cultura, la competizione è sempre aperta. E se la prima sembra cercare di orientare l'altra, la seconda conferma la volontà di controllare la prima, vantando principi etici e norme sociali che la natura non teme di scardinare.

Nel perenne gioco altalenante tra il ricorso ora alle leggi della natura, ora alle ragioni della cultura, si decidono le sorti della vita

⁴⁴ Cfr. L. L. CAVALLI-SFORZA, *Geni, popoli e lingue*, Milano, Adelphi, 1996, pp. 249-305.

⁴⁵ J. DEWEY, *Natura e condotta dell'uomo. Introduzione alla Psicologia Sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1958, p. 28.

di ogni essere umano. Coacervo di dati biologici e ambientali, egli risolve il dilemma tra piacere e tabù, socializzando il secondo per affermare il primo, e psicologizzando il primo per conservare il secondo. L'educazione va oltre la socializzazione del proibito e la psicologizzazione dell'edonismo, in quanto usa la selezione etico-razionale.

L'insegnamento, ha valore sul piano naturale e su quello culturale; vale a dire, l'informazione genetica e l'informazione culturale, ereditarietà e ambiente sociale si influenzano a vicenda. Il pensiero riflesso permette di vedere se stesso, di apprendere da sé stessi, facendo dell'innovazione un atto di creazione costante della persona che esalta la natura, scoprendone le leggi che la governano e produce la cultura, trasformando le regole del vivere sociale, in vista della migliore convivenza civile.

Nelle università la prospettiva mondiale dell'educazione si realizza nella dimensione europea ed internazionale della cultura e della scienza. Il principio della tutela del patrimonio culturale europeo e del suo confronto con il resto del mondo, così come il principio dell'insegnamento volto ad educare le nuove generazioni partecipano al progetto di formazione di una comunità solidale.

Tale sostrato è caratterizzato da aspetti comuni e aspetti differenziati che postulano da un lato il continuo richiamo a valori e principi condivisi capaci di creare sentimenti di appartenenza, identità, partecipazione sui piani psicologico, sociale e politico. D'altro lato, ogni Paese cerca di far emergere e mantenere un suo "carattere nazionale" al fine di affermare una propria autonomia culturale ed etnica che si ritrova nel quadro dei cosiddetti caratteri studiati ed analizzati dall'antropologia culturale e dall'etnologia: la lingua, la religione, le tradizioni, i costumi, gli stili di vita, i valori, gli ideali, i comportamenti. Insomma, la cultura e la civiltà di un popolo. In questa continua altalena tra affermazione del generale e rispetto del particolare vi è l'esigenza di un principio unitario che salvaguardi l'universale e lo specifico, affinché il secondo continui a vivere nel primo e viceversa.

Nella "norma della positività costruttiva", G. Nosengo notava: "L'azione educativa deve essere guidata da un'illuminata e consapevole intenzione positiva e costruttiva consistente in un ideale di uomo perfetto, dalla perfetta capacità di agire in ogni sfera di sua competenza. Il metodo – senza escludere i necessari e opportuni interventi negativi – deve ispirarsi all'ideale della costruzione della personalità, servendosi tempestivamente anche di ogni occasione e situazione offerta dalla vita"⁴⁶.

⁴⁶ G. NOSENGO, *La persona umana e l'educazione*, a cura di Luciano Corradini, Brescia, La Scuola, 2006, p. 147.

Nell'Europa occidentale, il Cristianesimo costituisce da secoli uno dei più forti tessuti connettivi di popoli e civiltà ed è stato in epoca coloniale un motivo preponderante di esplorazione e di evangelizzazione in Paesi diversi dall'Europa. Superata la colonizzazione è subentrata la fase della decolonizzazione e con essa il principio dell'autoaffermazione dei popoli. Sono state introdotte nuove politiche e sono maturati nuovi atteggiamenti fondamentalmente di ampiezza multiculturale ed antirazzista tali da risultare estesi, perché sostenuti o perché negati, in tutto il mondo.

Le odierne prospettive dell'educazione non possono che essere di ampio respiro, capaci di far dialogare il Cattolicesimo con il Protestantismo, ma anche il Cristianesimo con l'Induismo, con l'Ebraismo, con l'Islamismo. Trovare i contenuti e le forme di comunicazione tra sistemi di credenza, di visione dell'uomo e di significato della vita, costituisce la sfida e l'impegno di una educazione capace di superare la dimensione europea per aprirsi a quella prospettiva mondiale entro la quale si può meglio comprendere la nuova matrice culturale di una cittadinanza che include l'appartenenza ad una comunità verso la quale si avvertono doveri e si esercitano diritti.



Intervento

Lettera ai docenti

a cura del Forum delle Associazioni degli Studenti universitari cattolici

Egregi Docenti,

questa comunicazione vi è indirizzata dal Forum delle Associazioni degli studenti universitari cattolici italiani, organismo composto da studenti provenienti dalle più significative realtà dell'associazionismo cattolico operante in ambito universitario (ACLI, AGESCI, Cammino Neocatecumenale, Comunione e Liberazione, FUCI, Gioventù Nuova, Rinnovamento nello Spirito, The Others) e che già da qualche anno opera in collaborazione con l'UNESU.

Perché questa lettera? Essa nasce da una reale esigenza di entrare in contatto con voi, soprattutto dopo che si sono svolti, negli ultimi anni, ben tre Convegni degli Studenti universitari (Loreto 1999, Viterbo 2006, Montesilvano 2007), promossi dall'UNESU e dal Forum, iniziative nell'ambito delle quali è stato possibile mettere a fuoco alcune necessità che forse più delle altre rispecchiano la condizione attuale del mondo universitario.

La particolare fase che stiamo vivendo, infatti, risente in maniera sempre più evidente di forme di frammentazione culturale, di dispersione e, soprattutto, di solitudine e di isolamento, con l'inevitabile conseguenza di rendere troppo lunghi i tempi previsti per il conseguimento della laurea ma, soprattutto, di non agevolare in alcun modo la crescita umana e spirituale degli studenti, obiettivo cui invece, proprio per la natura comunitaria che l'ha caratterizzata, l'Università dovrebbe comunque tendere.

Finora, infatti, eccezione fatta per alcuni esempi isolati del tutto riconducibili all'esperienza degli Atenei cattolici, non si è ancora aperto nessuno spazio significativo al cui interno i giovani possano sentirsi responsabili del proprio studio e del proprio futuro, visto che negli ultimi anni accademici ha prevalso la logica della funzionalità, dell'efficienza, dei numeri, cui pure va dato un valore, ma senza dimenticare l'assoluta centralità della persona umana.

Negli ultimi anni, i membri di questo Forum hanno lavorato in gruppi di studio, in buona parte finalizzati all'articolazione dei Convegni, suddivisi per aree tematiche assai rilevanti, relative, ad esempio, ai campi essenziali della formazione universitaria. I risultati delle attività di laboratorio condotte all'interno degli stessi hanno dato luogo a delle interessanti sintesi già pubblicate sui Notiziari dell'UNESU nel 2006 e 2007. Tra le varie proposte, alcune sono sembrate più importanti delle altre, ovvero – in primo luogo

– l’idea centrale di orientare il nostro cammino di formazione nel senso di una fede amica della ragione e viceversa, perché ambedue le facoltà possano concorrere alla formazione di personalità equilibrate e serene, aperte al dialogo ed illuminate dalla presenza di Cristo.

Gli studenti avvertono infatti con chiarezza la necessità di una sintesi più ampia, più completa, che abbia al centro di tutto la ricerca del senso pieno della vita, al cui interno fede, ragione, vita e cultura si integrino in un contesto di consapevolezza e di libertà. È a questa nuova *humanitas*, infatti, che, facendo riferimento al magistero di Benedetto XVI ed insieme a voi, vorremmo tendere, e nel cui ambito costruire un significativo programma di ricerca della Verità.

È da questa sete di certezze, ovvero uno dei motivi essenziali per i quali abbiamo ritenuto opportuno contattarvi, che deriva, in secondo luogo, la nostra proposta *d’iniziare a ripensare alcuni aspetti, forse i più significativi, del complesso sistema di variabili che regolano ed indirizzano, all’interno dei nostri Atenei e nell’effettiva complessità che caratterizza sempre di più il mondo accademico, il rapporto educativo tra docenti e studenti*⁴⁷.

“È nelle relazioni che si gioca la qualità dell’esperienza universitaria: quelle di dialogo e confronto con i colleghi, ma in particolare quelle con la classe docente. Con la riforma e con il processo di confronto internazionale sui modelli di insegnamento, abbiamo visto come sempre più si sia spostato l’accento da una dinamica incentrata sull’insegnamento ad una incentrata sull’apprendimento. Questo mutamento significativo deve essere letto con grande speranza come il tentativo di riportare lo studente, e non solo il docente ex cathedra, al centro del processo formativo. I grandi numeri spesso non facilitano la creazione di relazioni significative, laddove le aule sono popolate da centinaia di persone, tuttavia esistono delle possibilità che sempre più vanno ricercate e proposte come le esperienze del tutoraggio, dei ricevimenti e di tutti quei facilitatori che non devono sostituire, ma semmai integrare, il ruolo dello studente e del docente. Altre esperienze sono da rintracciarsi nell’impostazione delle lezioni sempre più partecipate dagli studenti, dei seminari preparati in collaborazione con ospiti esterni, degli strumenti della tecnologia che riescono ad ampliare le possibilità e a variare la proposta didattica. Tutti questi elementi devono però trovare un raccordo nella figura del docente che, in tal senso, non appare deresponsabilizzata, ma investita di un ruolo chiave di interconnessione, riportandolo alla figura più antica del maestro. Le nostre università, popolate sempre di più di professori a

⁴⁷ *Un nuovo Umanesimo per l’Europa. Il ruolo dell’Università*. Roma, Pontificia Università Lateranense, 21-24 giugno 2007.

contratto e di pochi ordinari, hanno un estremo bisogno di maestri, autorevoli nella loro professionalità e aperti nello scambio umano”⁴⁸.

Nell'intervento conclusivo al succitato Convegno di Giugno Mons. Aldo Giordano (CCEE) ha invece sottolineato quello che a noi sembrerebbe il nucleo centrale di una riflessione condivisibile con voi, ovvero la creazione di una vera e propria *rete di docenti universitari europei che, lavorando insieme ad una rete di studenti, punti a raggiungere quel gusto del ricercare insieme, del formarsi reciprocamente ed insieme e del rendere testimonianza di tutto questo come di una scelta di vita, caratterizzata, prima di ogni altra cosa, dalla gioiosità tipica di chi ha incontrato lo sguardo di Gesù e ne è rimasto innamorato.*

Del resto, l'importanza dell'avvio di attività di laboratorio come spazi privilegiati della ricerca è stata già evidenziata. A tale scopo, dunque, proponiamo l'attivazione dei laboratori della cultura, portati avanti da docenti e studenti e da attivarsi all'interno dei vari ordinamenti in via ordinaria: *«Fate in modo, carissimi Uomini della ricerca scientifica, che le Università diventino “laboratori culturali” nei quali tra teologia, filosofia, scienze dell'uomo e scienze della natura si dialoghi costruttivamente, guardando alla norma morale come a un'esigenza intrinseca della ricerca e condizione del suo pieno valore nell'approccio alla verità».*

I laboratori culturali si propongono di riaprire gli spazi della ricerca della Verità come ambiente tipico dell'Università, mirare alla perfezione integrale della persona umana e al bene della società, educare ad una cultura integrale nel dialogo aperto, franco, rispettoso e sereno⁴⁹.

Alla luce di quanto detto, riteniamo che questi spunti incontrino la vostra sensibilità e che potranno essere validi argomenti di riflessione da condividere già a partire dall'incontro odierno.

⁴⁸ Estratto dal Documento introduttivo al III Convegno degli studenti universitari, Montesilvano 2007 (elaborato dai membri del Forum).

⁴⁹ Lineamenta, testo ufficiale del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (CCEE) Commissione Catechesi-Università Comitato europeo dei cappellani universitari.



Relazione

Prof.ssa CARLA XODO

Ordinario di pedagogia generale - Università degli Studi di Padova



Grazie di questo invito perché la giornata di ieri, ma anche oggi, si preannuncia molto stimolante. Sono state toccate infatti questioni importanti, reali che attendono una risposta. Quale dunque occasione migliore per fermarsi a ragionare su questioni centrali del nostro vivere, troppo spesso e frettolosamente liquidate sul nascere, perché il tempo è tiranno e urgono risposte “pratiche” a bisogni immediati?

Occasione importante anche per me. Dopo tutto quello che è stato detto e le sollecitazioni che abbiamo ricavato è un po' difficile sintetizzare. Mi augurerei di arrivare anche a qualche punto fermo dopo due giornate così intense. Che cosa resta di quello – molto – che abbiamo discusso insieme? Probabilmente possiamo fissare un punto di arrivo, questo: da una parte sono state sollevati temi di ampio respiro – lo avrete potuto constatare anche voi – col rischio anche di perdersi perché non può esistere un'identità di *weltanschauung*, per così dire. Aleggja sempre il problema irrisolto e irrisolvibile dei cosiddetti saperi, della loro unità con tutte le problematiche annesse e connesse. Io penso, però, che la via molto più agevole da percorrere, ed in questo sono facilitata rispetto agli altri relatori, sia di partire dalle richieste degli studenti espresse negli interventi che mi hanno proceduto.

Iniziamo da una domanda estremamente complessa nella sua apparente banalità: che cosa si chiede all'Università oggi? Cosa chiedono oggi gli studenti all'Università, al di là di tutto ciò che possono pensare i professori dell'Università? Giustamente – ha detto il nostro studente che or ora si è espresso – voi docenti ragionate da un punto di vista diverso rispetto al vostro, spesso siete mossi da preoccupazioni a noi estranee: anche di carriera, punti budget, concorsi, corsi di laurea ecc.... Ancora, quanti insegnamenti hai tu collega? Quanti ne faccio io? Quanti studenti frequentano il tuo corso? E via discorrendo, questioni, se si vuole, di modesto cabotaggio.

L'ultima preoccupazione, che sarebbe invece la prima in ordine di importanza: gli studenti. Noi – docenti – rischiamo di esaurire tutte le nostre energie in una specie di facchinaggio quotidiano difficile da comprendere. In questi anni siamo stati caricati di una mole di lavoro burocratico, sproporzionato rispetto al nostro ruolo, alla nostra formazione, alle nostre aspettative, insomma alla cosiddetta ricerca. Queste incombenze, difficili da capire all'esterno, as-

sorbono molto, troppo tempo, ci sottraggono troppe energie. Pure e giustamente gli studenti continuano a frequentare l'Università con delle aspettative, fortunatamente elevate nel migliore dei casi, ma comunque legate alla loro età. Età che in un segmento limitato dell'esistenza umana concentra il massimo di intensità emotiva, di potenziale psichico, ed esprime la sintesi più drammatica di presente, passato e soprattutto di futuro. Ci dimentichiamo di questo dato per prenderne poi piena consapevolezza quando, come a chi parla, capita di avere figli della stessa età, che vanno all'Università. E quando ritornano a casa e magari ci pongono questioni precise ed anche dolorose per noi, tendenzialmente portati all'auto-assolvimento: il docente X non ascolta neanche quello che dici; il docente Y ha sempre fretta di finire la lezione; il docente Z manda a far lezione un suo ricercatore. Il tale non ti aiuta con indicazioni bibliografie. Il tal altro non ti dà la disponibilità al colloquio. Storie che accadono.

Quando io – proprio io – mi sono sentita dire dai miei figli queste cose, mi sono detta: attenzione in questa categoria ci sono anch'io, non sono estranea alla corporazione. La seconda domanda che mi sono fatta è: sono consapevole e coerente riguardo all'idea che l'Università è prima di tutto un servizio agli studenti? Posto che si tratti – come io penso – dell'istituto più alto che una società sa esprimere in termini di ricerca e cultura, siamo sempre consapevoli che quest'ultima non è fine a sé stessa, che deve servire per vivere meglio, che deve servire soprattutto a noi adulti per introdurre e guidare le giovani generazioni ad interagire con questo patrimonio, ad esprimerlo, a tradurlo in termini di civiltà. Se tutto questo è vero – e accademicamente ce lo diciamo spesso – cominciamo noi adulti a chiederci che cosa si aspetta uno studente. Si aspetta, come gli intervenuti ci hanno poc'anzi ricordato, di trovare all'Università una risposta positiva all'impegno che viene loro richiesto in termini culturali.

Che cosa significa? L'abbiamo sentito direttamente da loro. Essi lamentano quello che anche noi professori, addetti ai lavori, anche noi oggi qui in questo convegno avvertiamo: il senso di smarrimento che ti dà questo universo del frammento, l'affastellamento di conoscenze – ampie, sterminate che viene proposto loro – ma di cui non si individua il filo conduttore, quello che dà un senso alle nostre azioni, che guida il nostro pensiero. Se anche noi qui oggi, in questo convegno facciamo fatica a capire, se anche noi adulti ci sentiamo spesso dentro ad un ginepraio inestricabile, se insomma abbiamo difficoltà ad esprimere che cosa voglia dire veramente *unità del sapere*, possiamo onestamente pretendere che essi, da soli, riescano a comporre questo quadro molto variegato? Che essi da soli sappiano trovare la motivazione per dare un senso a quel che fanno? No, di certo.

Dobbiamo essere noi a guidare, a tentare di guidare questo processo. Il mondo diviso e frammentato chiede di essere ricomposto in funzione di un senso, di un significato, di una motivazione da offrire allo studente per fargli trovare gli stimoli necessari allo studio, all'impegno. Non basta. In secondo luogo gli studenti ci comunicano un altro malessere: il senso di abbandono quasi, di spaesamento che si vive all'interno dei grandi atenei. Lungi da me l'idea di condividere la scelta assolutamente censurabile delle innumerevoli sedi universitarie create a ridosso del proprio campanile in questi anni. Ma è pur vero che siamo, non di rado, caduti nel difetto opposto, creando realtà universitarie così smisurate da provocare un senso di solitudine nella povera matricola che magari viene da un piccolo paese di campagna. Manca insomma, o è mancato, il luogo e il tempo nell'accompagnamento, al punto che l'ingresso dello studente nell'età adulta ha coinciso paradossalmente col massimo del disagio. Solo, abbandonato a se stesso, in difficoltà ad individuare il suo percorso: questa la situazione di più di un giovane a spiegare il discusso e ricorrente dibattito sulla dispersione scolastica e universitaria in particolare. Isolamento, solitudine, ma che cosa chiedono per uscirne? Esattamente quello che è stato detto all'inizio di queste riflessioni: un rapporto con i docenti, che sia sereno, coinvolgente, chiarificatore dei loro dubbi, orientante nei momenti di incertezza. Sono i docenti i loro interlocutori naturali, quando sono fuori dalla famiglia, magari lontani centinaia di chilometri dalla loro residenza. Un rapporto, una relazione educativa, e qui arriviamo al punto.

Una relazione educativa, che cosa vuol dire? L'ha appena ricordato la ragazza intervenuta: serve un'università che svolga anche un ruolo educativo, che non sia cioè soltanto il luogo della neutralità asettica della ricerca, che non si lasci imbrigliare dalla tentazione all'autoreferenzialità. L'università trasmette conoscenze, ma qui si apprende non soltanto e limitatamente a dei campi specifici, cioè l'indirizzo prescelto, si dovrebbe apprendere qualcosa che abbia a che fare con la vita, complessivamente intesa.

Il docente universitario assomma in sé, come naturale, una pluralità di esigenze, tutte evidentemente rispettabili. Pensa, deve pensare deontologicamente alla ricerca, allo studio; ma non può prescindere giustamente dalla sua carriera. Il tempo di studio e di docenza deve combinarsi con il suo tempo privato, familiare. Il tempo della/alla Università deve anche salvaguardare lo spazio sociale, l'impegno anche civico e politico. Insomma il docente universitario è prima di tutto una *persona* (il corsivo è d'obbligo), entro cui convivono esigenze plurali, apparentemente eterogenee fino a dare l'impressione, a volte, di una certa dispersione, in realtà esse obbediscono ad un teleologismo di fondo che punta alla piena realizzazione di una vita. Non diversamente deve essere per lo studente.

Lo studente arriva all'Università pensando di poter trovare non solo un percorso di studi molto specialistico per arrivare poi ad occuparsi delle questioni particolari attinenti ad una professione. Contemporaneamente e, prima di tutto, questo nostro studente è una *persona*, portatrice della stessa tensione unitaria. Persona, dunque, questo termine è ricorso continuamente tra ieri ed oggi. Che cosa vuol dire, dietro all'apparente insignificanza di una parola che ci accompagna quotidianamente come un oggetto senza particolare connotazione? Come il docente, anche lo studente non vuole soltanto crescere dal punto di vista intellettuale e cognitivo. Vuole crescere complessivamente, anche come persona. Vuole poter preservare la sua dimensione affettiva, relazione, sociale. Vuole, deve capire, la persona che sarà, esercitando la professione che ha scelto con l'indirizzo di studi. Che cosa significa esercitare quella professione domani in questa società, con i problemi che presenta? Qual è l'apporto che egli potrà dare anche sul piano politico, sociale? Quali sono i valori del bene e del giusto che potrà rispettare? Quali sono poi le dimensioni di verità che potrà coltivare? Vanno anche nella direzione di risposte significative, oltre le conoscenze molto tecniche legate alla scelta che ha fatto? Questo è il modo di ragionare della persona. Per questo, uno studente viene all'Università portandosi dentro anche questi interrogativi per lui, molto più urgenti delle esigenze che noi abbiamo di non essere soltanto docenti, ma anche uomini e donne che vivono completamente la loro vita. L'età dello studente 18, 19, 20, 21 anni, è il periodo delle scelte importanti, decisive, non solo culturali, professionali, anche affettive, per le quali urgono risposte significative. In questa ricerca di senso, chi può trovare? dove? E l'Università può sottrarsi a questo compito. Può rinunciare a dare orientamenti, risposte in questa direzione?

Personalmente penso di no. La funzione, la dimensione educativa dell'Università è, dovrebbe essere proprio questa: interpretare le esigenze e i bisogni dei giovani e preoccuparsi, quindi, anche di orientarli criticamente verso delle risposte. Dove? Evidentemente entro lo spazio di conoscenze specifiche che vanno coltivate, ma con una prospettiva che attiva la rete di collegamenti e connessioni necessari a rendere conto della complessità del vivere e del sapere oltre l'orizzonte specifico degli studi prescelti.

Questo è, dunque, il significato che io colgo nella spinta all'unità della persona. Che immediatamente rimanda alla questione dell'unità del sapere. È infatti, la persona, con il suo bisogno di crescita cognitiva, affettiva, relazionale estetica, etica, religiosa che ha l'esigenza di poter accostare il al sapere nella sua unitarietà in vista di risposte significative. Per dire, anche se seguo un corso di ingegneria, anche se frequento architettura, anche se mi occupo di un settore specifico di studi, devo poter prefigurare la fase in cui le competenze che sto acquisendo sono contestualizzate, momento in

cui anche un sapere specifico intreccia inevitabilmente rapporti con una cultura più generale. È in vista di questa dimensione pratico-relazionale-sociale che gli studenti, tutti gli studenti di ogni indirizzo di studi, devono poter ricevere anche quegli orientamenti di senso che magari inconsciamente cercano.

A queste considerazioni vorrei fare un piccola aggiunta. Chi possiede qualche nozione di psicologia, di sociologia sa benissimo come oggi il percorso della crescita personale sia molto più complesso, accidentato. Detto terra terra: lo studente di oggi non è lo studente di qualche anno fa. Le nostre società – complesse – hanno allungato moltissimo i tempi di preparazione, le tappe e i traguardi sul piano culturale. La cosiddetta maturità dal punto di vista personale educativo agisce in discrasia geologicamente parlando. È un traguardo spostato molto più in avanti rispetto a quanto succedeva in un passato relativamente recente. Per dirla in termini più rigorosi, il ciclo di vita ha modificato, addirittura sfasato molto i propri tempi. I giovani di questa età hanno ancora bisogno di formazione, e non solo i giovani, direi che tutti abbiamo bisogno di formazione. Non è un caso se oggi si parla, ad ogni piè sospinto, di formazione per tutta la vita, oltre tutto in queste nostre società.

A questo punto possiamo tentare una prima conclusione, in linea con quanto argomentato in precedenza dal professor Morcellini. Superando in parte i dubbi contenuti nella domanda iniziale da cui siamo partiti (cioè, quale idea di università), possiamo dire di aver individuato un modello di Università, se non magari completamente nuovo, certamente diverso ed alternativo, tale che garantire una funzione educativa.

L'Università deve dunque decidersi e farsi carico anche della problematica educativa, insieme a quella istituzionale delle conoscenze e competenze che deve fornire. E se proprio volessimo andare più in profondità, anche a voler ragionare soltanto in termini di competenza, per chi abbia approfondito tale questione, sa benissimo che la gamma dei significati di competenza è piuttosto variegata. Non è solo la capacità applicativa del sapere, è anche decisione, soluzione di problemi inediti. Insomma la competenza chiama in causa il potenziale psichico-esistenziale che costituisce l'originalità della persona. Essa è sinonimo di progettualità, di proiezione di obiettivi e finalità, ma anche di equilibrio, di perseveranza di auto disciplina. I risultati si raggiungono non solo perché si sa fare un certa cosa, ma anche per come si fa, per come si comunica, per come ci si pone, per come si viene percepiti. Appunto, saper essere oltre che saper fare. A voler ragionare anche soltanto in termini di investimento economico, capitalizzando il sapere, come oggi si dice, compreso anche quello umano, noi avvertiamo che in questa prospettiva di conoscenza continua è inevitabilmente presupposta la dimensione educativa. Vorrei, però, qui poterla recuperare come

esigenza umana, prima che economica. È la persona che aspira a vedersi garantita la possibilità di piena realizzazione in tutti i suoi aspetti. Pure va detto che in realtà noi continuiamo a basarci su un modello educativo di tipo essenzialmente cognitivo, assorbito interamente da questo compito, che ignora tutti gli altri aspetti della persona. E se non se ne fa carico l'Università, va anche precisato che neppure a livello di scuola secondaria superiore la situazione è migliore.

A confermare il mio assunto, sulla scarsa o nulla vocazione educativa dell'Università, può essere utile ricordare la circospezione con cui ieri è stato introdotto quasi di soppiatto il termine "pedagogia" in questo dibattito. Ma l'Università di oggi e di domani, come ho cercato di illustrare, istituto che si fa carico della *formazione* degli studenti, che si propone di recuperare una autentica dimensione educativa, non ha timori, nominare la parola *pedagogia*, perché i problemi sono pedagogici. Senza una pedagogia dell'Università probabilmente noi non risolviamo le questioni sollevate. Anche gli strumenti che ci sono dati per cambiare l'Università oggi rischiano di essere insufficienti, di non garantire nessun risultato, se viene meno l'approccio indicato, cioè quella consapevolezza delle esigenze che i giovani hanno e del ruolo che l'Università può svolgere. Per entrare nello specifico, mi riferisco al famoso D.M. 270/2004 con il quale stiamo rivedendo i nostri corsi di laurea. Esso può essere uno strumento e consentire qualche risultato a seconda delle finalità che noi attribuiamo all'Università. Sicuramente se applicando la legge tentiamo di riqualificare l'offerta formativa, cercando di contenere il frazionamento delle conoscenze, di compattare il sapere, di dare centralità allo studente, garantendo l'efficienza del servizio (ad esempio, con la presenza dei docenti). Tutto questo può significare poco o molto a seconda che noi attribuiamo o meno un ruolo educativo all'Università. Solo a partire da una consapevolezza pedagogica il citato decreto può offrire delle grandi opportunità. Sono stati nominati qui i *laboratori culturali*, ma anche agendo all'interno dei percorsi curriculari penso che si possa fare moltissimo per promuovere l'unità della cultura. E faccio solo un esempio: i curricula oggi tendono ad essere prevalentemente incentrati su conoscenze molto tecniche, settoriali, di tipo procedurale, metodologico, perché appunto come si dice oggi bisogna sapere, ma soprattutto saper fare, questo è lo slogan che corre. Nel preparare le lauree triennali, l'obiettivo era di favorire la professionalizzazione del percorso, al netto della teoria, ci si diceva. Sono passati pochi anni e adesso stiamo correggendo il tiro. L'obiettivo ora è, invece, includere nei curricula anche una componente teorica, non solo rinforzando il *metodologico* e il *procedurale*, ma anche l'*epistemologico* a tutto campo, in una prospettiva di apertura critica. Come sostiene un riconosciuto maestro di Padova, Enrico Berti, in un saggio dal titolo

significativo: *Le vie della ragione*⁵⁰, una epistemologia critica deve misurarsi con le possibilità conoscitive prospettate da una via piuttosto che da un'altra e lasciare intravedere il valore aggiunto che si ottiene mettendone insieme alcune.

Perché viene tirata in ballo l'epistemologia? C'entra col discorso che stiamo qui facendo? Sì, essa si insinua nelle fredde spirali delle metodologie e procedure e traccia o interrompe connessioni che possono squarciare il velo di acriticità propositiva. I collegamenti sono importanti nel processo di costruzione dell'unità del sapere. Certamente sono note – parlo per l'esperienza che ho all'interno dei corsi di laurea della mia facoltà – le difficoltà di manipolare questi congegni, sempre a rischio di essere genericamente etichettati come pura accademia, fine a se stessa, di scarsa o nulla rilevanza pratica. Il nostro compito è appunto quello di sconfiggere un'opposizione che può derivare da scarsa conoscenza, per conquistare quell'unità culturale di cui sentiamo viva l'esigenza.

Altra questione che mi ha coinvolto come docente universitario, professionalmente chiamato in causa, riguarda un campo tutto da esplorare che qui accenno per averne fatto scelta di ricerca di lungo corso, almeno a partire dal Duemila: la deontologia professionale. Quando noi parliamo di *professione*, usiamo il termine in una maniera anche molto riduttiva, trascurando che nel fondamento assiomatico della professionalità vi è anche la deontologia. Nei vostri corsi, in qualsiasi corso di laurea, alla fine è previsto anche un insegnamento curriculare, di deontologia professionale. Siamo costretti a porci e a rispondere a questi interrogativi: quale la natura della nostra professione? Quale la sua dimensione etica? Quali i collegamenti con le più generali questioni etiche oggi ripetutamente sollevate da più fronti: *in primis* l'economia, come ci insegna il nobel ad Amartya Senn, ecc...? In questo ambito esiste la possibilità e forse l'urgenza di dare una risposta concreta a quel bisogno di *laboratorio* di cui prima si diceva. Trasformare veramente l'Università in un laboratorio di cultura, garantendo delle occasioni di confronto ampio all'interno dei normali curricula: questa la sfida che ci attende.

Per restare in questo tema, un altro laboratorio di cultura è quello che, per esempio, nella nostra università abbiamo attivato fin dal '96 proponendo una riflessione trasversale sull'università, che parte dalla centralità dello studente, ponendo in maniera ferma la questione della didattica universitaria. Parlo della *Biennale sulla didattica universitaria*, un evento di portata internazionale che si realizza a Padova, ogni due anni, con puntualità dal '96 e si traduce in interventi di elevato valore nazionale e internazionale, con la pub-

⁵⁰ E. BERTI, *Le vie della ragione*, Il Mulino, Bologna 198.

blicazione di tre corposissimi volumi degli attivi⁵¹. Ma il valore più autentico di questa iniziativa, che è unica nel suo genere in Italia, è porre come questione centrale, *apprendere* all'università piuttosto che *insegnare* all'università. Questo progetto che quest'anno si svolgerà il 17 e 18 dicembre per la settima volta, è diventato oramai il laboratorio di cultura che riunisce e concentra i migliori cervelli operanti nell'università o in zone limitrofe. Il progetto, faccio un outing di immodestia, è una iniziativa di cui con una punta di orgoglio chi scrive rivendica la genesi e lo sviluppo successivo, seguito fedelmente in questi 12 anni, è la prova che esiste la possibilità di individuare spazi anche all'interno dei normali impegni accademici. Ma tutto dipende dal fine che assegniamo all'università, se cioè siamo convinti di pretendere nei confronti dello studente quell'azione formativa, entro lo spazio della condivisione.

Vorrei completare la mia riflessione con un altro punto che mi ero ritagliato e che tuttavia si lega in maniera tutt'altro che posticcia agli argomenti trattati. Mi riferisco all'idea di *magistralità*. Questa appunto era la questione che mi ero proposta di mettere al centro del mio contributo, ma credo indirettamente di aver introdotto il tema, perché un docente che ragionasse nei termini che ho brevemente considerato, sarebbe, oltre che un professore, oltre che un tecnico, un maestro.

⁵¹ La Biennale sulla didattica universitaria è iniziata a Padova nel 1996. Realizzata regolarmente ogni due anni, è ancora in corso. Gli Atti delle sei Biennali che fino ad ora pubblicati sono i seguenti: *Apprendere all'Università*. Atti della prima Biennale sulla didattica universitaria: C. XODO (a cura di), *Dai puncta taxata al modulo didattico*, vol. I; C. XODO (a cura di), *Didattica universitaria tra ricerca e professione* vol. II; C. XODO (a cura di), *L'università in Europa*, vol. III, Cleup, Padova 1997. *L'università che cambia*. Atti della seconda Biennale sulla didattica universitaria: C. XODO (a cura di), *Il Novecento secolo dell'Università. Tra continuità e rottura*, vol. I; C. XODO (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, vol. II; C. XODO (a cura di), *L'università in Europa*, vol. III, Cleup, Padova 2000. *Riscrivere i percorsi della formazione*. Atti della terza biennale sulla didattica universitaria: C. XODO (a cura di), *I nuovi percorsi universitari*, vol. I; D. ORLANDO CIAN, *Didattica universitaria tra teorie e pratiche*, vol. II; L. GALLIANI (a cura di) *L'università aperta e virtuale*, vol. III, Pensamultimedia, Lecce 2002. *La formazione continua*. Atti della quarta biennale sulla didattica universitaria: C. XODO (a cura di) *La formazione continua teorie e modelli*, vol. I; R. SEMERARO (cura di), *La formazione continua, prospettive per una nuova formazione docente*, vol. II; M. CHIARANDA, *La formazione continua: politiche e prospettive*, Pensamultimedia, Lecce 2004. *Quale competenza e cultura per la formazione dell'insegnante oggi*. Atti della quinta Biennale sulla didattica universitaria: C. XODO (a cura di) *Dimensioni della professione docente. Cultura Competenza Deontologia*; E. TOFFANO (a cura di), *Sfide della professione docente corporeità, disabilità, convivenza*, vol. II; O. ZANATO (a cura di), *Percorsi nella formazione. Innovazione formativa e didattica*, vol. III, Pensamultimedia, Lecce 2006. *La responsabilità sociale dell'università*. Atti della sesta biennale sulla didattica universitaria: C. XODO (a cura di), *La responsabilità sociale dell'università nella ricerca*, vol. I; C. BIASIN (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università per le professioni*, Pensamultimedia, Lecce 2008.

Per me magistralità fa tutt'uno con educazione. Da quanto fin qui presentato, credo si sia capito che considero l'università come una comunità educante che constatiamo tale se al suo interno esistono maestri. È il maestro, infatti, che all'inizio crea la comunità educante. Noi possiamo diventare tutti professori, lo siamo per concorso, ma quanti sono *maestri*? E, soprattutto, sono percepiti tali dal momento che il titolo non ce lo possiamo auto-attribuire, ma, al contrario, ci viene riconosciuto, da altri? Sono, infatti, gli altri che identificano in noi la sorgente del sostegno, dell'aiuto, dell'orientamento, ciò che sanno dare i veri maestri. Quando il docente è considerato anche maestro, vuol dire che ha già creato intorno a sé una comunità, dove gli studenti trovano un punto fermo di riferimento. Ma tutto parte da come il docente interpreta il suo ruolo e dalle sue convinzioni in merito.

C'è una domanda preliminare che non ho ancora sollevato: è legittima questa categoria nel tempo in cui tutti si sentono maestri, e altri sono considerati cattivi maestri e, quindi, il maestro avrebbe perso quell'aura di sacralità che portava nei lontani anni della nostra giovinezza? Suppongo che a molti suoni oltre che inedito, anche fastidioso questo punto, soprattutto da quando in un recente passato il rivendicazionalismo sindacale ha strappato il velo della sacralità consegnando il docente al ruolo più neutro di dipendente statale, di funzionario, o al massimo professionista sui generis. È legittimo, allora, il sospetto che in qualche misura si siano completamente recisi i legami col nostro passato? Perché è successo?

Ho cercato di nobilitare le mie riflessioni andando anche alla ricerca di qualche traccia nel pensiero di *buoni* (il corsivo è di rigore) maestri. Mi sono appoggiata, ad esempio, alla analisi di un sociologo contemporaneo, appunto un *maître-à-penser* che ha imposto quasi un metalinguaggio. Mi riferisco a Baumann, autore prolifico quant'altri mai, cui si deve un volumetto aureo per il tema che qui trattiamo. Vi si affronta il problema della decadenza degli intellettuali, sostenendo questa tesi: il nostro tempo può far tranquillamente a meno degli intellettuali. Ci sono, e bastano, i tecnici. Siamo tutti esperti di qualche cosa, ma abbiamo perso la dimensione dell'intellettuale. Un tempo il professore era un intellettuale perché non occupava solo delle proprie questioni specifiche, ma, sapeva inquadrare sempre le questioni specifiche entro una problematica più generale. Era, per usare un ossimoro, un generalista-specifico. Egli era, *si parva licet componere magnis*, l'erede del Filosofo, forte di una visione teoretico-sapienziale della cultura e della vita, non rinnegava l'impegno civile e politico. Questa era la dimensione del professore intellettuale che fino a qualche tempo si avvertiva all'interno delle aule universitarie. Quella figura è scolpita in modo icastico nelle memorie di un mio professore di università che è stato Francesco de Vivo, scomparso recentemente, uno storico della scuo-

la, il quale in una sua bibliografia, intitolata non a caso *I miei maestri*⁵², ricorda il tempo dell'università, i *maestri* e non professori. Ci consegna il ritratto memorabile di un suo maestro universitario, di cui si dichiara discepolo, Ezio Franceschini, in seguito anche rettore alla Cattolica di Milano. Dalle pagine del suo allievo-biografo non si capisce che cosa insegnasse, ma si avverte di essere in presenza di un vero maestro di vita: nello studio, nella ricerca, nell'impegno politico, nell'attività professionale. Era "un uomo – afferma De Vivo – che mai mi fece mancare la sua parola di incoraggiamento, nei momenti di dubbio e nell'incipiente sconforto, la sua esortazione a tener duro nelle difficoltà e anche perché il suo sereno, ma deciso richiamo quando la mia attività di studio non corrispondeva a quei principi di rigore e di serietà che ogni ricerca esige se vuol essere scientificamente corretta, – mi rivedo ancora accanto a lui nella sala manoscritti della biblioteca universitaria quando, con estrema pazienza il docente professore mi seguiva passo passo nel decifrare una parola, nel formulare un'ipotesi di interpretazione del testo, si sedeva accanto ed insegnava". Questo dunque era il professore di un tempo, e poi continua – De Vivo – "colloqui ne ho avuti molti con il mio professore e in questi colloqui ha sempre manifestato un tratto della sua personalità ben noto a quanti hanno avuto la fortuna di conoscerlo, cioè la grande fiducia nei giovani. E se egli era sempre esigente con i suoi allievi lo faceva perché si attendeva che ciascuno desse il massimo, così faceva con noi studenti nel tempo dell'università di Padova, così fece nel tormentato periodo in cui fu Rettore alla Cattolica".

C'era un tempo all'università, come sottolinea Baumann⁵³, la figura del docente, intellettuale che seguiva, e questo è il punto più importante, una pragmatica ben precisa, basata su tre condizioni: la prova, la purificazione, la possessione. Che cosa vuol dire?

- *La prova*: eri un docente universitario, se eri un intellettuale e ti differenziavi dalla gente comune. Dovevi dimostrare, nella vita, di avere uno stile diverso: eri, questa la prova, quello che appariva, non quello che dichiaravi di essere.
- *La purificazione*: era data dalla fermezza con cui nella tua vita restavi fedele alle conoscenze e alle verità che professavi.
- *La possessione*: consisteva nella dedizione esclusiva alla tua professione.

Questa la pragmatica del docente universitario che era intellettuale e maestro.

⁵² F. DE VIVO, *I miei maestri*, Università degli studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, anno accademico 1987-1988, p. 13-14.

⁵³ Z. BAUMAN, *La decadenza degli intellettuali* (tit. orig: *Legislators and Interpreters On Modernity, Post Modernity and Intellectuals*, 1987), Boringhieri, Milano 2007, p. 33-34.

C'è un altro testo che mi piace qui ricordare a sostegno della mia ipotesi. È un'operetta del XII secolo, che mi capita di richiamare spesso in questo periodo, il *Didascalicon* di Ugo di San⁵⁴ Vittore, il primo testo di pedagogia universitaria che si ricordi, e penso anche l'unico perché la pedagogia universitaria ha goduto nel tempo di scarsa fortuna, non conosco testi precisi e, questo in qualche modo, può dar la misura del nostro sforzo ad organizzare il progetto Biennale sulla didattica universitaria a Padova, cui prima ho accennato. Ugo di S. Vittore era un vero e proprio maestro di università ed aveva identificato i principi di questa pedagogia universitaria in tre categorie che ritengo validissime anche oggi. Anzi, dovrebbero rappresentare lo spunto per riprendere, con la riflessione sul senso e sulla finalità dell'università, una pedagogia per l'Università.

Le tre condizioni di un buon insegnamento universitario sono:

- *talento*, cioè la natura dello studente che è data dal suo ingegno, dalle sue capacità. È fondamentale conoscerle bene prima di decidere che cosa insegnare;
- *metodo di studio*, che Ugo di san Vittore chiamava l'*exercitium*. In che modo consigli il tuo studente ad esercitarsi nello studio. Il metodo si basava sulla *lectio* e la *meditatio* dei testi. Noi oggi ci limitiamo a leggere senza meditare, si legge e poi nemmeno se ne parla. I testi, per non pochi docenti, si riducono a *slides* che gli studenti ricevono e ripetono a mo' di slogan. Particolarmente utile l'attualità della definizione di *meditatio*, cioè – diceva Ugo di san Vittore – il ripensamento individuale, da realizzare non in maniera arbitraria, ma secondo un certo ordine prendendo in esame: l'origine, la causa, il metodo, il fine di ogni cosa. Siamo in grado noi d'insegnare ai nostri studenti come si studia un testo? Quali sono le domande che bisogna prendere in considerazione per dire se si è compreso? Questo era ben presente nel docente universitario *ante-litteram* Ugo di San Vittore.
- *disciplina*. In che senso? La conoscenza non è una cosa facile, la conoscenza è molto impegnativa, richiede capacità di vedere, di meravigliarsi, di pensare, di sentire. Queste funzioni cognitive per dispiegarsi correttamente richiedono una condotta di vita virtuosa. Nel conoscere c'è indubbiamente anche una dimensione etica. Per vedere bene io devo conservare la capacità di vedere bene anche attraverso una vita ordinata, corretta, morigerata. Per pensare bene, devo preoccuparmi anche di che cosa è giusto e non

⁵⁴ UGO DI SAN VITTORE, *Didascalicon*, in P.L. CLXXVI, Migne, coll. 739-809. cfr. anche M. GRABMANN, *Storia del metodo scolastico*, 2 voll., La Nuova Italia, Firenze 1980, vol. II, p. 286 e segg.

giusto, con umiltà. Ogni branca della scienza va riconosciuta per la sua dignità, così come ogni genere letterario. Non ci si deve vergognare di imparare dagli altri, né in campo scientifico disprezzare alcunchè. Il buon lettore sa e deve essere umile e mite, elevarsi sopra alle vane preoccupazioni mondane e agli allettamenti del piacere, pronò ad accogliere da qualsiasi parte incitamenti e ammaestramenti.

In sede di conclusione non vorrei attirarmi l'accusa di passatismo. No, specie parlando dei giovani bisogna sapere e voler guardare avanti. Ma c'è tanta parte della nostra tradizione, ricca e soprattutto attuale, che ci deve piegare a piccoli gesti di umiltà. Quello che ci insegna Ugo di San Vittore è straordinariamente intrigante perché ci perviene da un contesto che ci è familiare, l'università appunto, per quanto *sui generis*. Ma vale molto di più il suo messaggio, che si pone in chiara sintonia con una meta che noi adulti sentiamo urgere e che gli studenti intervenuti qui oggi hanno contribuito a rendere ancora più cogente. Se un bisogno formativo era chiaramente presente dentro alla pagina di Ugo di S. Vittore potrà dispiacere che il cammino sia stato così lungo ed accidentato, ma dimostra la perspicuità e saggezza di un vero maestro, di uno che ha saputo mille anni addietro nobilitare concretamente la categoria della magistralità.

R

elazione

Prof. LUCIANO CORRADINI - Presidente AIDU



Lo statuto dell'Università di Roma Tre prevede che "Ogni membro della comunità universitaria assume responsabilità verso gli altri, secondo le proprie funzioni, contribuendo al raggiungimento degli obiettivi comuni" (art. 2). Si tratta di una debole eco di un'antica visione, che si è voluta richiamare nel corso del processo di ripensamento della natura e della normativa dell'università.

Comunità universitaria e obiettivi comuni sono espressioni forti, che sicuramente confliggono col pensiero debole e con i vissuti di solitudine e di strumentalità che caratterizzano buona parte della cultura contemporanea, soprattutto nelle grandi università di massa. La scienza non è più ricerca di una verità oggettiva, indagata sistematicamente e rappresentata in una *doctrina*, da trasmettersi e da ricrearsi nella *universitas magistrorum et scholarium*. Il modello del sapere di tipo sofisticato appare più diffuso e più convincente del modello socratico: il sapere *per avere* e *per affermarsi*, dietro pagamento, appare più attrattivo del sapere *per essere* e *per servire* nella prospettiva del bene comune, sulla base del volontariato e del diritto/dovere affermato dalla Costituzione e dal Preambolo della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. E tuttavia la partita non è persa.

Papa Wojtyła ha visto l'università come centro di ricerca della verità, dell'interdisciplinarietà e dell'unità del sapere, come centro di servizio all'uomo e alla comunità internazionale. Papa Ratzinger, nel discorso che avrebbe voluto pronunciare all'Università La Sapienza di Roma, se una minoranza di docenti e di studenti non l'avesse contestato (17.1.08), ha sostenuto che "la vera, intima origine dell'università sta nella brama di conoscenza che è propria dell'uomo".

La cultura contemporanea si allontana sempre più da questa visione teoretica dell'essenza dell'istituzione universitaria e dalla visione comunitaria dell'università. E tuttavia nel passato si trovano scrigni di valori irrinunciabili, che riemergono tutte le volte cerchiamo di cogliere l'identità profonda, la missione e la speranza di futuro dell'istituzione universitaria. La London School Economics ha come motto il virgiliano *rerum cognoscere causas*. L'università di Viterbo una frase di San Bernardo: *sunt qui scire volunt ut edificent: et charitas est*. È l'interpretazione condivisa da Alberto Magno, maestro di San Tommaso e patrono d'Europa, che con levità ed eleganza

za ha parlato di *quaerere veritatem in dulcedine societatis*. Questa sintesi di luce e di calore, di eccellenza e di solidarietà non può né deve valere solo per le citazioni dotte nelle cerimonie ufficiali e per le solitarie nostalgie dei custodi della memoria. Ma la sua adozione nella normativa e nella prassi universitaria richiede un impegno di lunga lena.

Una istituzione che si va sfarinando?

Secondo opinioni abbastanza diffuse nel mondo universitario, il postmoderno implicherebbe la negazione della capacità umana di chiarificazione della realtà, così come l'avevano difesa gli illuministi, e nel disconoscere la sussistenza di valori umani capaci di legittimare qualsiasi ordinamento della società, conservatore o rivoluzionario che sia.

Jean Francois Lyotard fu tra i primi a trarre la logica conseguenza di queste premesse sul terreno educativo nell'epoca post moderna, sostenendo che "l'antico principio secondo il quale l'acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione dello spirito e anche della personalità, cade e cadrà sempre più in disuso". Non essendoci valori da interiorizzare, prospettive da privilegiare, ciascuno deve "navigare a vista", affidandosi al mero sapere scientifico e alle prospettive del successo tecnologico ed economico, che però sono anche aperte ai fallimenti che si sono fin qui sperimentati.

La scuola e l'università vengono perciò esautorate, nel senso che vengono declassate a luoghi di memoria e di acquisizione di competenze funzionali al mercato, non a luoghi di elaborazione di scelte impegnative per la società futura.

Qualcuno si scandalizza, altri vi scorgono i segni dei tempi nuovi e lo sforzo di legittimarsi attraverso la ricerca di valori, di saperi e di strumenti organizzativi nuovi. C'è da chiedersi se l'università può aprirsi al mercato di nuovi modelli di vita e di nuove professioni, conservando la sua "anima" di *universitas* e di istituzione educativa.

In anni recenti, alcune facoltà di diverse università italiane hanno conferito lauree *honoris causa* a Giovanni Paolo II, al sociologo Giuseppe De Rita, al cantautore Vasco Rossi e al motociclista Valentino Rossi. Evidentemente le università italiane si ispirano oggi ad una gamma piuttosto ampia di modelli di sapere e di onore. Qualcuno si scandalizza, altri vi scorgono i segni dei tempi nuovi e lo sforzo di legittimarsi attraverso la ricerca di valori e di saperi nuovi. È possibile che l'Università si apra al mercato di nuovi modelli di vita e di nuove professioni senza perdere di vista il suo codice genetico? E questo codice genetico resiste ad una riflessione critica attenta alla condizione presente della società e della cultura?

L'esplicitazione dei fini dell'università, anche nelle norme scritte, non ha perciò carattere puramente auspicativo o retorico. I fini sono infatti grandi organizzatori culturali e istituzionali, dei quali la società e in particolare l'università hanno bisogno, per non smarrire il senso e la prospettiva del proprio sviluppo, come avverrebbe se si affidassero semplicemente alla dinamica del mercato, o se, all'opposto, vivessero come prigioniere del passato. Un'architettura di sistema non può prescindere da finalità ampie e chiare, pena la caduta in un funzionalismo che trasforma surrettiziamente i fatti in valori e che riduce questi valori ad un orizzonte inadeguato a produrre lo sviluppo di una società civile, pacifica, interconnessa a livello mondiale.

Il Rapporto all'UNESCO scritto dalla Commissione Delors (1996) afferma in proposito che spetta all'università "un compito fondamentale, anzi un suo obbligo morale: quello di partecipare ai grandi dibattiti riguardanti l'orientamento e il futuro della società". Non si tratta qui di una concezione asettica di tipo scientifico e tecnologico, ma di un impegno etico che ha bisogno, per crescere, di discipline non esclusivamente specialistiche e di un ambiente culturale di larghe vedute.

La legge 382 del 1980 dice che l'università è la sede *dell'elaborazione e della trasmissione critica del sapere*. La ricerca e l'insegnamento, che la normativa attuale riconosce proprie dell'istituzione universitaria, non possono non avere un carattere essenzialmente formativo. A questi compiti Paolo Blasi aggiunge opportunamente il servizio alla società.

In sintesi si può dire che l'università rivendica legittimamente la sua autonomia didattica, di ricerca, di regolamentazione statutaria, di gestione organizzativa, per rendere un qualificato servizio ai suoi diretti fruitori e alla società civile, attraverso le funzioni specifiche della ricerca e dell'insegnamento, in quanto concorre alla formazione, al più alto livello istituzionale, di persone, di cittadini e di professionisti.

Questo nucleo, che si fatica a riconoscere in molti comportamenti reali degli universitari di oggi, corrisponde ancora al codice genetico dell'università medievale, che vedeva l'intellettuale non come un aristocratico del sapere, ma come un artigiano aperto ai problemi di tutti, teso a coniugare per quanto possibile la ricerca della verità con la produzione di un sapere utile a tutta la società. Il che non avviene senza il dialogo fra colleghi e con gli studenti. I cattolici sono abilitati dalla loro fede ad essere in certo senso "specialisti del dialogo".

In occasione del novecentesimo anniversario di fondazione dell'Università di Bologna, il 18 settembre del 1988, i Rettori di 372 Università di tutto il mondo hanno firmato una Magna Charta in cui si afferma, fra l'altro: "L'Università è un'istituzione che produce e trasmette criticamente la cultura, mediante la ricerca e l'insegnamento".

La ricerca e l'insegnamento sono posti sullo stesso piano: sono le attività che definiscono l'essenza dell'istituzione universitaria e che consentono di svolgere due funzioni fondamentali: la produzione della cultura e la sua trasmissione critica. La legge 168/1989 che istituisce il MURST dettando norme sull'autonomia universitaria, precisa nell'art. 6.3 che "Le università *svolgono attività didattica* e organizzano le relative strutture nel rispetto della libertà d'insegnamento dei docenti e dei principi generali fissati nella disciplina relativa agli ordinamenti didattici universitari"; nel capoverso 6.4 aggiunge che "Le università sono *sedi primarie della ricerca scientifica* e operano per la realizzazione delle proprie finalità istituzionali, nel rispetto della libertà dei docenti e dei ricercatori, nonché dell'autonomia di ricerca delle strutture scientifiche". L'insegnamento viene qui elencato *prima* della ricerca, anche se cronologicamente viene *dopo*. Ma forse non si tratta di una svista.

Sulla connessione e sulla distinzione tra ricerca e insegnamento ha fornito un modello con una metafora di grande bellezza Tommaso d'Aquino, in un passo della sua *Summa Theologiae*: "Come è più importante illuminare che risplendere, così è più importante trasmettere agli altri il frutto della propria conoscenza che conoscere soltanto"³.

È l'intuizione di questo *maius*, di questa maggiore ricchezza del transitivo *illuminare*, rispetto all'intransitivo *risplendere*, che fonda la dignità del maestro e che fa dell'Università la sede del *contemplata tradere* al più alto livello istituzionale.

Non è solo una questione di tipo etico ed estetico, ma anche di tipo economico: la cosiddetta "società della conoscenza" di cui parlano i rapporti dell'UE Delors e Cresson implica una sempre più valida e motivante trasmissione del sapere. Del resto lo stesso Tommaso diceva che si può conquistare il sapere anche *per inventionem*, ma che *per doctrinam*, cioè per insegnamento, si procede *expeditius et securius*⁴. E sempre Tommaso affermava che *sapiens operatur perficit opus brevior via qua potest*. Anche per quell'attività *sui generis* che è l'insegnamento non si può prescindere dalle ragioni dell'efficienza.

Poiché però si ha a che fare con persone umane, che sono notevolmente complesse, l'opera dell'artigiano-docente va riferita alla natura del prodotto che si attende: e se il prodotto è una persona resa consapevole e responsabile, e non solo informata con concetti "trasferiti" rapidamente dall'esterno, occorrerà che questa *brevior via* non sia una scorciatoia che spezza le gambe, ma un itinerario che sia praticabile da chi riceve il frutto del lavoro del docente.

Il *tradere* non è successivo e accessorio rispetto alla ricerca e alla conquista della conoscenza, ma concorre a motivarla e ad orientarla e dunque, almeno intenzionalmente, la anticipa.

La qualifica
educativa della
comunità da
costruire, in un
mondo che per
molti aspetti
diseduca

E poiché si fa sempre più chiaro che la didattica è interazione e non trasmissione unidirezionale, anche gli studenti sono riconosciuti in qualche modo partecipi di quell'interrogare e di quel rispondere da cui si alimenta la conoscenza: essi non sono soltanto "consumatori", ma anche "produttori" del sapere, nel dialogo talora implicito e immaginario e talora esplicito e reale che si svolge durante la lezione, ma ancor più durante i seminari, i laboratori e durante l'elaborazione della tesi di laurea; e in tempi a noi vicinissimi anche nell'incipiente dialogo telematico fra docente e studenti.

Diciamo *educativa* e non *educante* questa comunità, in parte costruita e abitabile, in parte ancora in via di costruzione, e cioè in cantiere, perché realisticamente non è vero che l'università sia o possa essere sempre in atto educante: talora è indifferente o diseducante, così come l'ospedale, che può essere addirittura patogeno, se non lo si tiene continuamente "sotto cura". L'aggettivo *educativa* qualifica l'intenzione di chi istituisce le scuole e di chi dà loro vita, un'intenzione che oggi paradossalmente sembra tanto più debole quanto più forte è il richiamo legislativo alle finalità educative. Vediamo perché.

In sintesi si può dire che nella nostra società si riduce, come succede alle calotte polari, l'area dei valori condivisi, mentre aumenta il consenso intorno alla libertà di ciascuno di farsi i fatti propri, anche se questo produce danni al bene comune.

Come sul piano climatologico, in seguito all'effetto serra, aumentano al sud le aree assolate e desertiche e al nord quelle piovose e franose, riducendo le zone temperate intermedie, così sul piano delle idee si tende a mettere in soffitta la saggezza, fatta di equilibrio, di rispetto, di *virtus* e di *charitas*, mentre aumentano da un lato il fondamentalismo teocratico e totalitario, dall'altro l'indifferentismo e la contestazione alla religione e l'amoralità. In altri termini crescono da un lato l'identificazione con l'autorità e con la divinità, fino al terrorismo omicida-suicida dei kamikaze, dall'altro la perdita di autorità e d'interesse per il senso del mondo e per il bene comune, per concentrarsi sul proprio io e su propri privati interessi.

Aggiungiamo che la *Stimmung* del nostro tempo, non aiuta, e per certi aspetti ostacola gravemente la ricostituzione di quel capitale morale e sociale di cui siamo particolarmente carenti. Problemi epocali e problemi contingenti, problemi culturali e familiari, istituzionali e personali rendono l'educazione insieme più necessaria e più difficile. "Educare, titola un suo libro Giuseppe Angelini, *si deve. Ma si può?*" (Vita e Pensiero, Milano, 2003) E chiaro che ad *impossibilia nemo tenetur*.

Ma noi non sappiamo a priori se il terreno a cui ci rivolgiamo è adatto o meno a ricevere il seme del nostro insegnamento. Il

Seminatore evangelico, con apparente imprevidenza, non seleziona il terreno da seminare, cioè non scarta a priori nessuno. E aggiunge che non spetta a noi separare il grano dalla gramigna. La comunità a cui siamo invitati da questo Seminatore non è la comunione trafigurata e contemplante del Monte Tabor, ma la oscura partecipazione alle vicende dolorose di questa terra: se il seme non marcisce, non porta buon frutto.

È oggi ancora più attuale, se possibile, il monito che il Concilio Vaticano II lanciò quasi quarant'anni fa: "È in pericolo, di fatto, il futuro del mondo, a meno che non vengano suscitati uomini più saggi" (G.S. 1,15). Suscitare è voce creativa del verbo educare.

Un regolamento di dieci anni fa, il dpr 249/1998, detto "statuto delle studentesse e degli studenti", afferma testualmente: "La scuola è luogo di formazione e di educazione... È una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla *crescita della persona in tutte le sue dimensioni*" (art. 1, 2, sottolineatura mia).

Insomma la *comunità* universitaria è sia un *fatto*, più o meno reale e visibile, sia un *valore*, più o meno presente nelle coscienze. È la dialettica del *già* e del *non ancora*, che valorizza quel tanto di valore che *già* esiste nella realtà e si protende a conquistare livelli più alti di questo valore, oltre le frustranti esperienze dovute all'individualismo, all'indifferentismo, alla massificazione che caratterizzano buona parte della società odierna.

La comunità
universitaria: sogno
nostalgico o valida
idea regolativa?

Fra l'utopia del sogno e la progettualità di corto respiro dovrebbe collocarsi la *vision* degli anglofoni, e cioè l'intuizione, l'idea, l'ipotesi di una plausibile realtà futura, costruita sulla base dei principi-valori, delle dottrine, delle analisi empiriche, delle norme, delle esperienze, delle competenze, della credibilità di chi la elabora e la propone.

Chiediamoci allora: quale potere euristico, esplicativo, orientativo, ha il concetto di comunità riferito all'università e dunque aggettivato come comunità educativa o formativa? Come incontra i più recenti concetti di autonomia, di servizio alla persona, di qualità totale, di successo formativo, di spazio europeo dell'istruzione, di società della conoscenza? Ciò che prevedono le leggi, sia le meno sia le più recenti, ha qualche probabilità di "parlare" ai docenti, agli studenti di oggi, e di indicare strade giuste da seguire, sia per "sopravvivere", sia per "star bene in università", o almeno per starvi meno peggio, sia per insegnare-imparare qualcosa di interessante e di utile?

Il concetto di comunità è servito negli anni '70 ad uscire dalla contestazione del sistema senza riproporre un'università aristocratica e burocratica; e negli anni 2000 potrebbe servire ad uscire dall'inefficienza e dal disinteresse, senza cadere nell'aziendalismo e nel privatismo.

Se cioè dopo il '68, ricorrendo al concetto di comunità universitaria, si tentava di resistere all'invasione del modello conflittuale ispirato alla lotta di classe, oggi col medesimo concetto si tenta di resistere all'invasione del modello efficientistico ispirato alle logiche del mercato, senza cadere nella tentazione di una *Gemeinschaft* localistica e xenofoba, o nella pretesa di quel comunitarismo, che predica l'omogeneità culturale, etnica, religiosa delle persone. Sostenendo la comunità non si intende affatto rinunciare ad una *Gesellschaft* basata sui diritti umani e sulle istituzioni che ne derivano, in particolare a quelle degli stati di diritto e dei mercati, in quanto compatibili con un sistema di equità internazionale.

Sta di fatto che la prospettiva comunitaria, alla quale fra l'altro si dedica nuova attenzione nella più recente sociologia statunitense e polacca (da Sergiovanni a Bauman), sembra oggi avere tutti i titoli per giocare un ruolo di concetto organizzatore *super partes* e di sintesi equilibratrice di diverse istanze, al di là dell'uso riduttivo che talora se ne è fatto. Si avverte che, senza una università almeno tendenzialmente comunitaria, l'*autonomia* rischia d'essere un predicato senza soggetto.

Elementi per una
definizione della
comunità
universitaria

Attribuito alle scuole e alle università, il concetto di comunità costituisce uno dei più fecondi laboratori di ricomposizione delle più significative variabili della vita scolastica e accademica: balza in primo piano come antidoto e contrappeso, ogni volta che il burocratismo, l'alienazione, l'individualismo, il nozionismo, l'autoritarismo, la contestazione, il ribellismo, la demotivazione, l'efficientismo minacciano l'istituzione educativa: la sua forza orientante scaturisce dall'esigenza di pensare in termini di autenticità la relazione fondamentale docenti-discenti, in uno *studium* che sia ricerca e dialogo, accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato e impegno di progettualità per il futuro.

Tentando una definizione complessa, potremmo dire che la *concezione comunitaria* pensa la scuola e l'università come totalità dinamiche di persone che, con diversi ruoli e responsabilità, vivono il processo educativo, di per sé carico di molteplici tensioni dialettiche, in termini tendenzialmente cooperativi, in modo che ciascuno, sentendosi rispettato e valorizzato, sia facilitato a interagire educativamente con gli altri e a vivere l'istituzione educativa come una realtà organica, capace a sua volta di interagire produttivamente con la società globale, nelle sue diverse articolazioni, e di facilitare in tal modo il raggiungimento dei fini personali e sociali dell'istituzione.

La lotta per l'educazione contro la diseducazione parte da quel tanto di comunità che c'è, per andare verso quella comunità che ci dovrebbe essere, che molti lavorano perché ci sia.

Certo la “battaglia ecologica” per costruire ambienti umana-mente vivibili e la “battaglia semantica” per legare significati innovativi e responsabili al concetto di comunità non è mai stata vinta una volta per tutte. I nomi e le cose tendono a scindersi, se l’esperienza e la cultura non li connettono con sempre nuovi argomenti, o se non si adottano nuove parole per antichi concetti.

Per questo facciamo anzitutto la battaglia delle buone parole, per tenerle dignitosamente in circolazione, contro le intenzioni censorie di alcuni, contro le intenzioni strumentali di altri e contro l’ignavia di chi ne lascia svaporare il significato, senza discuterle, problematizzarle, tentare di viverle e di farle vivere. È questo lo spazio della speranza e della testimonianza, anche se ad alcuni sembriamo un po’ retrò e ad altri comodo sostegno di decisioni assunte da oligarchie poco trasparenti.

Possiamo concludere questa rivisitazione del concetto/valore di comunità, che abbiamo applicato analogicamente alla scuola e all’università, con un’affermazione scritta nei *Pensieri degli anni difficili* di Albert Einstein, che non è solo il più illustre fisico del secolo scorso: “L’obiettivo dell’educazione dev’essere la formazione di individui che pensino e agiscano autonomamente (independent), ma che vedano nella comunità il loro più alto ideale di vita”.

A dar vita a una comunità avente queste caratteristiche ideali, ma anche istituzionali e sociali, siamo chiamati come *persone, cittadini e professionisti*.

Non sono privi di significato e di rilevanti conseguenze il fenomeno della progressiva dotazione di *caselle di posta elettronica* ai docenti e progressivamente anche agli studenti e il dialogo personalizzante che si può ormai instaurare, al di là della lezione e del tradizionale, spesso penalizzato ricevimento settimanale. In tal modo le aule si dilatano nello spazio e nel tempo: e ciò che si perde in termini di presenza fisica e psicologica con lo scritto e la distanza, si recupera nel dialogo personalizzato e nell’offerta agli studenti di indicazioni e di materiali, con una capillarità e una tempestività che erano prima impossibili. Il frammentarsi delle sedi universitarie, di cui solitamente si mettono in luce i gravi limiti, può consentire rapporti di minor distanza fra docenti e studenti.

Quando l’università non era ancora di massa, la lezione, il seminario, l’esercitazione, l’esame assumevano il carattere di riti, che con linguaggio, segni, gesti, abiti particolari dovevano sottolineare la dignità di quell’evento un po’ misterioso, in cui si produceva, si comunicava a pochi eletti e si certificava il sapere (“te sovra te corono e mitrio” diceva Dante). I grandi mutamenti del nostro tempo non ci consentono certo di risuscitare modelli del passato nella loro compiutezza.

Nella ricerca di nuove norme, a cui il nostro paese si sta dedicando in questa difficile stagione, non si deve però dimenticare la natura originaria dell'istituzione universitaria: quell'essenziale aiuto alla comune crescita umana, scientifica e professionale, che può consentire il salvataggio, nell'avvento della globalizzazione delle conoscenze e dello sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, di una delle più ricche e nobili forme d'interazione fra persone, entro una delle più importanti istituzioni che mai siano state inventate.

La normativa, già nel decennio scorso, ha fatto qualche passo significativo nel riconoscimento di queste finalità, dato che si legge, all'art. 12 della Legge 341/90, che è "compito istituzionale dei professori e dei ricercatori guidare il processo di formazione culturale dello studente, secondo quanto previsto dal sistema di tutorato". Tale sistema, precisa l'art. 13, "è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli. I servizi di tutorato collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie".

I semi di una progressiva attenzione alle dimensioni della persona e del cittadino sono qui gettati, anche se non si può dire che siano ovunque attecchiti. Anche la prospettiva della professionalizzazione ha fatto dei passi avanti con la legge 341/1990: basti pensare al diploma universitario, al corso di laurea in scienze per la formazione primaria dedicato ai futuri docenti di scuola materna e primaria, e alle scuole di specializzazione post-universitaria, in particolare alle scuole di specializzazione per tutti i laureati che si dedicheranno all'insegnamento nelle scuole secondarie. Il che significa che quasi tutti i docenti universitari sono in qualche modo coinvolti nel progetto di formazione di nuovi professionisti, in particolare i docenti primari e secondari.

A cavallo del secolo e del millennio altre norme hanno ridefinito compiti, ruoli e poteri dell'università, alla luce dell'idea generale dell'autonomia amministrativa e didattica, con vincoli relativi agli ordinamenti (laurea triennale, laurea specialistica quinquennale, diploma di specializzazione, dottorato di ricerca), e relativi ai budget assegnati alle singole università. Il varo e l'attuazione di queste norme, anche a livello di statuti universitari, presenta grandi difficoltà e richiede uno sforzo notevole, perché si tratta di disegnare, nelle norme e nei comportamenti di questi anni, una nuova edizione della millenaria istituzione universitaria.

Qualcuno dà l'impresa per disperata e ritiene che le perdite siano superiori alle conquiste, nonostante la positività di alcuni risul-

tati; altri insiste nel difendere tutto quello che si è innovato in questi anni, nonostante alcuni limiti anche gravi di impostazione istituzionale, organizzativa e culturale. La strada più corretta e utile da seguire sembra a chi scrive quella esemplificata nel saggio di Mario Morcellini e Valentina Martino *Contro il declino dell'università*. Appunti e idee per una comunità che cambia, Il Sole 24 Ore, Milano 2005.

I punti su cui verificare la possibilità, i limiti, i metodi, i risultati del dialogo riguardano gli ambienti e i soggetti che costituiscono quell'organizzazione che noi chiamiamo ancora col nome "caldo" di comunità, anche se non siamo inconsapevoli delle gelate che l'affliggono: e non tutte per responsabilità delle norme, della burocrazia, della insufficienza di risorse economiche.

Accanto alla comunità istituzionale, ci sono la comunità di riferimento, quella virtuale, quella spirituale, quella scientifico-disciplinare, quella societaria. Noi siamo parte di tutte queste comunità, in cui ci sentiamo più o meno accolti e realizzati: possiamo decidere di investire energie e tempo in una o nell'altra di queste. Un discernimento comune fra docenti d'ispirazione cristiana, ci può aiutare a scegliere nella direzione più utile alle nostre persone e alle comunità di cui facciamo parte.

Il cattolicesimo non invita alla privatezza come certe forme di protestantesimo, ma alla testimonianza comunitaria, alla ecclesialità visibile. Ciò espone alle tentazioni del potere, dello schieramento dietro tesi più o meno condivise, della polemica. Si tratta di evitare queste forme, come suggerisce un Vangelo che parla di sale e di lievito, ma anche di lampada; che invita a digiunare in segreto, e insieme a far vedere le opere buone: dal modo come si vive fra colleghi credenti si testimonia l'efficacia della propria fede.

Si tratta di rispettare la molteplicità delle vocazioni e la coscienza dei singoli (de interiore non iudicat neque Ecclesia), ma anche di *snidare* chi si nasconde o si sente gratificato dall'esperienza in un gruppo ed esonerato dall'incontro con i fratelli credenti di altre parrocchie o aggregazioni.

¹ J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo, tr. It., Armando, Roma 1997, p. 124.

² *Ibidem*, p. 126.

³ THOMAS AQUINATIS, II IIae, Q.188, art. 6: "Sicut enim maius est illuminare quam lucere solum, ita maius est contemplata aliis tradere quam solum contemplari".

⁴ *Idem*, De Veritate, 1; Summa Theologiae, I. Q 117.

Fra i lavori più recenti segnalò: M. GRASSI E. STEFANI, *Il sistema universitario italiano. Normativa e operatività* Cedam, Padova 2007 (contiene un CD-Rom con tutte le leggi del settore per esteso); I. CECCARINI P.G. PALLA (a cura di), *Perché l'università. Riflessioni sull'etica del sapere*, Edimond, Città di Castello, 2007.



onclusione della sessione

Prof. GIUSEPPE IGNESTI
Pro-Rettore Libera Università Maria SS. Assunta, LUMSA



Recuperare il meglio di una tradizione universitaria significa incamminarsi in un itinerario di formazione in cui l'atteggiamento non dovrà essere assolutamente quello della sfiducia, della non speranza e questo ci è stato ricordato soprattutto dal documento presentato dal Forum delle Associazioni degli studenti: qui, tutti noi riceviamo una grossa lezione dagli studenti universitari cattolici.

Perché i giovani? I giovani ci dicono tante cose in questo documento, rispetto a questa tradizione buona della nostra accademia; ci dicono di riportare il docente alla figura più antica del *maestro*, recuperando una tradizione: il maestro, infatti, è una "dimensione" che viviamo tutti noi con grande trepidazione, perché è una parola carica di grandi responsabilità; egli non è solo l'insegnante ma molto di più, egli è l'educatore: non è solo lo specialista, lo studioso che istruisce i giovani a lui affidati, introducendoli nell'apprendimento aggiornato, razionalmente controllato e corretto della conoscenza scientifica; egli è anche, in misura più esigente, colui che accompagna tale crescita intellettuale dei giovani a una contemporanea crescita integrale della loro umanità sì che la conoscenza scientifica si fa interiormente cultura e forgia così nell'intimo la personalità stessa del giovane allievo. Come non avvertire che, se questo intimo problema interpella la coscienza stessa di ogni insegnante, a maggior ragione esso deve provocare in noi credenti una risposta ancor più profonda ed esigente, nel momento in cui sentiamo il dovere di corrispondere alla chiamata dello Spirito che ci chiede di incarnare il nostro compito di docente in una prospettiva di diffusione della parola di salvezza? Il che vuol dire dare testimonianza delle nostre capacità di intellettuali maestri di saperi scientifici e, al tempo stesso, di adulti credenti capaci di trasmettere saperi densi di umanità.

E qui si pone il problema pedagogico quale è richiesto dal momento storico presente: cos'è che è cambiato nella nostra società da esigere un rinnovamento della nostra stessa missione di insegnanti, di docenti universitari? I tempi stessi della crescita psicologica e intellettuale delle nuove generazioni presentano profili problematici del tutto nuovi rispetto al passato. Questo richiede un ripensamento dell'intero processo formativo dei giovani, che consideri soprattutto come un percorso unitario tutto il sistema scolastico italiano e

che innesti anche l'università in tale processo formativo. Questo problema assai delicato necessita di particolare attenzione nei primi anni della vita universitaria e pone ulteriori esigenze di approfondimento sia in relazione al sesso dei giovani sia in relazione alle diverse comunità locali di loro provenienza.

Si tratta dunque di considerare *il ruolo pedagogico dell'Università*, un ruolo spesso misconosciuto soprattutto da noi docenti, ma anche dall'opinione pubblica, dalle classi dirigenti e dai legislatori. In questa prospettiva, evidenzerei un aspetto che nei nostri dibattiti non è stato fin qui sottolineato, a riprova della sottovalutazione della prospettiva pedagogica nelle nostre riflessioni sull'università: il ruolo della famiglia. Noi dobbiamo quindi rafforzare il rapporto dell'università con le famiglie, accanto al rapporto con le scuole, primarie e secondarie. Queste riflessioni ci pongono quindi il problema, come cattolici, di ricostruire questo tessuto connettivo della nostra presenza culturale, in campo educativo, insieme a quanti sono impegnati come maestri cattolici, nell'Aimc, e come docenti nelle istituzioni secondarie, nell'Uciim. E, con lo stesso spirito, insieme a quanti in altri organismi associativi sono come noi impegnati in diversi modi nel grande campo della educazione delle nuove generazioni.

Un altro tema che è stato esaminato nel nostro Convegno è quello della *ristrutturazione dell'università* dal punto di vista dell'efficacia dell'insegnamento e della ricerca. La professoressa Xodo nel suo intervento ci ha aiutato a prendere coscienza dei risultati acquisiti con l'introduzione delle lauree triennali e delle lauree specialistiche, con luci e ombre, ombre specialmente con riguardo alle prospettive professionalizzanti affidate al triennio. Se oggi la riforma ci consente di poter migliorare la situazione introducendo alcuni adattamenti, facciamo con metodo galileiano, cioè con l'atteggiamento di chi dice "proviamo e correggiamo, se ve ne è la necessità". Naturalmente non si tratta ogni volta di rifare integralmente le leggi e i regolamenti: sotto questo aspetto siamo stanchi come docenti universitari di trascorrere gran parte del nostro tempo ad adempiere compiti burocratici sempre nuovi e di dubbia utilità. Si tratta semplicemente a mano a mano che se ne presenta l'opportunità e la necessità di introdurre solo gli opportuni miglioramenti. Quello che va fatto è ripensare i vari corsi di laurea, soprattutto riflettere attentamente, nei riguardi delle lauree triennali di base, se effettivamente esse corrispondono a quei livelli di professionalità oggi richiesti dalla nostra società. Spesso si ha l'impressione che molte di queste lauree triennali corrispondono soltanto a interessi interni al mondo universitario, senza effettivo rapporto col mondo della cultura e del lavoro. In taluni casi poi la frantumazione degli studi in un primo triennio e in un secondo biennio ha prodotto unicamente un prolungamento di fatto della permanenza dei giovani all'interno delle strutture uni-

versitarie, un prolungamento che spesso raggiunge i sei, se non i sette anni di permanenza negli studi: non è necessario sottolineare che questo si traduce in un danno economico dei giovani e delle loro famiglie.

Il documento del Forum delle Associazioni degli studenti ci insegna qualcosa, anche dal punto di vista del *metodo di insegnamento*: ci insegna che si deve lavorare insieme. Questa è un'altra istanza che noi dobbiamo recuperare: ricostruire insieme il tessuto connettivo della comunità educante. Soprattutto perché noi docenti dobbiamo essere maggiormente consapevoli che il rapporto educativo è sempre un rapporto inter-personale, che crea cioè una costante osmosi tra docente e allievi. Non corrisponde perciò alla falsa immagine di un rapporto a senso unico, come molti ancora credono.

Il nostro Convegno si realizza in un contesto ecclesiale, frutto dell'iniziativa della CEI: siamo qui come laici a offrire il nostro contributo per una prospettiva di impegno che la Chiesa italiana tutta sente: quello di un rilancio della presenza del mondo cattolico all'interno dell'università. Siamo riuniti qui animati da un autentico spirito di servizio, che non ci chiede di annullare le differenze culturali, ma ci invita ad assumere la responsabilità della docenza con un rinnovato spirito ecclesiale. Siamo invitati a fare quello che hanno fatto i giovani studenti universitari del Forum: essi sono stati capaci addirittura di sottoscrivere un documento comune, vincendo le resistenze, che pure sarebbero potute nascere dalle pur legittime particolarità culturali delle diverse comunità di appartenenza.

Allo stesso modo noi, docenti cattolici, dobbiamo operare in modo tale da creare una *rete*, sapendo che gli strumenti utilizzabili resteranno sempre finalizzati ad uno scopo superiore: costruire rapporti di relazioni personali. Come cristiani, dobbiamo inoltre considerarci un piccolo gregge, senza metterci nell'atteggiamento di chi pretende di avere le sale stracolme, scadendo poi nell'evanescente. Cerchiamo invece di costituire nelle varie realtà italiane, nelle varie città, nelle sedi universitarie, delle reti di docenti e studenti basate su rapporti interpersonali di amicizia e di conoscenza reciproca, con l'ambizione di dar vita localmente a diversi progetti culturali. Questo VII Convegno dei docenti universitari cattolici italiani ci ricorda che la natura comunitaria dell'Università non potrà mai coincidere con la pura dimensione, peraltro importante e necessaria, del livello organizzativo e istituzionale.

Infine, con riguardo ai *laboratori culturali*, sono emersi alcuni aspetti sui quali soffermare la nostra riflessione. Il problema che è alla radice è soprattutto quello del rapporto delle diverse scienze che ciascuno di noi personalmente coltiva con la cultura teologica: qui dovremmo cominciare a partire da noi stessi, come laici cattolici, per poi passare al confronto con gli altri: dobbiamo partire da noi, in un certo senso culturalmente farci teologi, cioè comprendere

i fondamenti teologici delle nostre conoscenze scientifiche. Solo a questo punto sarà possibile un autentico e utile dialogo con quanti nel nostro stesso campo di ricerca e di insegnamento sono mossi da altre visioni ideologiche, religiose, culturali. Solo in questo modo, in quanto credenti, possiamo nei nostri ambienti diffondere la Parola di salvezza e solo in questo modo possiamo efficacemente contribuire alla crescita di una cultura cattolica adeguata ai problemi che l'intelligenza dell'uomo contemporaneo esige da noi.

A questo proposito, ricordo a noi tutti la grande tradizione montiniana della Fuci e dei Laureati cattolici degli Anni Venti e Trenta. L'impegno di dare fondamento teologico alle conoscenze costituiva l'elemento centrale del loro programma di studio e di azione ed era quindi il motivo ricorrente di tutti gli incontri, di tutti i seminari, di tutti i momenti cui in quegli anni quei giovani allora diedero vita. Era la carità intellettuale ad animare questo impegno. Oggi, di fronte ad un Pontefice, il nostro pastore Benedetto XVI, che ci ricorda costantemente l'importanza di questa stessa prospettiva teologico-culturale, saldamente ancorata al Vangelo e alla Tradizione nel solco segnato dai Padri della Chiesa, e che si accinge a canonizzare Rosmini e Newman, due luminose figure di credenti impegnati a fondare una cultura cattolica aperta alle istanze dell'età contemporanea, siamo ben certi di percorrere un cammino solido e sicuro. Non dovremmo mancare di far sì che se ne possano avvalere anche le generazioni future.



Il tema del Convegno “*Le nuove responsabilità dei docenti universitari di fronte al cambiamento*” è significativo perché consente un utile confronto tra docenti sui temi che riguardano l’esercizio della loro stessa professionalità in un contesto universitario che cambia.

Quale cambiamento? La questione di fondo è se sia ancora possibile sperare in un forte ruolo umanistico e formativo dell’istituzione universitaria in quanto tale di fronte alle esigenze specialistiche, professionalizzanti, produttive che la società odierna chiede all’università divenuta di massa. Ciò presupporrebbe una larga base di consenso etico fondato su una condivisione circa l’importanza di integrare l’educazione della persona, del cittadino e del professionista e, più essenzialmente, circa l’uomo, il suo valore e il suo destino. Presupporrebbe anche, e soprattutto, una comunità docente bene integrata al suo interno con una pratica di interdisciplinarietà per cui ogni scienza ed ogni formazione tecnologica potesse intrecciarsi consapevolmente sia con una riflessione deontologica costante, sia con la considerazione della più profonda dimensione umanistica che comunque vi è implicata.

Occorrerà proseguire ancora con simili incontri. La domanda è se i presupposti sopra accennati sono condivisi, sono perseguiti e che cosa si dovrebbe fare perché possano concretizzarsi nella vita universitaria. Sia pur in un contesto pluralista è oggi molto importante che la dialettica delle posizioni parta comunque dalla “fede” nell’uomo e nella sua dignità e vocazione a realizzarsi nella ricerca della verità e del bene. È necessario un confronto sul tema della formazione universitaria in quanto basata su una visione dell’uomo (e dello studente) che si possa raggiungere al di là dell’Homo technologicus, altrimenti si consegna l’università a forme di empirismo funzionale che rinunciano in partenza ad ogni istanza veritativa.

1.
Unità del sapere,
unità della persona

In questa prospettiva, la proposta del prof. Botturi mi pare una preziosa indicazione da non lasciar cadere.

Citando Mons. Angelo Amato egli ha indicato una strada possibile: “È difficile uscire dalla situazione di frammentazione e di dispersione dei «numerossimi arcipelaghi di miniculture isolate e irrelate tra di loro forzando le cose dall’interno; piuttosto è possibi-

le mobilitare la situazione facendo appello all'interesse peculiare del sapere universitario, vivo nonostante tutto in molti studiosi, cioè l'interesse per la verità". E ha aggiunto: "alleato dell'interesse alla verità interna ad ogni disciplina è l'interesse per quell'unità esterna di senso che è il contesto storico-culturale entro cui ogni disciplina è praticata e che oggi – per motivi epocali evidenti, in parte prima evocati – ha un rilievo ed un'incidenza particolari. Stiamo dicendo che una via efficace per attivare la coscienza unitaria di settori disciplinari e per aprire vie di comunicazione trasversali tra settori è quella di far leva sull'interesse per l'interpretazione dell'orizzonte d'epoca e il contesto culturale in cui ci si trova a vivere; interesse che non pochi avvertono e che è comunque bisogno obiettivo di tutti, perché sono precisamente le coordinate storico-culturali entro cui si svolge il lavoro accademico che oggi sono in discussione e mettono in discussione il senso di discipline e settori.

Questo interesse può nascere dalla consapevolezza della posta in gioco. Sul fatto che sia in gioco l'identità antropologica è la tesi del Card. Ruini che per questa ragione profonda e non per motivi confessionali ha lanciato dopo Palermo il Progetto Culturale cristianamente orientato. "Si gioca la configurazione dell'umano già nel prossimo futuro, come le questioni planetarie della tecnoscienza e della biopolitica, della globalizzazione e del multiculturalismo, della desecolarizzazione e della laicità, della formazione delle risorse umane e dell'educazione, ecc. Tutte questioni che sono oggetto di molteplici saperi, nessuno dei quali nella sua separatezza accademica è in grado di fornire una competenza sufficiente". Citando Newman, il prof. Cirotto ha parlato di danni "Lo 'scire' umano è un tutto, un organismo quale che sia il campo di applicazione della mente umana e se ad un organismo viene sottratta una parte si producono tre tipi di danno, tutti ben verificabili. In primo luogo, il tutto si ritrova privato di una parte, per cui perde il carattere di unitarietà. In secondo luogo, le parti restanti perdono le specificazioni legate allo stato organizzato. Infine, il terzo danno riguarda direttamente la parte eliminata che, da sola, può anche soccombere"

Per tali ragioni, questo incontro nazionale, promosso dal gruppo di coordinamento costituito presso l'ufficio della CEI per la pastorale universitaria, non poteva non essere aperto a tutti. Ad esso sono stati invitati i rettori, i presidi di facoltà e i docenti delle università statali e non statali di ispirazione cristiana e non.

Ora si tratterebbe di proseguire ponendoci però due questioni.

La prima è un presupposto decisivo. Ossia se il contesto che abbiamo creato e cioè una rete di docenti universitari cattolici, con un gruppo di servizio/coordinamento costituito presso l'Ufficio della CEI sia idonea, sufficiente e opportuna. D'altra parte è necessario trovare un luogo di pubblico dibattito aperto tra docenti universitari (e anche tra docenti e studenti). Il gruppo di coordinamento può

completarsi nella sua composizione. Attualmente vi sono rappresentati l'AIDU, il MEIC, l'Università Cattolica S. Cuore, la LUMSA, l'Azione Cattolica. Ma ho ben presente il lavoro e l'impostazione di Universitas University e inoltre occorrerebbe guardare anche ai movimenti ecclesiali e soprattutto agli istituti di scienze religiose e alle facoltà di teologia oltreché alle università pontificie presenti in Italia. Inoltre tutta questa operazione è stata condivisa con il Servizio per il Progetto culturale. Il riferimento all'Ufficio potrebbe dar luogo a equivoci, ma c'è la consapevolezza che qui non è in questione un interesse confessionale estrinseco. Devo anche aggiungere di aver fatto in modo che il Forum delle associazioni degli studenti universitari fosse informato e potesse interagire con il cammino del coordinamento dei docenti.

La seconda riguarda sia la necessità di proseguire che l'individuazione dei metodi e anche dei contenuti. Incontri come quello odierno devono proseguire. Da cattolici bisogna precisare che non si tratta di irrigidirsi in formulazioni programmatiche predefinite che rischiano di mettere in pericolo le basi di un possibile dialogo costruttivo. Senza dibattito e giudizio su tali questioni, però, i percorsi settoriali restano senza sfondo in se stessi e senza riferimento comune con gli altri, non solo a livello cognitivo, ma anche ai livelli valoriale e antropologico implicati in tali problematiche. "D'altra parte" ci ha detto il prof. Botturi "l'esperienza insegna che solo a partire da temi di cui si riconosce la rilevanza scientifico e insieme l'urgenza culturale è possibile impostare un metodo di lavoro interdisciplinare. Se si cercasse un accordo interdisciplinare preventivo, difficilmente si giungerebbe a qualche risultato, ma se si parte da un oggetto di interesse elevato la diversità degli apporti non è senza problemi, ma produce effetti positivi di comprensione dell'oggetto e di comunicazione tra i linguaggi disciplinari". Noi dovremmo individuare questi temi.

Per il momento, abbiamo solo l'indicazione, raccolta dal prof. Tonnarini nelle sue conclusioni, dei cosiddetti laboratori culturali. Dal 2001 ad oggi su questo tema si è tornati ripetutamente. Nell'anno del Giubileo e poi grazie ai Convegni realizzati dal Vicariato di Roma a volte patrocinati e a volte promossi direttamente dalla Commissione preposta del Consiglio delle Conferenze Episcopali Europee. Un apposito comitato scientifico costituito da hoc ha approfondito i contenuti, le questioni scientifiche, la scelta dei relatori e dei moderatori.

Aggiungo un'altra precisazione che riguarda il rapporto tra pastorale universitaria e progetto culturale. Un chiarimento è d'obbligo. Noi abbiamo parlato di cultura universitaria, di responsabilità specifiche dei docenti e degli studenti universitari cattolici e anche del rapporto tra questione educativa e questione culturale. In reciproco condizionamento con l'unità del sapere vi è dunque l'unità della persona, che è l'elemento dinamico fondamentale.

L'istituzione universitaria, come impresa scientifica e didattica, non è in grado – e quindi non ha il compito – di provvedere all'unità della persona come tale; tuttavia può contribuirvi in modo sostanziale, curando la centralità della persona considerata nella sua identità e relazionalità. Vi è dunque, sia per la scuola, sia per l'università un apporto specifico e insostituibile che richiede attenzione pastorale specifica. In Università la questione culturale e la questione educativa si intrecciano in modo peculiare. E ci sono presso ogni regione e presso ogni diocesi dei responsabili di pastorale universitaria specificamente incaricati dai Vescovi per questo scopo.

Va detto innanzitutto che la tematica oggetto di questa sessione è strettamente collegata con la prima e, naturalmente, con la terza che si riferisce alla soggettività del giovane in quanto studente e discente. Senza questa prospettiva culturale, l'apporto del mondo cattolico alla riforma della scuola rischia di vanificarsi o quantomeno di non avere sufficienti criteri per animare dall'interno e integrare gli obiettivi preposti alla riforma e che riguardano insieme la qualificazione/eccellenza in rapporto alle aspettative della società e del mercato e la coesione sociale.

Senza pretesa di riassumere puntualmente le questioni emerse dal dibattito introdotto dal prof. Gian Cesare Romagnoli e dagli interventi del Presidente del CUN e della CRUI, alcune questioni sono state evidenziate dalle conclusioni del prof. Marco Paolino: l'autonomia delle università e la loro responsabilità etica e sociale in un corretto rapporto tra Stato e mercato; il rapporto con il mondo produttivo è essenziale anche per integrare i finanziamenti statali purtroppo insufficienti in un contesto di difficoltà della spesa pubblica del nostro Paese; la necessità di un sistema di valutazione garantito dall'effettiva terzietà dell'Agenzia incaricata e che si orienti su indicatori qualitativi più che quantitativi; il valore qualificante dell'impostazione del biennio specialistico dopo la laurea triennale e il ruolo dei master; la necessità di mettere a fuoco, accanto a quella dell'insegnamento, la situazione della ricerca e dei ricercatori; il tema della magisterialità; il tema del valore legale del titolo di studio. In un contesto in cui non si chiedono nuove riforme, ma una verifica dell'attuale assetto, si può ritenere che un più efficace raccordo tra docenti cattolici, potrebbe favorire un iter condiviso e soprattutto controllato di riforma sia per l'ottimizzazione di quanto esiste, sia per la migliore e selezionata allocazione, secondo criteri meritocratici, delle risorse.

Mi auguro che anche in questo caso, la rete che si cerca di creare possa costituire un contesto utile almeno ad avviare una riflessione che possa avere conseguenze chissà anche sugli assetti dell'attuale governance del sistema ai diversi livelli.

Vorrei solo aggiungere una informazione. L'ufficio si è fatto promotore anche di un coordinamento tra i collegi/residenze universitarie (che oggi su circa 40.000 posti letto messi a disposizione degli organismi pubblici ne stanno garantendo circa 15.000) e si cerca di arrivare ad accordi con gli enti regionali proposti per consentire la spendibilità dei buoni anche in queste strutture a determinate condizioni.

3.
L'università,
comunità educativa

“Ciò che unifica la persona sotto questo profilo è che essa sia in certo senso al centro del suo sapere e che questo in certo senso nasca dalla persona stessa. Questo non è un'assurda pretesa, se è riferito non al contenuto, ma al modo del conoscere. Ciò che mette la persona al *centro attivo del suo sapere* è l'essere educata e l'educarsi alla capacità del domandare e, al contrario, ciò che distrugge l'unità del sapere come esperienza della persona (e quindi attenta all'unità della persona stessa) è il trovarsi ad ospitare molte cose imparate senza essere state veramente conosciute; cose, cioè, che restano al livello della sola informazione, come si diceva all'inizio”.

Queste parole del prof. Botturi possono costituire un punto di raccordo tra la prima sessione e la terza, nel senso che fare comunità ponendo al centro la persona dello studente significa uno spostamento di attenzione dall'insegnamento all'apprendimento così come del resto sollecita il Processo di Bologna. Dovrebbe anzi essere un criterio qualitativo di valutazione dell'offerta formativa dell'università. La questione educativa è strettamente collegata con quella culturale. Giovanni Paolo II ha saputo evidenziare questo stretto raccordo: “*Ecce homo*” diceva definendo la cultura e la sua funzione di realizzazione/espressione della crescita della persona e della comunità.

In sintesi, l'incontro nazionale, può promuovere un cammino positivo di incontro tra docenti e studenti e ha fatto intravedere delle possibilità concrete nell'incontro tra il Forum delle Associazioni degli studenti universitari e il Coordinamento dei docenti universitari.

4.
Il Gruppo di
Coordinamento dei
Docenti Universitari
Cattolici Italiani

Nel corso del 2007 è stato costituito, presso l'Ufficio Nazionale della CEI per l'Educazione, la Scuola e l'Università, un nuovo organismo denominato “*Gruppo di coordinamento dei docenti universitari cattolici italiani*”.

Il nuovo organismo affianca quelli già esistenti nel campo della pastorale universitaria:

- la Commissione di Pastorale universitaria;
- il Coordinamento dei Collegi universitari di ispirazione cristiana;
- il Forum delle associazioni degli studenti universitari.

1. La Commissione di Pastorale Universitaria è composta da:

- *responsabili della pastorale universitaria regionale*: Mons. Duilio Bonifazi (Marche), Don Edmondo Lanciarotta (Triveneto), Mons. Lorenzo Leuzzi (Lazio), Prof. Giuseppe Rossi (Sicilia);
- *direttori/coordinatori di Uffici diocesani*: Don Francesco Pieri (Bologna), Mons. Ugo Dovere (Napoli), Don Tarcisio Bove (Milano), Don Roberto Repole (Torino), P. Giuliano Riccadonna (Firenze); don Gallese (Genova);
- *assistente generale Università Cattolica*: Mons. Sergio Lanza;
- *assistente nazionale FUCI*: don Armando Matteo;
- *rappresentante del coordinamento docenti*: prof. Luciano Corradini.

2. Il Coordinamento dei collegi universitari di ispirazione cristiana è composto da:

- Don Giuseppe Grampa (Milano)
- Don Natale Maffioli (Collegi salesiani)
- Suor Paola Rado (Rimini)
- Fr. Iginò Trifoglio (Torino)
- Dott. Ernesto Preziosi (Collegi Università Cattolica)
- Don Francesco Massagrande (Padova)
- Mons. Giorgio Scianchi (Parma)
- Dott. Carmelo Licitra Rosa (Casa Nazareth- Roma)
- Sr. Maristella Zanara (Salesiane- Pavia)
- Dott. Maurizio Carvelli (Fondazione CEUR)
- Don Alessandro Camadini (Brescia)
- Don Giuseppe Bagazzoli (Camerino)
- Sign. Anna De Angelis (Roma)
- Dott. Daniele Pighin (Venezia)

3. Il Forum delle Associazioni degli studenti universitari è composto da:

- Alessandro Cesareo, Roberto Festa (Rinnovamento nello Spirito)
- Paolo Fornari, Giovanni Maria Putrella (Cammino Neocatecumenale)
- Carlo Lobbia (Comunione e Liberazione)
- Martina Baggio (Gioventù Nuova- Focolarini)
- Silvia Sanchini, Tiziano Torresi (Fuci)
- Nicola Riva (Gli Altri)
- Ganluca Budano (ACLI)
- Salvatore Rimmaudo (AGESCI)

4. Il gruppo di coordinamento dei docenti universitari cattolici italiani è costituito da docenti universitari nominati, su proposta del Direttore dell'Ufficio, dal Consiglio Permanente della CEI anche in rappresentanza della variegata e articolata presenza istituzionale e associativa dei cattolici nel mondo dell'università:

- Duilio Bonifazi (in rappresentanza della Commissione di Pastorale Universitaria e responsabile della Pastorale universitaria delle Marche)
- Sandra Chistolini (in rappresentanza dell'AIDU)
- Luciano Corradini (in rappresentanza dell'AIDU)
- Maria Luisa De Natale (in rappresentanza dell'Università Cattolica S. Cuore)
- Giuseppe Ignesti (in rappresentanza della LUMSA)
- Francesco Miano (in rappresentanza dell'AC)
- Giuliana Martirani (in rappresentanza del MEIC di Napoli)
- Marco Paolino (in rappresentanza dell'AIDU)
- Gian Cesare Romagnoli (in rappresentanza dell'AIDU)
- Gianfranco Tonnarini (in rappresentanza del MEIC di Roma)

Il gruppo di coordinamento non si sostituisce all'iniziativa legittima e autonoma, singola e associata, del laicato cattolico docente universitario, poiché la sua azione è strettamente pastorale in quanto *luogo di discernimento ecclesiale finalizzato a far maturare in tutti i membri della Chiesa, mediante il reciproco ascolto tra pastori, religiosi e laici, le priorità e i criteri morali e spirituali che dovrebbero ispirare e sostenere l'azione di animazione cristiana dell'università.*

Il gruppo di coordinamento dei docenti universitari cattolici italiani è un organismo di discernimento pastorale e collabora con l'ufficio nazionale per il conseguimento dei seguenti obiettivi pastorali:

- *operare* per lo sviluppo del dialogo tra Chiesa e Università con particolare riferimento alle Chiese particolari mettendo a disposizione dei vescovi e delle comunità cristiane l'esperienza maturata dai credenti in questo specifico ambiente;
- *approfondire* le ragioni e i problemi della presenza individuale e associata dei cristiani in università, le tematiche di maggiore rilievo e attualità che, sul piano culturale ed etico, più direttamente chiamano in causa il discernimento e la responsabilità dei cristiani, le problematiche istituzionali dell'università e il possibile contributo dei credenti ad un suo migliore assetto e funzionalità;
- *promuovere* la conoscenza e la valorizzazione delle esperienze di animazione cristiana (culturale e educativa) dell'università realizzate a livello nazionale e locale anche incoraggiando il dialogo con le facoltà teologiche e gli istituti superiori di scienze religiose per un reciproco servizio che renda più profonda la riflessione e più feconda la ricerca dei cristiani operanti in università;
- *realizzare* sobrie e qualificate iniziative nazionali che favoriscano

la formazione di un'opinione pubblica cattolica sui problemi dell'università nel nostro Paese non mancando di offrire il proprio contributo negli organismi di governance nazionali e locali;

- verificare la *realizzazione* dei laboratori culturali di facoltà (finalizzati a favorire la sintesi interdisciplinare negli studenti di teologia, filosofia, etica nei vari campi del sapere scientifico e della tecnologia con l'impegno di tradurli nell'ordinamento didattico) per evitare il pericolo di un'azione frammentata e saltuaria;
- *favorire un confronto tra docenti disponibili* a elaborare progetti e iniziative di formazione catechistica, teologica e spirituale per gli studenti universitari finalizzate alla sintesi tra fede, cultura e vita (educazione alla fede degli studenti universitari) e da realizzarsi in collaborazione con la pastorale giovanile, catechistica e i servizi di pastorale universitaria (cappelle, parrocchie universitarie...).

A

Appello - Comunicato finale

Il gruppo di coordinamento dei docenti universitari cattolici

Il gruppo di coordinamento dei docenti universitari cattolici italiani, che ha promosso, in collaborazione con l'Ufficio Nazionale della CEI per l'educazione, la scuola e l'università, il VII Incontro Nazionale di Napoli sul tema "*Le nuove responsabilità dei docenti universitari di fronte al cambiamento*", ha svolto il lavoro di organizzazione dell'Incontro sulla base dei seguenti presupposti:

- L'attuale cambiamento culturale e sociale del Paese rappresenta una "sfida" alla cultura e alla istituzione universitaria.
- L'università deve raccogliere questa sfida e proporre nuove soluzioni che siano all'altezza dei tempi che viviamo.
- Solo il dialogo e la collaborazione tra docenti e tra docenti e studenti, può confermare l'Università come luogo di formazione armonica della persona, del cittadino e del professionista.

Gli incontri preparatori del Coordinamento ci hanno portato a condividere le seguenti convinzioni:

- Noi riteniamo che una università fondata sulla dignità dell'uomo, sulla universalità dei saperi, sul confronto e l'integrazione delle discipline, sull'idea di una ragione "aperta" alla fede possa ben rispondere all'ansia di cambiamento che la pervade, soprattutto nelle realtà più giovani.
- Noi pensiamo che l'università debba essere soprattutto una comunità educativa, vera scuola di crescita umana oltre che scientifica per i docenti, gli studenti e il personale tecnico amministrativo.
- Noi pensiamo che in Europa la società ha urgente bisogno del servizio alla sapienza che l'università può fornire soprattutto mediante la formazione, in un contesto comunitario, della persona responsabile del bene comune.
- Noi crediamo che la cultura universitaria nel momento in cui persegue un nuovo umanesimo fondato sulla dignità della persona possa essere pienamente al servizio della pace e del progresso sociale della comunità dei popoli.
- Noi pensiamo che vada rilanciato il ruolo dell'università come luogo prioritario dell'attività di ricerca.
- Noi auspichiamo una revisione dei meccanismi di reclutamento della docenza universitaria fondati sul merito.

È per queste ragioni che proponiamo a tutti i docenti universitari di dialogare sul ruolo e sul futuro dell'Università. Lo facciamo

con le nostre idee, con le nostre esperienze, con la nostra sensibilità nella convinzione di poter costruire tutti insieme una università degna della sua tradizione e della sua alta funzione.

In spirito di autentico servizio ed amicizia desideriamo contribuire nell'università "a mantenere desta la sensibilità per la verità" (dall'Allocuzione del Santo Padre Benedetto XVI per l'incontro con l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", 17 gennaio 2008).

Ci rivolgiamo pertanto ai docenti universitari italiani per avviare insieme una riflessione permanente auspicando che si possa tradurre e concretizzare in un dialogo fecondo per l'università italiana.

