

CEI - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università

Convegno Regionale

« L'UNIVERSITÀ IN SICILIA »

Formazione e ricerca al servizio dell'uomo.
Il contributo dei cristiani

Catania - Acireale (CT), 25-26 ottobre 2004



Uale dialogo tra chiesa e università?

GIUSEPPE ROSSI - Università di Catania, Direttore del Centro regionale per l'educazione cattolica, la cultura, la scuola e l'università

Un cordialissimo benvenuto a tutti i partecipanti a nome del Centro e mio personale.

Il compito affidatomi in questa breve introduzione è di tentare di illustrare le motivazioni, gli obiettivi e l'articolazione del convegno.

Consentitemi anzitutto una parola di ringraziamento. Il primo grazie a Dio, che abbiamo ora invocato nella preghiera come Signore amante della vita, come dispensatore della Sapienza, perché ha guidato tutto il cammino di preparazione del convegno. Ancora una volta siamo stati testimoni che lo Spirito santo è operante nella Chiesa e nella storia.

Un grazie ai vescovi di Sicilia, ed in particolare a S. E. Mons. Naro, vescovo delegato per la pastorale della cultura e a S. E. Mons. Gristina, S. E. Mons. Vigo e S. E. Mons. Russotto, che inseriti vitalmente nel programma di queste due giornate testimoniano l'interesse di tutta la CESI per la pastorale universitaria. Un grazie speciale al Card. De Giorgi, che ha accettato di presiedere l'Eucaristia a conclusione dei lavori di questo pomeriggio. Un grazie ai relatori che sopportano il maggior peso del convegno offrendoci le loro riflessioni anche come base per il lavoro comune di domani nei gruppi di studio.

Un grazie ai componenti del comitato organizzatore. Non leggerò tutti i nomi, ma farò una eccezione per don Paolo Buttiglieri, il prof. Raffaele Bonomo e mons. Carlo Di Vita: senza il loro generoso impegno il convegno non sarebbe stato possibile.

1. Le radici del Convegno

Distinguerai tra radici prossime e radici remote. Il convegno nasce dall'impegno della CESI, che attraverso l'attività dell'Ufficio regionale di pastorale della cultura (allora presieduto dal prof. Savagnone) aveva avviato una riflessione sulle caratteristiche della pastorale nelle università siciliane, e che ora ha ritenuto opportuno convocare questo convegno per riflettere sul contributo che i cristiani, operanti a vario titolo in università, possono dare al cammino delle università siciliane in questo momento di rapida trasformazione.

In effetti il convegno si affianca anche ad analoghe iniziative nazionali della CEI, e si inserisce nelle iniziative più generali del Progetto Culturale rivolte a favorire la inculturazione della fede e la evangelizzazione della cultura.

Se queste sono le radici prossime, quali sono le radici più profonde?

A me pare che le radici più profonde affondino nel Concilio che ha consentito di passare da un atteggiamento di rifiuto e di pessimismo nei confronti del mondo e della cultura ad un atteggiamento di apertura, di simpatia e di accoglienza.

Non si tratta di cose nuove: già dai primi secoli del cristianesimo, la Chiesa ha dovuto affrontare il problema del rapporto fede-cultura. Il cristianesimo primitivo ha dialogato con la cultura del proprio tempo. Prima ancora il libro dell'Antico Testamento da cui abbiamo tratto la preghiera iniziale, il libro della Sapienza, testimonia lo sforzo di tradurre la fede di Israele in categorie culturali del mondo greco-alessandrino durante l'impero di Ottaviano (30 a.C.-14 d.C.).

Eppure questo rapporto tra fede e cultura è tutt'altro che scontato. Don Giuseppe Cristaldi (il non dimenticato filosofo acese, docente per vent'anni all'Università cattolica di Milano) studiando le relazioni tra Cristianesimo primitivo e filosofia distingueva tre atteggiamenti fondamentali (cfr. *Cristianesimo e filosofia, Vita e Pensiero*, Milano, 1980)

- I) *la filosofia è ignorata* – l'annuncio di Cristo è un evento sorprendente, una novità assoluta di fronte ad ogni progettualità umana;
- II) *la filosofia è contestata* – quando Paolo nella lettera ai Corinzi cita Isaia “distruggerò la sapienza dei sapienti e squalificherò l'intelligenza degli intelligenti”;
- III) *la filosofia è accolta* e diventa veicolo e mediazione per l'evangelizzazione.

Il Concilio ha chiarito le condizioni dell'accoglienza della cultura del proprio tempo, proponendo come tre passi di un itinerario:

- il cristianesimo assume i valori della cultura e ne riconosce l'autonomia;
- purifica gli elementi in contrasto con il Vangelo;
- eleva la cultura alla prospettiva della salvezza ultraterrena.

Può questo schema applicarsi anche al rapporto tra Chiesa e Università? È un problema che sarà affrontato nelle relazioni del convegno.

Gli obiettivi immediati del convegno non sono i problemi dibattuti in questi giorni, che pure sono essenziali per il futuro dell'Università italiana: la riforma degli ordinamenti didattici, lo stato giuridico dei docenti (col delicato punto della figura del ricercatore), le cause dell'abbandono universitario e della eccessiva durata media degli studi che la formula del 3+2 non sembra riuscire a risolvere, l'entità insufficiente delle risorse finanziarie destinate alla ricerca ed il connesso problema dell'ammontare limitato delle tasse, la proliferazione delle sedi, per citarne solo alcuni.

Il convegno si concentra su due temi che si collocano in qualche modo a monte e che riguardano l'idea di Università (per citare il titolo del volume di John Henry Newman, che raccoglie i discorsi fatti a Dublino dove era stato incaricato di istituire una università cattolica).

Il primo tema è la **missione dell'Università in questo mondo in trasformazione** e l'apporto che può venire dal dialogo tra Chiesa e Università per una nuova sintesi tra le funzioni essenziali che hanno caratterizzato l'istituzione universitaria nei vari secoli:

- la ricerca, come avanzamento delle frontiere della conoscenza
- la formazione professionale specialistica
- l'educazione generale, contributo per la crescita della persona.

Il secondo tema riguarda **le forme di un rinnovato impegno di pastorale universitaria** nelle università siciliane che negli ultimi anni hanno visto moltiplicarsi le sedi gemmate, ormai presenti in tutte le province e in quasi tutte le diocesi. Il numero di studenti, docenti e personale che vive nelle nostre università è veramente rilevante. I dati più recenti, che commenterà don La Terra nella Sua relazione danno queste cifre:

- oltre 160.000 studenti (64848 a Palermo, 33793 a Messina, 61472 a Catania),
- quasi 4800 docenti (1853 a Palermo, 1360 a Messina, 1553 a Catania)
- oltre 9300 unità di personale tecnico-amministrativo

Il dialogo risponde alle esigenze della Chiesa che ha bisogno dell'Università per una migliore conoscenza delle culture, per comprendere le domande degli uomini e per acquisire il linguaggio più adatto all'annuncio del Vangelo.

Il dialogo risponde alle esigenze dell'Università che può essere aiutata dalla Chiesa a comprendere meglio la sua funzione essenziale, confrontandosi con l'ideale dell'unità del sapere, del metodo critico per superare il riduzionismo scientifico ed evitare lo scetticismo epistemologico.

Il dialogo con la riflessione cristiana può aiutare l'Università a non smarrire la prospettiva umanistica della propria missione ad affrontare le sfide del tempo, rifiutando le soluzioni che non sono a servizio di tutti gli uomini e di tutto l'uomo e contribuendo invece a risolvere i grandi temi del nostro tempo: giustizia e sviluppo nel rispetto del creato, pace tra i popoli, crescita tecnologica con i vincoli etici.

Il richiamo a un tale dialogo può apparire tradizionale, ma in effetti è... rivoluzionario. Si pensi a Romano Guardini che nella relazione all'Università di Monaco in occasione dei festeggiamenti per i suoi 80 anni (nel 1965), quasi come testamento spirituale indicava la necessità di impegnarsi perché l'Università non esprima la volontà di potenza, ma al contrario la volontà di ricerca della verità. È l'insegnamento costante degli ultimi Papi, di Paolo VI (il vecchio assistente degli studenti universitari della FUCI) e in molte recenti occasioni di Giovanni Paolo II, che auspica che l'Università sia "luogo dei perché" coinvolga la "sfera dei fini" e rinnova l'invito ai docenti a non trasmettere solo nozioni ma ad essere maestri.

Al tema del dialogo e di un'autentica comunità universitaria sono dedicate le prime due relazioni generali del prof. Luigi Alici, dell'Università di Macerata sul tema "Università in trasformazione: un difficile dialogo tra scienza e sapienza" e del prof. Antonio Bellingeri, dell'Università di Palermo su "Lavoro culturale e impegno educativo".

4.
Individuare le forme
concrete per un
rinnovato impegno
di pastorale nelle
Università siciliane

Da una parte occorre prendere coscienza che la pastorale per la cultura e per l'università è compito di tutta la Chiesa locale, quale forma di accompagnamento spirituale degli studenti, dei docenti e del personale tecnico amministrativo.

Dall'altro occorre evitare l'errore di considerare una pastorale universitaria all'anno zero non valorizzando le esperienze di gruppi, associazioni e movimenti che hanno contribuito con generosità alla formazione umana e cristiana di generazioni di studenti e di docenti: a questo proposito, la cartella del convegno è stata arricchita dei contributi che riassumono le esperienze e le proposte di Comunione e Liberazione, FUCI, Focolarini, Teresiane, Opus Dei e Salesiani.

Occorre un impegno di formazione personale per rispondere alla domanda di senso e per invitare a partecipare alla vita della comunità ecclesiale. Occorre anche uno sforzo per attuare i "laboratori culturali", sperimentati durante il Giubileo dell'Università e nel successivo convegno del luglio 2003 su "Università e Chiesa in Europa", laboratori proposti come momenti di riflessione multi-disciplinari e interdisciplinari (tra cui la teologia) sulle grandi problema-

tiche del nostro tempo e come occasioni di dialogo con altre visioni della vita per costruire un sistema di valori condivisi.

Le linee essenziali della Pastorale Universitaria, in particolare le modalità di coordinamento delle aggregazioni laicali tra di loro e con la cappella universitaria, saranno tracciate nella terza relazione svolta da don Paolo La Terra sul tema “Le Chiese di Sicilia per l’Università” oltre che negli interventi programmati. Esse saranno discusse nei gruppi di studio della seconda giornata del Convegno e riguarderanno sia le sedi storiche dei tre Atenei siciliani (a cui si è recentemente aggiunto il quarto polo di Enna) sia le sedi gemmate e le varie diocesi di Sicilia.

Un augurio di buon lavoro per le giornate del Convegno e di una fruttuosa ricaduta dei risultati del Convegno nella vita quotidiana delle nostre Università e delle nostre Chiese locali.

Università in trasformazione: un difficile dialogo tra scienza e sapienza

LUIGI ALICI

“Beato l’uomo che medita sulla sapienza”
(Sir 14,20).

Interrogarsi intorno alla vocazione e al valore dell’università in un contesto storico segnato da profonde e rapide trasformazioni equivale ad interrogarsi intorno al “panorama culturale” che plasmerà l’*habitat* in cui le future generazioni potranno articolare le loro domande di senso, rivisitare i confini tra scienza e sapienza, disegnare una nuova architettura di valori condivisi. In rapporto a tali questioni, il percorso di questo breve contributo¹ può essere riassunto in una domanda, che si sviluppa attraverso cinque passaggi fondamentali:

1. *Tra complessità e disseminazione, ...*
2. *... quando la progettualità è difficile...*
3. *... e la contabilità invadente, ...*
4. *...come conciliare scienza e sapienza ...*
5. *... e quale può essere il contributo proprio dei cristiani?*

1.
Tra complessità
e disseminazione, ...

La riflessione non può non prendere le mosse da un cenno, per quanto sommario e schematico, intorno al contesto culturale che l’istituzione universitaria, per molti versi, riflette e insieme concorre in maniera determinante a produrre e ad alimentare. Uno dei tratti più rilevanti di questo contesto sembra essere un processo diffuso di “congedo” dalle pretese egemoniche e normative della razionalità illuministica. In una società policentrica e complessa, quelle pretese tendono ad essere screditate, come una forma illegittima – e per ciò stesso “violenta” – di dominio della complessità. L’orizzonte del sapere sembra ormai troppo esteso e frammentato, e la ragione troppo debole per continuare ad egemonizzarlo; per sfuggire ad una

¹ Tengo presente in più punti quanto ho scritto in un precedente intervento: *L’università per un nuovo umanesimo. Gli studenti protagonisti di rinnovamento*, “Quaderni della Segreteria Generale CEI”, IV,10(2000), “Notiziario dell’Ufficio Nazionale per l’Educazione, la Scuola e l’Università”, XXV, 3 (1999/2000), pp. 66-79.

estromissione umiliante, la ragione sembra volersi autoesiliare dal suo ruolo privilegiato di tribunale supremo, facendosi compagna del vissuto, ora cronista meticolosa e distaccata, ora partner faziosa e compiacente.

Nella difficile transizione verso nuovi equilibri, si aprono altre strade nella cultura e nel costume: esse passano attraverso la rivalsa degli affetti, che reclamano spazi insindacabili di consumo emozionale privato, o attraverso l'immersione spensierata in quella effimera miscela virtuale di segni, messaggi, notizie, di cui si nutre la *koiné* postmoderna. In questo contesto, la ragione paga la sua rinuncia a guardare lontano disponendosi ad assistere muta alla frantumazione del senso, e persino ad una sistematica banalizzazione delle domande più alte e radicali. In questo ridimensionamento, la consapevolezza di un eccesso razionalistico di cui farsi perdonare si congiunge con un atteggiamento rinunciatario e scettico con cui farsi riaccogliere. Quando non è figlia di un atto di umiltà, l'autolimitazione può essere il frutto di una superbia scettica, che non accetta di fare i conti fino in fondo con la crisi della modernità, preoccupandosi soltanto di trovare una nuova nicchia nella cultura postmoderna, in cui viene meno progressivamente ogni interrogativo intorno all'ulteriorità del conoscere e alle ragioni del credere: il titanismo nichilistico, che risultava dalla impossibilità di trovare risposte adeguate a domande grandi, si stempera in una forma cinica (ma non meno disperante) di indifferenza, a malapena mascherata da uno scintillante sincretismo di superficie.

Questo alleggerimento culturale sembra produrre una sterilizzazione delle istanze sapienziali, che si riflette in un generale impoverimento dell'orizzonte del senso; ad una ragione "demoralizzata" non rimane che farsi custode insensibile di un rigore senza passione o avventurarsi nel gioco infinito della interpretazione. In ogni caso, l'archivio del sapere può crescere a dismisura, senza che ad esso corrisponda una reale progressione di avvicinamento alla verità; l'aumento delle cognizioni non si accompagna necessariamente ad una riduzione delle incognite, ma, al contrario, può andare di pari passo con una loro moltiplicazione inarrestabile che, alla fine, squalifica l'intero processo. La versione postmoderna della "cattiva infinità", che sembra aver contagiato anche ampi settori della vita universitaria, si ripropone precisamente in questo fenomeno di crescita esponenziale delle cognizioni e insieme delle incognite, in una dilatazione di significati senza verità, di fronte alla quale, se il sistema non vuole implodere, non resta che vaccinarsi con gli anticorpi scettici del disincanto e del disimpegno.

Tale crisi mascherata della ragione coincide oggi con il trionfo mitizzato della tecnica. Impotenza progettuale e onnipotenza tecnologica appaiono le due polarità più inquietanti di questo nostro tempo: mentre si celebra quello che Heidegger ha chiamato "l'impe-

rialismo planetario dell'uomo tecnicamente organizzato"², questi si accorge di essere non più solo signore, ma anche oggetto della tecnica. L'esito di questo processo l'ha indicato con parole forti Hans Jonas: oggi "tremiamo nella nudità di un nihilismo nel quale il massimo di potere si unisce al massimo di vuoto, il massimo di capacità al minimo di sapere intorno agli scopi"³.

In questa paradossale ibridazione di pensiero debole e tecnologia forte, va maturando la più tipica sintomatologia postmoderna: il progetto di unificazione del senso, che l'età antica e medioevale riteneva perseguibile in senso verticale e metafisico, e al quale invece la cultura moderna aveva impresso una forte curvatura storicistica e intramondana, viene progressivamente delegittimato nel segno di una epistemologia della frammentazione e della disseminazione, in cui si saldano insieme il progresso esponenziale del sapere scientifico, reso possibile da una metodologia rigorosamente analitica, e la sfiducia nel potere sintetico della ragione, assimilato ad una forma di intollerabile interferenza aprioristica.

Come conseguenza immediata di questo processo, l'antropocentrismo moderno, che riconosceva al soggetto umano il potere straordinario di dominare la natura e di progettare la storia, è sottoposto ad un'opera di delegittimazione sistematica, lasciando il posto a nuove *Weltanschauungen*, quali ad esempio l'animalismo e l'ambientalismo, nelle quali non di rado l'elaborazione culturale è sopraffatta da semplificazioni e irrigidimenti ideologici. Ne risulta una spinta alla decostruzione antropologica, che paradossalmente sembra affermarsi grazie allo sviluppo delle cosiddette scienze umane, più che nonostante esse. Secondo tale processo, l'idea stessa di uomo appare "un'invenzione di cui l'archeologia del nostro pensiero – scrive Foucault – mostra agevolmente la data recente. E forse la fine prossima"⁴.

Sul piano più propriamente etico, questo processo sembra contrassegnato dal progressivo declino delle ideologie eredi di quel che restava dei grandi ideali di emancipazione storica della modernità; ad esso si è accompagnato un atteggiamento di sospetto indiscriminato nei confronti delle cosiddette evidenze etiche, surrogato da una riconquista avida del vissuto privato, affettivo ed emozionale, posto gelosamente al riparo da qualsiasi supervisione normativa. Ha rilevato Charles Taylor che la nostra epoca continua a professare ideali alti, senza riconoscersi più nelle fonti morali che li aveva

² M. HEIDEGGER, *Sentieri interrotti*, tr. it., Firenze 1968, p. 97.

³ H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, tr. it., Torino 1990, p. 31.

⁴ M. FOUCAULT, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, tr. it., Milano 1967, p. 414.

prodotti e alimentati⁵; ne risulta una pericolosa erosione degli spazi condivisi dell'etica pubblica, abbandonata ad un fragile e problematico contrattualismo, non più fronteggiabile con il ricorso ai tradizionali codici deontologici. Il risultato è una equivoca dissociazione dell'etica: nella sfera pubblica (a livello economico, politico, ecologico) si invocano modelli etici rigorosamente normativi, mentre sulla sfera privata ci si appella ad una assoluta franchigia morale, in nome della insindacabilità del desiderio soggettivo.

In tale contesto la distanza tra le "due culture" può aumentare fino a trasformarsi in opposizione incomunicabile: da un lato la cultura scientifica si libera dalla tutela, ritenuta insopportabile, della sapienza e si consegna alla tecnica, in cui l'efficacia del fare prevale sulla verità del sapere, disponendosi alla manipolazione di una natura ridotta a infrastruttura neutra e indifferente; dall'altro la cultura umanistica si svincola dal duro peso del reale, accontentandosi di esprimere le sue attitudini ludiche entro una labile sovrastruttura simbolica. Nella estrema divaricazione tra il potere insindacabile dell'*homo faber* e l'evasione estetizzante dell'*homo ludens*, la razionalità sembra rinunciare a qualsiasi intenzionalità veritativa o sostantiva, accontentandosi di un ruolo puramente procedurale, al quale sembra difficile affidare l'appello ad una autentica e condivisa responsabilità del futuro. Ma se, nell'età del multiculturalismo, non si riesce a coniugare la pluralità delle culture con l'idea di una superiore universalità della cultura, l'unità del sapere sbiadisce in un anacronistico e sfocato ideale regolativo.

2.
... quando
la progettualità
è difficile...

Un tratto sembra accomunare la deriva culturale odierna e la situazione di *impasse* in cui versa l'università: il moltiplicarsi di cambiamenti rapidi e profondi, a volte convulsi, e insieme l'assenza – ora patita, ora negletta, se non addirittura teorizzata – di un progetto generale, di un disegno programmatico, o almeno di un'idea-guida da cui lasciarsi ammaestrare e possibilmente entusiasmare. Nella sua storia plurisecolare, l'università è stata sempre il risultato di una sintesi fra una concreta pratica di vita e una necessaria istituzionalizzazione, anche se sempre problematica e perfettibile: dalla *universitas magistrorum et scholarium*, che identificava la comunità universitaria medievale, alla *universitas studiorum* del modello tedesco dei primi anni dell'Ottocento, frutto di un dibattito filosofico alto e qualificato, che coinvolge figure di grande rilievo, come Fichte, Schleiermacher, Hegel, Schelling, von Humboldt e, in

⁵ Cfr. CH. TAYLOR, *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, tr. it., Milano 1993, pp. 626-627.

un contesto diverso, Newman⁶. Un dibattito che sembra riaccendersi a livello teorico nei primi decenni del Novecento, chiamando in causa autori come Husserl, Heidegger, Jaspers, e che conosce una ripresa sofferta verso la fine degli anni '60, in seguito alla fiammata della contestazione studentesca, che denuncia le contraddizioni culturali, sociali e politiche dell'università di massa; al di là del radicalismo alternativo, che rifiuta di misurarsi con qualsiasi preoccupazione riformistica, il '68 porta in primo piano una serie di domande intorno all'università, che vengono raccolte ed elaborate anche sul piano teorico, ad esempio da autori come Ricoeur e Habermas⁷.

Ma ormai l'*universitas* è diventata una *Multiversity*⁸ (lo slittamento terminologico non è casuale); rassegnata a riflettere sul piano istituzionale una estrema parcellizzazione specialistica, senza nessun contrappeso in una qualche unificazione del sapere, si presenta alla fine come il risultato di una federazione estrinseca di Facoltà e corsi di studio, il cui unico polo unificante sembra essere costituito dall'apparato amministrativo⁹. A questo punto il "conflitto delle Facoltà" assume un significato meno nobile e culturalmente motivato di quello al quale Kant aveva dedicato la sua attenzione in uno scritto famoso. L'antico progetto di sintesi culturale, intrinseco all'idea stessa di *universitas*, spogliato di ogni tensione intellettuale e formativa e screditato come una ingenua velleità enciclopedica, finisce per polverizzarsi in un policentrismo caotico, nel quale coabitano docenti indaffarati e studenti distratti.

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

⁶ Cfr. in proposito A. RIGOBELLO, *Il concetto di università nella filosofia dell'Ottocento*, "Studium", LXXIX, 4/5 (1983), pp. 449-472. Una interessante raccolta di testi sull'università, a cavallo tra Seicento e Novecento, può essere consultata nel volume di AA.VV., *Il resistibile declino dell'Università*, a cura di G. MAROTTA e L. SICHIROLLO, Napoli 1999.

⁷ Utile in proposito l'*excursus* di A. PIERETTI, *Il concetto di università nella filosofia del Novecento*, "Studium", loc. cit., pp. 481-512.

⁸ Cfr. su questo punto, l'analisi di E. BUTTURINI, *Il rapporto docente-studente nell'università*, "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università", III, 13 (1999), pp. 37-49, che si riferisce su questo punto alla tesi enunciata da Clark Kerr nel 1963.

⁹ In proposito è sempre utile rileggere due saggi di PAUL RICOEUR: il primo del 1964, intitolato *Faire l'Université*, il secondo apparso nel 1968, nel clima rovente della contestazione e intitolato *Réforme et révolution dans l'Université*. I due saggi sono raccolti nel volume di P. RICOEUR, *Lectures 1. Autour de la politique*, Paris 1991, pp. 367-380; 381-398.

sume forme ibride ed infelici”¹⁰. Il carattere realmente alternativo di questa comunità nasce precisamente dalla sua possibilità di porsi come luogo elettivo dell’esercizio critico della ragione e insieme di elevazione della coscienza civile, capace di resistere alle lusinghe di una aziendalizzazione impropria e insieme di costituirsi come luogo di fecondo dialogo intergenerazionale: “Una tradizione vitale – ha scritto Gadamer – consiste proprio nel fatto che giovani e anziani abbiano uno scambio reciproco e sottopongano a critiche le proprie prospettive e i propri pregiudizi”¹¹. Infatti, “siamo tutti vecchi quando non poniamo più in questione i nostri pregiudizi. Siamo tutti giovani quando ci apriamo l’uno verso l’altro”¹².

Attraverso questo dialogo si afferma concretamente il primato della persona umana sulle istituzioni; un primato che si costruisce nel vivo di relazioni interpersonali autentiche, anche nella diversità funzionale dei ruoli, che l’apparato legislativo e burocratico deve sussidiare e agevolare, senza illudersi di poter imporre per decreto, ma senza nemmeno ritenersi autorizzato ad ostacolare per sfiducia. La dinamica della ricerca scientifica vive di procedure e metodologie complesse da rispettare, di competenze specialistiche da acquisire, ma ha anche bisogno di sincere attitudini collaborative e di comprovate forme di onestà intellettuale; allo stesso modo deve guardarsi costantemente da ambizioni carrieristiche inaccettabili e tenere severamente sotto controllo subdole forme di delirio di onnipotenza. La capacità di lavorare in équipe, di mettere a disposizione dell’intera comunità scientifica i risultati dei propri studi vanno di pari passo con la disponibilità a condividere con la comunità degli studenti l’impegno professionale, a lasciarsi mettere in questione dalle loro domande e dalle loro attese (come nelle *quaestiones quolibetales* che accendevano la vita delle università medievali); insomma a non temere, ma a promuovere una loro libera iniziativa intellettuale.

Paradossalmente, ad una stagione di dibattiti senza riforma sembra oggi essere subentrata una stagione di riforme senza dibattito. Eppure, avendo alle spalle l’idea di una architettura enciclopedica del sapere (idea peraltro sempre problematica e non di rado usata in senso ideologico), l’università non può rigenerarsi senza una coraggiosa progettualità. Non è forse questo il suo ruolo primario? Proviamo a dirlo con le parole di Eric Weil: “Come l’università potrebbe e dovrebbe essere il luogo dell’analisi storica e filosofica della nostra condizione e della situazione critica non solo della stes-

¹⁰ K. JASPERS, *Die Idee der Universität*, Berlin – Göttingen – Heidelberg 1961, p. 65 (Il volume rielabora, insieme a K. ROSSMANN, un’opera apparsa originariamente nel 1923). Il testo è citato anche da A. PIERETTI, *Il concetto di Università*, cit., p. 503.

¹¹ H.-G. GADAMER, *L’ermeneutica della buona volontà*, in AA.Vv., *Il resistibile declino*, p. 387.

¹² *Ivi*, p. 387.

sa università ma dell'intera nostra civiltà, essa potrebbe e dovrebbe essere anche il luogo d'incontro del sapere e della vita, dove il sapere sarebbe un sapere per degli altri esseri viventi e dove la vita scoprirebbe, al contatto dei grandi personaggi e dei grandi pensieri, le proprie potenzialità di umanizzazione"¹³.

Non si tratta, ovviamente, di abbandonarci ad un'anacronistica nostalgia del passato: si tratta piuttosto di riattivare una riflessione alta intorno al senso e al futuro dell'università, che riapra una domanda, anzi *la* domanda per eccellenza: a quale idea di umanità intende ispirarsi il modello che stiamo disegnando per il futuro? Una domanda alla quale nemmeno i credenti possono sottrarsi, nel segno di un sano e convinto appello umanistico. Non possiamo dimenticare, a questo proposito, l'invito insistente e appassionato di Giovanni Paolo II: «La dimensione umanistica, secondo cui la persona è intesa come soggetto e come fine, fonda la funzione educativa e culturale dell'università, perché [...] *"il compito primario ed essenziale della cultura in generale e anche di ogni cultura è l'educazione"*»¹⁴.

In un mondo sempre più organizzato "secondo la soffocante tristezza dell'idea di funzione" (G. Marcel), in cui l'esercizio della razionalità conosce una prevalente declinazione in senso strumentale, nuove opportunità e insieme nuovi ostacoli si profilano per la ricerca scientifica e la formazione professionale. Dopo aver combattuto in passato battaglie decisive contro l'invadenza dello Stato, oggi l'università deve misurarsi, nel bene e nel male, con l'invadenza del mercato e può farlo a partire da una domanda fondamentale: quale logica deve ispirare una riqualificazione profonda, a livello ideale e strutturale, della vita universitaria? È sufficiente affidare la pur doverosa logica dell'efficienza all'automatismo liberistico del mercato o è necessario trovare un equilibrio nuovo tra pubblico e privato, tra competizione e cooperazione, tra la logica utilitaristica della libera concorrenza e dell'efficienza delle prestazioni e la logica istituzionale che presidia il supremo principio del bene comune?

Per un verso, infatti, la minaccia ideologica che un tempo pesava sulla libera elaborazione culturale e sulla autonomia della ricerca scientifica oggi sembra spostarsi sul versante dei grandi apparati di potere economico, che finanziano sempre più massicciamente la ricerca stessa, piegandola ad una strumentalizzazione tecnologica non certo disinteressata. Per un altro verso, lo stesso mer-

¹³ E. WEIL, *La funzione dell'università*, in AA.Vv., *Il resistibile declino*, cit., p. 369.

¹⁴ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all'università degli Studi di Roma "Tor Vergata"*, 29.4.1999.

cato del lavoro può attivare domande di competenze e di requisiti funzionali a tale sistema di produzione, il più delle volte, però, estranee a un corredo formativo robustamente vertebrato in senso etico. Nel momento in cui il quadro degli schieramenti ideologici e politici sembra sfumare in un vortice di trasformismi non proprio limpidi, il mondo degli interessi economici si rafforza, consolidando posizioni e imponendo delle logiche che esigono un attento discernimento; la bandiera dell'efficienza non è sempre sincera e il mito della neutralità è il più delle volte sospetto.

La sfida alla quale siamo di fronte è dunque di estrema complessità; da un lato, come rileva anche Rigobello, essa richiede una soluzione "teorica (un nuovo modo di intendere l'universo dei saperi, la enciclopedia delle scienze, il loro rapporto con l'*humanitas* e con nuovi temi morali), dall'altro è pratico-organizzativa (il nuovo assetto degli studi universitari, le riforme di struttura)"¹⁵. Questo difficile equilibrio oggi appare sottilmente insidiato dall'invasione della contabilità: "È triste e preoccupante per il destino dell'identità della struttura universitaria pensare, oggi, che una riforma di essa sia stata avviata a colpi di articoli della finanziaria a fronte di una dannosa frammentazione delle forze di ricerca entro l'università"¹⁶.

Nella situazione attuale, soprattutto italiana, il futuro assetto universitario sembra pericolosamente incline ad una *deregulation* selvaggia. Lo attesta l'attivazione di nuovi corsi di laurea, a volte simili a scatole vuote, promossi inseguendo mode effimere, senza il supporto indispensabile di qualificate e rigorose tradizioni di ricerca (paradossalmente, in questi casi la didattica nasce "inventandosi" competenze non sempre accreditate: la progressiva perdita della titolarità dell'insegnamento ne è una conferma preoccupante). Analoga considerazione potrebbe farsi per quanto riguarda la deflagrazione di microdiscipline istituite per consacrare da parte dei docenti più affermati una gerarchia distanziata di allievi, determinando di fatto una dispersione curricolare, costruita attorno a minuzie monografiche irrilevanti.

Appare oltre tutto francamente sorprendente pretendere di modificare la didattica universitaria prescindendo dal problema della ricerca scientifica: della sua qualità, delle risorse, del trasferimento dei risultati, della possibilità di captare attraverso di essa motivazioni e attitudini dello studente. L'università è nata essenzialmente come comunità di ricerca e scuola di metodo; se perde questa scintilla creativa, è inutile oliare meccanismi di trasmissione di un sapere riciclato e liofilizzato. A che cosa lo studente ha diritto? Ad un volume di nozioni standardizzate, acquisite per accumulazioni

¹⁵ A. RIGOBELLO, *L'identità del docente dalle origini dell'università ad oggi*, "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università", loc. cit., p. 18.

¹⁶ A. MORONI, *Università tra ricerca e organizzazione*, loc. cit., p. 27.

progressive, oppure ad un organico profilo formativo, fatto di abilità conoscitive e di competenze metodologiche, da conquistare “sul campo”, partecipando attivamente a quel “cantiere a cielo aperto” che è la ricerca?

Il rilancio dell’università dipende indubbiamente dal risanamento dei suoi libri contabili, che non può, però, essere interamente scaricato sulla esiguità dei finanziamenti statali, senza una verifica coraggiosa della politica economica praticata con eccesso di disinvoltura in tempi di relativa abbondanza. Questa, in ogni caso, può essere una condizione necessaria, non certo sufficiente. In una ristrutturazione profonda dell’ordine degli studi la vigilanza sui principi ispiratori dev’essere massima. Qualsiasi tentativo di riforma strutturale deve iscriversi entro un quadro di riferimenti culturali e ideali, che l’università ha il compito di “filtrare”, “restituenti” alla società sotto forma di un patrimonio di sapere organicamente elaborato. Qualsiasi intervento che non si lasci animare da questa progettualità scientifica e formativa rischia di essere degradato e morire in una palude burocratica. Molte delle innovazioni degli ultimi anni testimoniano quanto sia facile stravolgere provvedimenti settoriali, piegandoli a logiche di basso profilo: dai docenti a contratto alla proliferazione di affidamenti, supplenze e nuovi corsi di laurea; dalla cosiddetta semestralizzazione, diventata l’avallo nobile di un impegno didattico stile “toccata e fuga” del docente pendolare, alla quantificazione in crediti di un carico di studio che nega altri parametri qualitativi (una pagina di un manuale “peserà” quanto una pagina di Husserl?); dalla progressiva dequalificazione della tesi di laurea all’appiattimento in senso nozionistico del titolo di primo livello¹⁷.

Il prevalere di un modello contrattualistico alla base del rapporto didattico può essere un utile fattore di motivazione, se vincolato ad un quadro di valori fondamentali e condivisi, che sono la ragion d’essere dell’impresa scientifica e di un’autentica comunità educante; se, al contrario, è inteso nell’ottica aziendalista e utilitaristica di uno studente ridotto a “cliente”, può stravolgere il senso stesso del rapporto educativo, in cui la reciprocità tra maestro e allievo è di tipo asimmetrico, non omologabile all’idea di una astratta parità, tipica del modello mercantile dello scambio¹⁸. Il risultato, in tal caso, potrebbe essere il passaggio da una conflittualità forte,

¹⁷ Per un dibattito intorno alle possibilità e ai limiti della riforma universitaria in Italia cfr. gli interventi, ospitati dalla rivista “Il Mulino”, 3/2004, di E. LOMBARDI Vallauri, *Riforma (e rovina) dell’università*, pp. 458-470; R. MOSCATI, *Insegnare dopo la riforma*, pp. 471-478; G. AZZONE, B. DENTE, *Dall’autonomia alla “governance”. Il caso del Politecnico di Milano*, pp. 479-488.

¹⁸ Sull’idea di “reciprocità asimmetrica” cfr. L. ALICI, *Il terzo escluso*, Cinisello Balsamo 2004 e il volume *Forme della reciprocità. Comunità, istituzioni, ethos*, a cura di L. ALICI, Bologna 2004.

figlia di ideologie militanti, alla microconflittualità strisciante del consumatore, invogliato a comperare i prodotti più reclamizzati e attento soltanto a confronti di ordine quantitativo.

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

Tali scenari appaiono particolarmente preoccupanti per i corsi di laurea meno strumentali, come ad esempio quelli umanistici, che si trovano più a disagio con un calcolo mercantile del sapere, così come per le università periferiche e meno prestigiose, spesso sprovviste dell'effetto-trascinamento provocato dal luminare, ma che possono essere ugualmente una palestra seria e rigorosa di ricerca e di studio. In ogni caso la giusta volontà di essere al passo con i tempi non deve impedire di riconoscere il valore specifico della nostra migliore tradizione, da riqualificare e rilanciare, anziché mortificare.

Non mancano, naturalmente, aspetti positivi in questo riassetto, che meritano di essere accolti e valorizzati: una migliore disciplina dell'orientamento; una maggiore flessibilità dei corsi di studio; l'idea di una formazione continua, cumulabile attraverso un sistema di “crediti”; la possibilità di differenziare l'impegno dello studente; la volontà di ridurre la dilatazione dei tempi di laurea e il fenomeno grave dell'abbandono degli studi, che ci sta allontanando troppo dall'Europa. Più in generale, il clima non avvelenato da irrigidimenti ideologici può rappresentare una condizione favorevole per riaprire un dibattito sereno e costruttivo, purché però tale dibattito coinvolga tutte le componenti della comunità universitaria, del mondo culturale, sociale e politico.

4.
... come conciliare
scienza
e sapienza...

Al cuore di questo percorso va ribadito un principio che può essere enunciato con le parole di Karl Jaspers: “È diritto dell'umanità in quanto tale cercare la verità dovunque e liberamente”¹⁹. L'istituzione universitaria deve coniugare i suoi compiti fondamentali ponendosi interamente al servizio di questa vocazione irrinunciabile. Tali compiti possono essere riassunti nella dichiarazione congiunta

¹⁹ K. JASPERS, *Die Idee der Universität*, cit., p. 1.

di 372 Rettori, sottoscritta a Bologna il 18 settembre 1988, in occasione del 900° anno di fondazione: “L’università è un’istituzione che produce e trasmette criticamente la cultura, mediante la ricerca e l’insegnamento”.

Per un verso, quindi, come ha scritto Ortega y Gasset, la scienza è “la dignità dell’università [...] il principio stesso che le dà vita e che fa sì che non sia soltanto un vile meccanismo”²⁰; per altro verso, tuttavia, essa deve resistere, soprattutto oggi, ad una tentazione tecnistica, che può soffocare la tensione teorica e la responsabilità formativa: «la pedanteria e la mancanza di riflessione – è ancora Ortega – sono stati i grandi agenti di questo “capriccio” scientifico che travaglia l’università»²¹. Un fattore di riequilibrio nei confronti di questa deriva può essere espresso ancora con le parole di Jaspers, che ci richiamano ad un’idea di scienza non autoreferenziale, ma segnata da una apertura costitutiva ad un orizzonte di ulteriorità: “Il senso della scienza, perché debba esistere, – egli scrive – non si può fondare a partire da essa. Essa non poggia su se medesima [...] La ricerca scientifica si imbatte sempre in un atto originario, che è presupposto dalla scienza e non essa stessa, già nel senso triviale di essere interessata a qualcosa”²². Non credo sia una forzatura del pensiero jaspersiano rileggere questa istanza nella prospettiva di una “*dimensione sapienziale* di ricerca del senso ultimo e globale della vita” (FR, n. 81), assumendo la sapienza, con le parole di *Fides et ratio*, come “ultimo e autentico fine di ogni vero sapere” (FR, 108); dunque non un’evasione irrazionale o fideistica, ma un ampliamento in senso trascendente e insieme spirituale delle risorse conoscitive, rispetto alla settorialità tipica del sapere analitico.

La possibilità di sporgersi oltre il mondo dell’esperienza, infatti, dipende prima di tutto da un arricchimento delle potenzialità e dell’idea stessa di ragione. Tale invito ad una apertura metafisica non va scambiato nemmeno – sempre secondo *Fides et ratio* – con una professione di appartenenza ad una determinata scuola filosofica; gli ambiti nei quali la ricerca umana può incontrare questa sollecitazione sono i più disparati: “ovunque l’uomo scopre la presenza di un richiamo all’assoluto e al trascendente, lì gli si apre uno spiraglio verso la dimensione metafisica del reale: nella verità, nella bellezza, nei valori morali, nella persona altrui, nell’essere stesso, in Dio” (FR, n. 83).

In tale prospettiva, la dimensione sapienziale esprime un’istanza di trascendimento interna alla stessa dimensione scientifica; spetta alla sensibilità laicale del cristiano intercettare e accreditare questo dislivello con una testimonianza onesta e discreta, aiutando

²⁰ J. ORTEGA Y GASSET, *Missione dell’Università*, tr. it., Napoli 1972, pp. 78-79.

²¹ *Ivi*, p. 55.

²² K. JASPERS, *Ragione e antiragione nel nostro tempo*, tr. it., Firenze 1970, p. 52.

a riconoscerne la pertinenza antropologica e annunciandone insieme l'ulteriorità soprannaturale. L'uomo, ogni uomo, vive un rapporto vitale e atematico con la verità, che è la motivazione originaria della ricerca affidata alla ragione naturale; c'è un "desiderio di verità" che spinge "la ragione ad andare sempre oltre" (FR, n. 42). Esiste una vocazione naturale alla sapienza, come attitudine costitutiva a spingersi oltre l'immediato, ad ancorarsi in un orizzonte di stabilità appagante e compiuta. Questa statura metafisica dell'essere umano si manifesta nelle forme pratiche e culturali più diverse, secondo una gamma illimitata di sfumature espressive e di testimonianze valoriali, senza che nessuna di queste possa rappresentarla mai in modo pieno e definitivo, proprio perché essa attesta un dislivello storicamente incolmabile. Con il linguaggio di *Fides et ratio*: in ogni espressione della sua vita, l'uomo "porta con sé qualcosa che lo contraddistingue in mezzo al creato: la sua apertura costante al mistero e il suo inesauribile desiderio di conoscenza. Ogni cultura, di conseguenza, porta impressa in sé e lascia trasparire la tensione verso un compimento" (FR, n. 71).

In tal senso, rispetto ad ogni porzione circoscritta e finita del sapere, la sapienza esprime una passione partecipativa esistenzialmente più ricca e coinvolgente, un'apertura intenzionale più esigente e lungimirante, una interiore capacità di porsi in ascolto del senso del mistero. Dinanzi a questa eccedenza sapienziale, la ragione stessa "possiede un suo spazio peculiare che le permette di indagare e comprendere, senza essere limitata da null'altro che dalla sua finitezza di fronte al mistero infinito di Dio" (FR, n. 14), anche se il credente sa che è un dono dello Spirito a trasformare in autentica sapienza la scienza umana.

Esiste almeno un doppio livello che può giustificare la possibilità di questa apertura sapienziale: anzitutto sul piano epistemologico, facendo valere l'appello ad un orizzonte di senso che eccede la settorialità del sapere e la strumentalità del metodo; in secondo luogo sul piano etico, riconoscendo il primato del conoscere sul fare, della scienza sulla tecnica, che contiene al suo interno un duplice vincolo morale, per così dire *ad intra* e *ad extra*: *ad intra* la ricerca scientifica non può prescindere dal valore della conoscenza e, più in particolare, dal rispetto di una rete di valori come la verità, la sincerità, la trasparenza, dai quali dipendono il rigore della ricerca e l'etica professionale dello scienziato; a livello extrascientifico, poi, sulla libertà della ricerca grava una fondamentale ipoteca etica, quindi educativa e politica, che riguarda non solo la destinazione universale dei risultati della ricerca, ma anche la responsabilità di concorrere alla edificazione del bene comune, promuovendo ricerche che abbiano una ricaduta positiva (ovviamente anche solo indiretta) sul benessere spirituale, materiale e sociale della collettività.

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

A questa dialettica di scienza e sapienza corrisponde quindi, sul piano dell'impegno e della testimonianza professionale in ambito universitario, la possibilità di coniugare il rigore della ricerca con la passione dell'insegnamento. La ricerca di un equilibrio vivo e vitale di rigore e passione appare un obiettivo irrinunciabile e qualificante, che va difeso proprio in nome dell'idea stessa di una ricerca scientifica motivata, strutturata e finalizzata nel contesto più ampio di un nuovo umanesimo. È questo l'equilibrio più arduo ed instabile, ma anche più prezioso e benefico, al quale non è possibile rinunciare, se non vogliamo isolare alcuni vertici di eccellenza in una torre d'avorio, prestigiosa e inquietante, dove si coltiva una competenza senza virtù, abbandonando l'università ad uno scadente apparato di certificazione professionale.

Da questa correlazione discende altresì l'impegno ad interpretare l'ideale della criticità in senso radicale, non riduttivo; intendendolo come il diritto-dovere di partecipare ad una ricerca che sappia spingersi fino a mettere in discussione il quadro culturale, entro il quale si definisce l'ethos condiviso di una comunità umana. Qui corre anche la linea di incontro e insieme di demarcazione tra scienza, politica ed economia: l'autonomia e la libertà della ricerca, infatti, vanno salvaguardate sul piano più propriamente strutturale, metodologico e tematico, ma non possono essere intese come il diritto a costituire una specie di *enclave* socialmente blindata ed eticamente impermeabile. Più che privilegiare settori economicamente e tecnologicamente produttivi, a scapito di altri, solo apparentemente "inutili", si tratta piuttosto di chiedere ad ogni disciplina di dare il meglio di sé, anche e soprattutto nella sua apparente "inutilità". Il vero discrimine non è tra scienze utili e scienze inutili, ma tra un modo impoverito e neutralizzato di fare scienza, incentrato sul mito di un rigore cieco e fine a se stesso, e un modo aperto alle grandi domande di senso, disposto a lasciarsi mettere in questione da esse fino a sporgersi oltre il recinto di un sapere che tende a coniugarsi sempre più come una voce del verbo potere.

In questo contesto si pone il problema del rapporto tra scienza e politica, ed emerge la necessità di un reale processo di demo-

cratizzazione del sapere, al quale l'università può e deve offrire un contributo insostituibile. Lo ha visto bene Jürgen Habermas, sottolineando che la pratica della ricerca deve accompagnarsi ad una parallela indagine metateorica e riconoscendo tra i compiti irrinunciabili della stessa università quello di sottoporre “ad esame critico atteggiamenti e motivi, anche politicamente rilevanti, configurati nell'esercizio della scienza nell'università e dalla compagine universitaria”²³. Si deve dunque riconoscere una “duplice funzione dell'insegnamento”: esso non riguarda soltanto “la trasmissione del sapere formale ed empirico presente nelle tecniche professionali e nello stesso processo di ricerca”, ma anche la capacità di tradurre questi risultati scientifici “nell'orizzonte del mondo della vita quotidiana”. “È questo il compito attuale – conclude Habermas – di una formazione accademica. Se le nostre università rinunciano alla cultura in questo senso, se vogliono isolare e istituzionalizzare la formazione del carattere affidandone l'incarico a collegi appositi, o invece bandirla senz'altro dalla sfera di competenza dell'università; se la scienza fa della virtù del suo rigore positivista la necessità di abbandonare i problemi pratici all'arbitrio di valutazioni incontrollate – allora non ci si può più attendere la formazione di una coscienza pubblica e politicamente matura in quanto educata alla riflessione razionale”²⁴.

5.
... e quale può
essere il contributo
proprio dei
cristiani?

Si aprono, a questo punto, una serie di domande che investono – a livelli diversi – la nostra responsabilità personale e le scelte pastorali della Chiesa: come far incontrare nel contesto culturale odierno l'evento inaudito dell'unico Maestro, che irrompe nella storia degli uomini come fonte di suprema *auctoritas*, con una istituzione per principio fondata sul presupposto, ribadito anche dal Concilio Vaticano II, della legittima autonomia delle realtà terrene²⁵? Come poter annunciare Gesù Cristo quale sorgente di conver-

²³ J. HABERMAS, *L'Università nella democrazia*, tr. it., Bari 1968, p. 125.

²⁴ J. HABERMAS, *Mutamenti sociali nella formazione accademica*, in AA.Vv., *Per la critica dell'università*, a cura di C. Dotolo, Torino 1971, pp. 59-60.

²⁵ “Se per autonomia delle realtà terrene – leggiamo nella *Gaudium et spes* – si vuol dire che le cose create e le stesse società hanno leggi e valori propri, che l'uomo gradatamente deve scoprire, usare e ordinare, allora si tratta di un'esigenza d'autonomia legittima: non solamente essa è rivendicata dagli uomini del nostro tempo, ma è anche conforme al volere del Creatore” (GS, 36). Quindi “tutto ciò che compone l'ordine temporale, cioè i beni della vita e della famiglia, la cultura, l'economia, le arti e le professioni, le istituzioni della comunità politica, le relazioni internazionali e così via, la loro evoluzione e il loro progresso, non sono soltanto mezzi con cui l'uomo può raggiungere il suo fine ultimo, ma hanno un valore proprio, riposto in essi da Dio, sia considerati in se stessi, sia considerati come parti di tutto l'ordine temporale” (AA, 7). Questo non diminuisce, ma anzi aumenta, come si legge ancora in *Gaudium et spes*, “il dovere di collaborare con tutti gli uomini per la costruzione di

sione dell'intelligenza, nel rispetto di quella autonomia e di quei maestri che sono istituzionalmente deputati a professarla e a custodirla? Come annunciare il mistero della paternità misericordiosa di Dio, senza fare dell'università un campo di proselitismo selvaggio e concorrenziale o, al contrario, l'alibi di un disimpegno, che potrebbe assomigliare persino ad un tradimento?

Certamente è possibile testimoniare in questo luogo, come in ogni altro luogo, la fede in Gesù Cristo, speranza e salvezza del mondo, anche se nel rispetto di alcune specifiche condizioni: dal punto di vista dell'autonomia dell'istituzione universitaria si tratta di coniugare verità e libertà, senza confondere il pluralismo con il relativismo e senza sacrificare il senso del limite, del mistero, della trascendenza ad una ideologia riduzionistica; dal punto di vista cristiano non si tratta tanto di difendersi dalla scienza, quanto di aiutare la scienza a difendersi da se stessa, dal suo scetticismo e dal suo accettazione tecnologico. S'inscrive in questo contesto, peraltro, anche l'attenzione che la chiesa italiana sta dedicando ad un nuovo "progetto culturale", che affonda le sue radici nel vangelo della carità e che, attraverso una prassi rinnovata di discernimento comunitario, intende alimentare una stagione di profonda e diffusa conversione pastorale. Lo ha ben ricordato il papa: «L'opera delicata e complessa di "evangelizzazione della cultura" e di "inculturazione della fede" non si accontenta di semplici aggiustamenti, ma esige un fedele ripensamento ed una creativa riespressione dello strumento metodologico che la Chiesa italiana si è voluta dare in questi ultimi tempi: "il progetto culturale orientato in senso cristiano"»²⁶.

Si apre perciò, a questo punto, una duplice prospettiva di testimonianza e di annuncio, che investe – a livelli diversi – la responsabilità personale dei cristiani e le scelte pastorali della Chiesa. Una prima linea di riflessione può essere individuata nella prospettiva di un'opera corretta e lungimirante di evangelizzazione della cultura: in altri termini, come intercettare, in modo critico e positivo, le domande di senso che trascendono gli ambiti settoriali del sapere e fare in modo che possano essere raggiunte e trasfigurate dal vangelo, perché le trasformi in fermenti liberanti di sapienzialità virtuosa? In tale prospettiva appare indispensabile, anzitutto, riuscire a raggiungere e riqualificare quel volume di bisogni insoddisfatti, che tendono spesso a regredire verso atteggiamenti di frustrazione e rassegnazione, provando a trasformarli in domande e a far emergere la nostalgia di trascendenza che li attraversa.

un mondo più umano", riconoscendo "il pieno significato di quest'attività, mediante la quale la cultura umana acquista un posto importante nella vocazione integrale dell'uomo" (GS, 57).

²⁶ GIOVANNI PAOLO II, *Messaggio ai partecipanti al VI Incontro Nazionale dei Docenti Universitari Cattolici*, 4.10.2001.

C'è una nuova sintesi pratica fra teologia della creazione e teologia della redenzione che attende oggi il ricercatore cristiano; una sintesi in nome della quale sia possibile ridurre ogni estrinsecismo fra una natura neutra ed opaca, abbandonata ad un disegno di dominio umano, troppo umano, e la novità inaudita dell'Evento assoluto della grazia di Cristo, che non va scambiata con una promessa gnostica di fuga dal male della materia. Di conseguenza, occorre adoperarsi concretamente per rigenerare dall'interno il costume che spesso mortifica la *routine* quotidiana della vita universitaria e i rapporti fra docenti, personale amministrativo e studenti, ricordando che nel mistero dell'Antica e della Nuova Alleanza è racchiusa l'idea di una reciprocità piena nel rapporto fra maestro e allievo, che pure è e resta un rapporto asimmetrico per definizione. Nello stesso tempo, spetta non soltanto ai singoli cristiani, ma anche alle aggregazioni che operano in campo universitario e alla comunità cristiana nel suo complesso sviluppare una adeguata attenzione pastorale nei confronti dell'università²⁷, senza ridurre quest'ultima ad un campo di proselitismo selvaggio e concorrenziale, o ricavarne un alibi intellettuale per riciclare all'infinito discorsi salottieri e inconcludenti.

Una seconda linea di riflessione può essere sviluppata nella linea della inculturazione della fede, a partire da questa domanda: come ospitare tale appello alla testimonianza dentro una comunità cristiana viva e contagiosa, che non mortifica gli orizzonti dell'intelligenza, ma sa ricavarne una sintesi profetica e una nuova progettualità culturale e pastorale? Anche in questo caso, basterà limitarsi a qualche spunto, ponendo in primo piano l'urgenza di incarnare il vangelo, annunciato e vissuto, in forme mature ed adulte, che non banalizzino il mistero cristiano e non lo incapsolino in una nicchia pietistica, indolore e irrilevante per la vita. Inculturazione della fede vuol dire conversione dell'intelligenza, capacità di sintesi fra fede vissuta e fede pensata; vuol dire dialogo rigoroso ed intenso di scienza e sapienza, che aiuti ad evitare ogni equivoca scorciatoia nel vivere la fede senza mediazione culturale, la Parola di Dio senza mediazione teologica, l'esperienza comunitaria senza mediazione ecclesiale. È ancora il papa a ricordarcelo: "L'avvenire dell'uomo dipende dalla sua cultura"²⁸; "nella scelta della sua cultura l'uomo gioca il suo destino"²⁹. A tal fine si rende più che mai necessaria un dialogo rigoroso ed intenso della teologia con il mondo delle scienze e del sapere, che riabiliti a livello epistemologico il senso ed il valore delle ragioni del credere. Solo un'intelligenza li-

²⁷ Di tale attenzione è segno, fra l'altro, anche il documento dei Vescovi italiani *Alcuni problemi dell'università e della cultura in Italia* (1990).

²⁸ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all'Unesco*, 2.6.1980.

²⁹ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso a Rio de Janeiro*, 1.7.1980.

berata è capace di discernere l'essenziale, di riprendere confidenza con i grandi interrogativi intorno al senso del vivere e del morire, all'enigma del male, al bisogno di felicità; in una parola, interrogarsi su quel sovrappiù di senso in cui si annuncia il mistero della trascendenza.

Nell'età in cui l'*homo faber* ha troppi maestri e l'*homo sapiens* rischia di rimanere orfano, dobbiamo chiederci tutti come inserirci positivamente in questa delicata zona di frontiera e come favorire l'emergere di autentici maestri, nella prospettiva di un nuovo dialogo tra scienza e sapienza. Quando, nel 1945, terminata la guerra, Hans Jonas tornò in Germania a trovare uno dei suoi vecchi docenti, Julius Ebbinghaus, il confronto con l'altro grande maestro, Martin Heidegger, fu inevitabile: il primo "austero seguace di Kant, in nessun caso paragonabile con Heidegger", "superò degnamente la prova"; ma Jonas si chiede, con autentica problematicità: "in quali mani migliori avrebbe potuto esser custodita la filosofia? In quelle di un grande spirito creativo, la cui consuetudine con la profondità del pensiero non seppe addurre, nell'ora della decisione, nessun altro pretesto se non quello della lealtà verso il proprio paese, o in quelle di un filosofo non originale, ma onesto, che seppe serbarsi puro?"³⁰.

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

³⁰ H. JONAS, *La filosofia alle soglie del Duemila. Una diagnosi e una prognosi*, tr. it., Genova 1994, pp. 41-42.



Lavoro culturale e impegno educativo: l'Università come vocazione

Prof. ANTONIO BELLINGRERI

Università di Palermo - Facoltà di Scienze della Formazione

1. Introduzione

È sempre esistita, almeno nella storia dell'Occidente, una certa «connaturalità» tra la paideia cristiana e l'ideale paidetico classico o umanistico; persuade in tal senso anche una semplice riflessione condotta sulle idee pedagogiche di fondo dei documenti ufficiali, in tema di cultura ed educazione, scuola e università, presentati dagli organismi della Chiesa cattolica, sia a livello centrale sia nelle comunità diocesane¹. Ora, come è noto, il termine paideia qui impiegato, in generale non intende solo un ideale educativo; esso significa piuttosto uno stile esistenziale, un modo di essere e di «abitare il mondo», che ha pertanto un sostanziale significato filosofico. Educare allora, nella prospettiva paidetica, significa innanzitutto aiutare il processo di maturazione che disponga la persona a scegliere, con la ragione e con la persuasione, il tipo umano che si vuole essere. E anche solo ricordando la celebre citazione agostiniana: «Noli foras ire: redi in te ipsum, in te inhabitat veritas», avremmo una sintesi in qualche modo compiuta della paideia umanistico-cristiana: essa mira alla formazione dell'«uomo interiore», che ha trovato alla radice stessa del proprio cuore il Signore, che tutto – ed anche il proprio cuore – tiene nell'essere².

Sarebbe interessante approfondire, soprattutto dal punto di vista storico, il senso di questo ideale paidetico: verificando, da un

¹ Cito per tutti: CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, PONTIFICIO CONSIGLIO PER I LAICI, PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA CULTURA, *Presenza della Chiesa nell'università e nella cultura universitaria*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1994; PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA CULTURA, *Per una pastorale della cultura*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1999; COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA CULTURA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, *La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia*. Nota, Milano, Edizioni Paoline, 2000; CONSIGLIO DELLE CONFERENZE EPISCOPALI D'EUROPA, *La pastorale universitaria in Europa*. Lineamenta, Milano, Edizioni Paoline, 2004. Ma anche, cfr. ARCIDIOCESI DI PALERMO, *Per una pastorale della cultura*, Palermo, Arcidiocesi di Palermo, 1989.

² La celebre frase agostiniana si trova in AGOSTINO, *De vera religione*, XXXIX, 72 (edizione integrale con trad. italiana, a cura di M. Vannini, Milano, Mursia, 1987, p. 136). Per il significato che, a partire dai greci, ha assunto il termine paideia, il testo classico resta W. JAEGER, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (trad. dal tedesco), 3 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1978².

lato, come il personalismo cristiano accogla ed innalzi ad un altro livello esistenziale e di significato la paideia greca e la humanitas latina; dall'altro lato, come l'ideale formativo dell'Europa moderna resti segnato dalla paideia classica e cristiana, con un'eredità che non può essere sbrigativamente superata, pena l'insignificanza³. Sarebbe pure interessante condurre un approfondimento più propriamente pedagogico e di filosofia dell'educazione, sul nesso non accidentale che, in tale prospettiva paidetica, esiste tra lavoro culturale e impegno educativo; termini che pertanto non possono essere disgiunti nell'opera di formazione della persona. Il soggetto che cerca con autenticità se stesso può sperare di «trovarsi»: quando pervenga ad intravedere, almeno a tratti, il profilo del proprio destino personale; questa speciale chiaroveggenza, che si presenta come esito di una drammatica ricerca culturale e insieme come dono inatteso della vita, può costituire la configurazione originaria della forma propria, che è identità o fisionomia culturale e insieme *way of being*, stile esistenziale⁴.

Sennonché anche solo una semplice ricognizione empirica condotta sugli orientamenti prevalenti nei sistemi educativi delle società occidentali del nostro tempo fa registrare una crisi generalizzata della paideia umanistica⁵. Si può forse iniziare un tentativo di descrizione di questo macrofenomeno, proprio in riferimento al nostro tema specifico: non sembra più evidente che oggi, nelle società della tarda modernità, compito o «vocazione» dell'università sia (possa essere) la trasmissione di un ideale paidetico. Ciò semplicemente perché – così si può portare a sintesi un modo di pensare e di operare diffuso e prevalente – non esiste (e pertanto, in qualche modo non deve esistere) un solo ideale etico di umanità, condiviso all'interno di una comunità storica. Esistono soltanto modelli plurali di comportamento morale che propriamente non hanno significato etico o paidetico; o comunque avranno un valore normativo solamente nella misura in cui i soggetti ad essi volessero conferirlo⁶.

³ È la tesi presente in un altro testo classico: cfr. H.-I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità* (trad. dal francese), Roma, Studium, 1966², pp. 11-21, 293-304 e 411-429. Cfr. anche E. BERTI, «La filosofia e la cultura classica», in E. AGAZZI (a cura di), *Filosofia e filosofia di. Orientamenti culturali per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 143-154.

⁴ Possiamo denotarla con l'espressione «interiorità oggettiva», nel senso dispiegato tra l'altro da J. GUITTON, *Storia e destino* (trad. dal francese), Casale Monferrato, Piemme, 1992; e in E. STEIN, *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa* (trad. dal tedesco), Roma, Città Nuova, 1994 (il titolo originale, in qualche modo in traducibile, suona: *Ganzeitliches Leben. Schriften zur religiösen Bildung*).

⁵ Cfr. su questo aspetto G. ACONE, *L'ultima frontiera dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1986.

⁶ Basti il rimando a G. VATTIMO, *Etica dell'interpretazione*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1989, pp. 38-48. 67 Lavoro culturale e impegno educativo: l'Università come vocazione Antonio Bellingeri.

Non sembra neanche evidente, d'altronde, che il tempo dello studio universitario sia l'«epoca propizia» per la formazione della persona. In primo luogo, perché, quanto alla preparazione professionale, in università si inizia un processo formativo che non può mai aver termine, in società in cui si deve apprendere sempre qualcosa di nuovo. In secondo luogo, perché la giovinezza stessa sembra diventata una lunga «moratoria psico-sociale», a motivo di una maggiore complicazione negli stili di approssimazione alla vita adulta, che si salda con la tendenza a spostare sempre in avanti il tempo delle scelte che il soggetto reputa «irrevocabili»⁷.

Ben oltre la semplice ricognizione empirica, s'impone il compito di un'analisi rigorosa e oggettiva del nuovo paradigma paidetico che si va affermando e del nesso organico che lo lega ai modelli prevalenti secondo cui si strutturano le società occidentali contemporanee e gli stili di vita degli uomini della tarda modernità; si tratta necessariamente di una riflessione che deve tenere insieme l'antropologia filosofica della condizione umana del nostro tempo e la riflessione sociologica⁸.

2.
Il nostro tempo
come «epoca
tarda»

Il tempo del quale siamo abitatori può forse esser inteso alla stregua di ciò che gli storici chiamano «epoche tarde». Sono momenti storici e società umane, in cui le stesse parole che strutturano il vocabolario essenziale dell'esistenza quotidiana tendono a diventare equivoche, riuscendo a designare, nello stesso tempo e sotto il medesimo rispetto, realtà contrarie; e le evidenze elementari che configurano i «mondi della vita» non si presentano più tali. Le ricerche psico-sociali, come ad esempio quelle condotte in Italia dall'Istituto IARD e pubblicate dal 1984 al 2002, aiutano a comprendere, dell'attuale momento storico, le linee di tendenza: tratti generali che sembrano consolidarsi e contraddistinguere in senso radicale una società occidentale della tarda modernità come la nostra. Queste ricerche, nello specifico, hanno cercato di sondare il vasto e composito pianeta giovanile, «le propensioni» caratteristiche e prevalenti dei giovani in una «società in transizione»⁹.

⁷ Secondo quanto emerge da recenti inchieste psico-sociali; ho in mente C. BUZZI, *Giovani, affettività, sessualità. L'amore tra i giovani in una indagine IARD*, Bologna, Il Mulino, 1998, pp. 14-16.

⁸ Ho condotto, per mio conto, una tale riflessione nel saggio A. BELLINGERI, «Aspetti filosofici e pedagogici dell'educazione morale», *Pedagogia e vita*, 2004, 5, pp. 90-118.

⁹ Tali ricerche, com'è noto, sono state pubblicate dalla Casa editrice Il Mulino di Bologna nel 1984 (la I), 1988 (II), 1993 (III), 1997 (IV), 2002 (V). Qui farò riferimento in particolare all'ultima: C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*.

2.1. *L'eclissi dei modelli di riferimento forti*

È interessante notare, tra queste «propensioni ricorrenti», «l'eclissi dei modelli di riferimento forti», col conseguente «indebolimento» dei valori; costituisce, forse, l'indicatore di maggior importanza della «radicalità» del passaggio epocale. Non è questione tanto di una completa scomparsa dei valori; si tratta, a ben vedere, con l'indebolimento, di una vera e propria «trasmutazione di senso»: in ragione della quale i valori «forti» o «grandi» diventano «piccoli-piccoli» e durano «solo per un giorno». Si capisce allora che questa «eclissi», unita alla crescente «soggettivazione delle norme»; alla «debolezza dell'intenzionalità»; all'«oscillazione tra evasione e impegno»; alla «reversibilità delle scelte»; al «rifiuto dell'assunzione di responsabilità» ecc., porti come conseguenza grave l'obnubilamento della percezione stessa della dimensione etica nella realtà umana, personale e sociale, il cui esito è un'indifferenza pervasiva¹⁰.

Si tratta innanzitutto di una generalizzata indifferenza etica ed assiologica. Col primo termine, indifferenza etica, si può denotare una caduta di senso dell'idea stessa di bene e, correlativamente, di male, in forza della quale il soggetto tende a considerare le proprie azioni «né buone né cattive»; oppure, ed è lo stesso, «al di qua» del bene e del male. Il secondo termine, indifferenza assiologica, intende invece la difficoltà a percepire la sfera del dover essere che è, rispetto all'essere concreto, il poter essere autentico, pertanto l'essenziale e ciò che vale di più; per una sorta di malcelato positivismo dogmatico, l'essenziale sembra già dato, coincidendo piuttosto coi fenomeni e il dover essere con l'essere¹¹.

Si possono ricercare, di queste forme d'indifferenza, le condizioni noetiche; e andrebbero ricondotte ad una concezione del pensiero, prevalente e a tratti dominanti nella storia della cultura e della civiltà moderna, contraddistinta da una frattura tra ragione e realtà. La ragione nella modernità occidentale non è misurata innanzitutto dalla realtà: è pertanto ragione senza verità, potere razionativo puramente funzionale o formale. Correlativamente, l'intelligenza è vedere senza intendere altro nesso fondante che non sia riconducibile pienamente all'orizzonte di tale ragione strumentale. L'indifferenza appare allora anche «veritativa», inettitudine acquisita di fronte all'idea stessa di verità¹².

¹⁰ I. VACCARINI, «L'atteggiamento esistenziale dominante nelle società occidentali contemporanee», in I. VACCARINI, F. MARZANO, F. BOTTURI, *Gli assoluti morali nell'epoca del pluralismo*, Milano, San Paolo, 2001, pp. 9-46. Per il senso della percezione etica dell'esistenza e dell'essere, cfr. E. AGAZZI, «Norme e valori nell'agire umano», *Il bene il male e la scienza. Le dimensioni etiche dell'impresa scientifico-tecnologica*, Milano, Rusconi, 1992, pp. 121-137.

¹¹ Cfr. U. REGINA, «Figure della libertà postmoderna», in F. BOTTURI (a cura di), *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 41-60; e G. ABBÀ, *Quale impostazione per la filosofia morale?*, Roma, Las, 1996, pp. 205-215.

¹² Cfr. R. SPÄMANN, *Concetti morali fondamentali* (trad. dal tedesco), Casale M., Piemme, 1993, pp. 13-32.

Nella prospettiva specifica di una pedagogia fondamentale, è più importante ricercare le condizioni storiche ed esistenziali delle forme descritte d'indifferenza. Al riguardo, queste vanno interpretate come l'esito di una fondamentale indifferenza o – con un termine della filosofia greca – «*adiaforía*» pedagogica: una così radicale trasmutazione di senso dell'azione educativa da implicare piuttosto un'abdicazione vera e propria al compito stesso di educare. Cade con l'idea di un bene da conquistare, in qualche modo necessario per conseguire un'oggettiva e integrale attuazione del sé autentico, la ricerca della virtù e il senso del progetto educativo come acquisizione stabile di una qualità umana essenziale¹³.

La persona piuttosto sembra debba preoccuparsi solo d'essere «trasparente»; e, in un compito educativo specifico, va aiutata a vivere nella dimensione dell'immediato, che è la spontaneità e la schiettezza. Misurare la vita con fini da raggiungere o assegnare ad essa dei compiti significherebbe soffocarla e, da ultimo, «spegnerla». Il problema educativo diventa semmai quello di lavorare perché la sincerità sia favorita, liberando comportamenti, sentimenti e pensieri dalle forme distorte che tendono ad assumere, a motivo di inibizioni e di repressioni. L'educazione, in sostanza, sembra debba innanzitutto offrire un aiuto per demistificare la vita e le sue forme, perché questa ha in sé la misura di sé; e non fuori di sé, in una qualche finalità o in norme, che il soggetto percepisce comunque come estranee. Soltanto così infine egli può diventare soggetti del proprio vissuto, emozioni e affetti o sentimenti e pensieri¹⁴.

2.2. La trasmutazione radicale di senso

La radicale «trasmutazione di senso» che, nella società dell'indifferenza, tocca l'educazione in generale, segna anche ed essenzialmente la sorte dell'educazione morale, proprio in quanto educazione morale della persona. Cade qui un'idea costitutiva dell'ideale paidetico umanistico e cristiano: che l'educazione morale sia il cuore o la forma stessa dell'educare e che essa possa portare alla persona e alla società un orientamento di fondo: che possa pertanto aiutarla a trovare in questo mondo la propria «vocazione» – termine qui inteso nel suo fondamentale significato psico-pedagogico. Nelle diverse agenzie educative: nella famiglia, nella scuola, nell'università e nei gruppi sociali, sembra che, in modo prevalente, non ci si interessi dell'educazione morale proprio in quanto morale; l'educazione morale è ridotta ad altro: diviene educazione morale «tecnicamente corretta», di fatto solo funzionale all'ordine sociale esistente e all'orizzonte culturale che in esso è prevalente. L'esito di

¹³ Per il termine «*adiaforía*», cfr. Z. BAUMANN, *Le sfide dell'etica* (trad. dall'inglese), Milano, Il Saggiatore, 1996, pp. 130, 187, 225.

¹⁴ Cfr. G. ACONE, *Antropologia dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1997, passim.

questo evento è, invero, un generale disorientamento vocazionale della persona e della società¹⁵.

Questo orizzonte culturale è segnato dall'oblio dell'essere, che si manifesta, in ragione dell'assolutizzazione dell'esistenza e della coscienza superficiali, come materialismo pratico e come consumismo. È il primato della «superficie del mondo», affermato solo con una confutazione pratica, di carattere retorico, della profondità. Gli uomini del passato – è stato scritto – si sono attardati, per millenni, nella ricerca del «profondo», dell'uomo interiore e d'idealità opposte alla «realtà effettuale»; non esiste, invero, nessuna profondità; e se anche esistesse, creerebbe molti più problemi di quanti possa risolverne. Comunque, gli uomini dell'Occidente mostrano, con l'inesorabile argomentazione della loro vita, del successo pratico e del benessere, di non credere in nessun «dover essere», normativo per l'essere e di non avere proprio nessuna interiorità da coltivare¹⁶.

Nel mondo ridotto a superficie del mondo, esistono solo fenomeni che, a ben vedere, tali non sono, perché sono tutt'intera la realtà, senza alcun rimando ad altro. Essi diventano fenomeni «leggeri», un simulacro vuoto: l'ulteriore è sempre e solo un altro fenomeno o un insieme di fenomeni che si presentano senza nesso fondante vero e proprio; in un ordine che è piuttosto, alla fine, di tipo fantasmagorico. L'uomo superficiale abita un mondo che, così come si presenta, sembra quasi di necessità accentuare la contingenza dell'essere e la precarietà dell'esistenza. Non pone al mondo però alcuna istanza di problematizzazione: contingenza e precarietà non costituiscono alcun problema per l'esistenza e per la ragione. Incapace di percepire la drammaticità della *humana conditio*, l'uomo superficiale ne ha solo una coscienza estetizzante e decadente. Il compito grave di conferire un senso «fondante» all'esistenza e all'essere: di assumere la terribile responsabilità di colmare il vuoto creato dalla «morte di Dio», deve essere sostenuto in una strenua fedeltà alla terra, alla superficie e alla realtà effettuale¹⁷.

L'educazione morale funzionale all'orizzonte culturale prevalente è, pertanto, educazione «nei limiti della superficie» o, semplicemente, superficiale. Di fatto questo significa che essa tende a coincidere con una specifica educazione settoriale di tipo tecnico; nell'educazione amorosa, ad esempio, caso rilevante dell'educazio-

¹⁵ Per questa tesi classica, cito per tutti P. BRAIDO, «L'educazione morale nella prospettiva della teoria pedagogica generale», in E. ALBERICH (a cura di), *Educazione morale oggi*, Roma, LAS, 1983, cfr. pp. 59-85. Per il concetto di «disorientamento», cfr. W. BREZINKA, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica* (trad. dal tedesco), Roma, Armando, 1989.

¹⁶ Cfr. G. VATTIMO, *Le mezze verità*, Torino, Editoriale «La Stampa», 1988, cfr. pp. 3-58.

¹⁷ A. BELLINGRERI, «La superficie e la profondità. "Schopenhauer come educatore"», *Pedagogia e Vita*, 2002, 5, cfr. pp. 112-133.

ne morale, si tratta sempre, anche quando si parla delle virtù o dell'amore, dell'acquisizione di comportamenti efficaci, in senso fisico o emotivo o comportamentale, che rendano il soggetto capace di prestazioni o *performances* ben riuscite. La critica pedagogica mostra con dovizia di argomenti che un sostanziale nichilismo – non sintomatico (fenomenologico), ma ontologico – si sposa qui con un positivismo ipertecnologico – non metodologico (ipotetico), ma metafisico.

Ciò accade perché, quando si è indifferenti di fronte al bene e ai valori, ogni fenomeno o problema umano diviene solamente tecnico – tecnicamente risolvibile. La sostanziale deprivazione di senso fondante conduce a vivere esistenze che simulano piuttosto la significazione: facendo ricorso anche a mezzi con alti contenuti tecnologici, ma in azioni che «portano» solo significati piccoli-piccoli. Si capisce perché allora un'educazione morale «tecnicamente corretta» formi alla fine coscienze «erratiche»: uomini che cercano senza mai trovare e che percorrono il cammino dell'esistenza senza andare da nessuna parte: semplicemente perché non ci sono mète, come non c'è centro e non c'è profondità¹⁸.

Condotta nell'orizzonte di questa «medietà quotidiana», tale educazione morale, tanto nella famiglia e nei gruppi sociali, quanto a scuola e in università, risulta inautentica almeno per tre ordini di ragioni. In primo luogo, essa è misurata da una (paradossale) «ortodossia» ideologica, che è il pensare e parlare nell'orizzonte di una pubblica opinione, per lo più di carattere mediatico. In secondo luogo, essa si traduce in una (contraddittoria) «ortoprassia» alienante: il soggetto reputa di muoversi «con libertà», ma in realtà agisce in conformità (spesso neanche avvertita) a riti collettivi, per lo più, anche qui, mediatici. In terzo luogo, essa riesce in una (paradossale e contraddittoria) «ortopatìa» desublimante (repressiva): tanto l'impegno come potenziamento estetico della vita quotidiana, quanto l'evasione come esplorazione inesausta del possibile producono un vero e proprio «divieto» dell'immaginazione simbolica, che riduce il sentire alla dimensione dell'immediatezza.

L'educazione morale inautentica, infine, rinforza e consacra un sostanziale primato della spontaneità irriflessa, il cui esito è l'«esistenza liquida», di cui parla Z. Bauman; e il cui motto potrebbe essere il verso di A. Rimbaud: «*Donner libre essort à tout ce que l'on sent*». Di fatto, essa riesce forse solo in una promozione estetica, non etica dell'esistenza¹⁹.

¹⁸ Come mostra bene R. MARAGLIANO, *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Roma-Bari, Laterza, 1998, part. da I.1. a I.10.

¹⁹ A. BELLINGRERI, «Critica pedagogica dell'amor sincero», *Pedagogia e vita*, 2002, 3, pp. 120-145.

È possibile ripensare oggi una nuova paideia umanistica cristiana? Come riproporla e viverla, in particolare, nelle nostre università?

«Nel tempo della povertà»²⁰, forse non è possibile compiutamente pensare un progetto culturale organico e disegnare un ideale paidetico segnato dalla sapienza cristiana. Ci è dato in sorte di vivere, lo si è detto, un'età di passaggio, in cui un mondo «vecchio» va morendo e si assiste all'incerto crepuscolo di uno «nuovo»; si conosce, allora, come dice il poeta, «il nome degli dèi vecchi che lasciano il campo», ma quelli nuovi «ancora non si scorgono all'orizzonte». «Nel tempo della povertà», il compito di molte generazioni cristiane sarà forse innanzitutto quello di rimettersi in cammino, seguendo qualche traccia che possa costituire l'inizio di un rinnovato impegno. Mi pare, del resto, che sia questo lo spirito di molti documenti della Chiesa, dove non a caso si parla di «indicazioni» e di «orientamenti» o di «orizzonti complessivi» dentro i quali muoversi. Non è, per il cristiano, il segno dell'incertezza: il discepolo amoroso di Gesù è chiamato piuttosto a vivere sino in fondo tutto il travaglio di un'epoca nuova che può maturare.

Si deve preparare l'avvento di una nuova aurora; e, come in ogni inizio, il compito più urgente è quello fondamentale, quello che riguarda i fondamenti: rivolgendo lo sguardo a «ciò che, stando sotto, tutto sorregge»²¹. Ora, ciò che è fondamentale, nell'epoca dell'indifferenza, è ritrovare i significati elementari dei termini stessi che impieghiamo, cultura o educazione o tempo di maturazione vocazionale. È un compito che i cristiani possono – e forse, per un dovere missionario che è un debito d'amore, debbono – assumersi, nelle università e in altri mondi vitali della propria esistenza e della storia del tempo presente.

Cominciamo con l'osservare, allora, riprendendo quella lode dell'uomo esteriore prima citata, che non è vero, in assoluto, che non esista nessuna interiorità. L'uomo per il quale non esiste nessuna profondità oltre la superficie, è solo un certo tipo di uomo: egli non ha trovato, semplicemente perché non è stato capace di cercare o perché ha cercato male. Così come non è vero, in assoluto, che siamo definiti solo da un insieme di bisogni determinati, in parte nati dentro di noi e in parte indotti dall'ambiente, e che la vita deb-

²⁰ «Weiss ich nicht und wozu Dichter in dürftiger Zeit?» come recita il celebre verso di Hölderlin, contenuto nell'Elegia del 1801 *Brot und Wein* (F. HÖLDERLIN, *Poesie*, ed. italiana di G. VIGOLO con testo a fronte, Milano, 68 UNIVERSITÀ IN SICILIA - FORMAZIONE E RICERCA A SERVIZIO DELL'UOMO *IL CONTRIBUTO DEI CRISTIANI* Mondadori, 1971², p. 140). Sul tema di questo paragrafo scrive pagine profonde G. ACONE, *La paideia in-trovabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004.

²¹ Secondo la celebre definizione di ARISTOTELE, *Metafisica*, VII, 1, 1028^a (edizione integrale con trad. italiana, a cura di G. REALE, Milano, Rusconi, 1993, pp. 287 s.).

ba consumarsi nel soddisfacimento di tali bisogni, braccati quasi dalla loro impellenza²².

La mobilitazione per il soddisfacimento dei bisogni in realtà è sempre legata alla ricerca di senso e di un certo compimento di desideri, che costituiscono l'ulteriorità intrinseca ai bisogni stessi. Esiste infatti una povertà, che è della psiche e dello spirito, pertanto «interiore» o «profonda»: il soddisfacimento dei bisogni «esteriori» o «di superficie» non permette di superarla²³.

Esiste, in particolare, una mancanza essenziale, un fondamentale e costitutivo *desiderio d'essere con un significato*, che abiliti ad essere e a chiamare ogni cosa col nome proprio: le più pazze esperienze non riescono a distruggere la forma originaria di questo desiderio. È, a vedere meglio la cosa, da un lato, il desiderio d'essere e di venire riconosciuti nell'essere, che possiamo forse chiamare, ricordando il celebre verso di Dante «*amor di vero ben, pien di letizia*»; dall'altro lato, è il desiderio d'essere con verità, che permetta di abitare «con la mente lieta» il mondo, ritrovando la «*luce intellettuale*», che fa riconoscere il senso autentico di ogni cosa, nel suo nesso con tutte le cose²⁴.

L'impegno educativo può forse esser definito nella sua essenza opera di formazione del desiderio d'essere, che ci costituisce in modo unico e originale, perché ogni uomo e ogni donna pervengano a viverlo con consapevolezza e libertà. Ora, tanto dei bisogni quanto dei desideri fanno parte i concetti con i quali essi sono interpretati e vissuti dal singolo, in seno ad una comunità storica. E, all'interno di una forma culturale, si configura sempre un certo «tenore», un definito equilibrio, che è determinato dal modo di concepire i bisogni, i desideri e soprattutto il loro nesso. Una cultura, così, può concepire la vita come ricerca di soddisfacimento dei bisogni determinati e proprio in quanto siano ben definibili; riconducendo ad essi piuttosto, come semplici «bisogni della mente», i desideri. Questa figura culturale, riguardata nella sua sostanza epistemologica, si struttura di fatto attorno ad un primato assiologico della scienza e della tecnica; essa conclude in un materialismo teo-

²² La vita si consuma nell'incessante ricerca di soddisfacimento, se i bisogni sono visti nella loro determinatezza misurabile e nella loro impellenza sanabile «tecnicamente»; per questa concezione dei bisogni, cfr. J. NUTTIN, *Psicanalisi e personalità* (trad. dal francese), Cinisello Balsamo, San Paolo, 1995², pp. 266-320.

²³ I termini «esteriore»/«interiore» (o «superficie»/«profondità») hanno significato metaforico e intendono la semplice determinatezza (e la «cattiva infinità») e/o la indeterminatezza (e l'ulteriorità) dei bisogni; cfr. C. VIGNA, «Il desiderio e il suo altro», in L. ANCONA, P. SEQUERI, C. VIGNA, *L'enigma del desiderio*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1999, p. 67.

²⁴ Il verso di Dante è in *Paradiso XXX*, 40-41. Sono presenti in questo passaggio le suggestioni di H. U. VON BALTHASAR, *Homo creatus est. Saggi teologici V* (trad. dal tedesco), Brescia, Morcelliana, 1991, pp. 67-84; ma anche quanto dice sulla «volontà di significato», FRANKL V., *Alla ricerca di un significato della vita. Per una psicoterapia riumanizzata* (trad. dal tedesco), Milano, Mursia, 1998³.

retico e pratico e reputo che, in ragione dell'assolutizzazione della ragione poetica che la costituisce, si possa chiamarla *tecnologia senz'altro*²⁵.

Una cultura che, invece, cerca di cogliere il senso dei desideri umani, della loro molteplicità e relativa indeterminatezza (almeno rispetto ai bisogni) e della loro dialettica strutturale, tale cultura porterà ad una messa in questione del primato della scienza e della tecnica: meglio, all'istituzione di una dialettica tra scienza e filosofia. Quest'ultimo termine è qui scelto per intendere ogni tentativo di comprendere e interpretare il senso dell'umano desiderare: è pertanto, innanzitutto, «*eros che cerca la sapienza*», secondo la celebre espressione platonica. Filosofia, però significa anche, in questo contesto, la necessità di un ridimensionamento della ragion poetica, che deve essere integrata con quella teoretica e con quella pratica. Il primato assiologico diviene qui piuttosto quello dello spirituale²⁶.

4. L'educazione morale come avvenimento

Si è detto prima dell'educazione morale come forma stessa dell'educazione, nell'ideale paidetico umanistico e cristiano. Ora, un'esperienza di educazione morale autentica può aver luogo come avvenimento, nell'orizzonte della vita quotidiana, di una novità, reale e irriducibile. È data, in sostanza, nell'incontro con una personalità morale che ha scelto, intenzionalmente perché mosso da *benevolentia*, di comunicare – di esistere comunicando – un valore d'essere e di senso, più grande certamente della propria esistenza e coscienza, ma che già, in una configurazione singolare, segna e in qualche modo determina tutta intera l'esistenza e la coscienza. L'educatore è costituito da una tale proposta valoriale, da lui intesa e offerta alla persona dell'altro come la più grande ricchezza²⁷.

4.1. Un avvenimento personale

Si potrebbe affermare pertanto che l'educazione morale autentica è innanzitutto un avvenimento personale; è questa la prima condizione pedagogica che la rende possibile. L'educatore ha, per suo conto, incontrato un ideale concreto di umanità, che di norma è quello stesso accolto come buono all'interno della comunità storica alla quale egli appartiene, o comunque è ritenuto significativo in una tradizione culturale determinata. Un ideale di umanità è un

²⁵ Nel senso proposto da E. AGAZZI, «Scienza tecnica e tecnologia», *Il bene il male e la scienza. Le dimensioni etiche dell'impresa scientifico-tecnologica*, pp. 69-81.

²⁶ Cfr. A. BELLINGERI, «Aspetti filosofici e pedagogici dell'educazione morale», pp. 90-96. La celebre citazione platonica è tratta da PLATONE, *Simposio*, 204^a (in ID., *Opere*, 2 voll., ed. ital. a cura di P. PUCCI, Bari, Laterza, 1973, I, p. 699).

²⁷ Cfr. M. NÉDONCELLE, *Verso una filosofia dell'amore e della persona* (trad. dal francese), Roma, Ed. Paoline, 1957, pp. 17 e 25-27.

certo modo di abitare umanamente il mondo, di leggere il grande libro del cosmo e della storia e di «vedere» sé e gli altri in virtù di un'interpretazione di esso.

Tale ideale di umanità diventa davvero normativo per una persona, se e sulla misura in cui esso è «scoperto» creativamente, a partire da aspetti rimasti per lo più solo virtuali o inespressi, che consentano di vedere e pensare, secondo «lumezzature» inedite, una verità come un bene carico di bellezza²⁸. L'ideale morale, in quanto vero, buono e bello è scelto come proprio autentico poter essere; è visto allora e riconosciuto come dilatazione possibile della propria vita personale e cespitate di vera e feconda vita morale: principio di verità, fonte di bene e scaturigine di vita spirituale in una comunità autenticamente etica. Un educatore è costituito originariamente da questa *inventio* e dalla *electio* di un valore d'essere e di senso; accoglierlo, consapevolmente e lietamente, coincide con l'azione di personalizzazione dell'esistenza²⁹.

Ma un educatore è veramente tale perché sceglie di proporre il suo ideale morale, donandolo e comunicandolo. Troviamo qui un'altra condizione pedagogica che rende possibile e fa nascere l'educazione morale autentica. Un ideale di vita in quanto «buono» è *diffusivum sui*; esso può esser anche fecondo, se è visto e proposto dall'educatore, muovendo da un aspetto dotato di fascino: idoneo a parlare insieme all'intelligenza e al cuore dell'altro, ma anche alla sua emotività ed affettività, perché tale da dar forma determinata ai suoi sentimenti. Può accadere allora che tale ideale morale, testimoniato in una configurazione singolare, riesca a ridestare la persona di chi è coinvolto nella comunicazione educativa. Non si dà però mai, in senso proprio, nessun avvenimento educativo, senza questo atto eminentemente personale di chi, con consapevolezza e con amore, accoglie la proposta educativa e la testimonianza morale³⁰.

È questa la terza condizione pedagogica che rende possibile l'educazione morale: è, in ultima istanza, quella veramente decisiva, per certi versi determinante. Un ideale etico reca sempre una traccia viva delle persone che lo amano; ora, proposto in ragione di una verità e di un bene, esige, quasi potesse avere solo una destinazione personale, di esser pensato e amato in un'esistenza personale: custodito nella mente, nel cuore e nella vita di una persona viva. La trasmissione di un ideale normativo di umanità riesce in azione educativa autentica quando esso vive una nuova forma di

²⁸ Cfr. A. ROSMINI SERBATI, *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*, a cura di D. Morando, Milano, Bocca, 1941, pp. 77-80, 81-83.

²⁹ M. LÉNA, *Lo spirito dell'educazione* (trad. dal francese), Brescia, La Scuola, 1986, cfr. pp. 126-139.

³⁰ G. CORALLO, *Pedagogia. I: L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, Torino, Sei, 1972², pp. 333-342.

esistenza, sottraendosi al destino di restare forma vuota, da ultimo morta, di cultura. L'educando scopre allora che la sua persona è fecondata dalla verità dal bene e dalla bellezza dell'ideale etico: nell'atto stesso in cui egli consente a questa una sorta di sovraesistenza nella sua stessa vita, che lo rende valore vivente³¹.

4.2. *L'acquisizione di uno sguardo etico*

L'educazione morale autentica, nella prospettiva di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico ed ermeneutico, implica la conquista e il possesso di una qualità umana essenziale, che possiamo indicare con la dizione sguardo etico. È una sorta di empatia nei confronti di sé stessi, maturata grazie all'empatia dell'educatore: la capacità acquisita da parte di un soggetto di intuire e intendere in forma personale una verità oggettiva carica di fascino e un bene che tale si presenta in sé, oggettivamente, e per la persona, nella sua singolarità. A ben vedere, non si tratta ancora, per il soggetto, di vera e propria vita morale; poiché questa consiste nell'acquisizione personale dell'organismo virtuoso, delle virtù cardinali, è esatto affermare che, con la virtù portata dall'educazione morale, si tratta piuttosto dell'inizio della moralità. Lo sguardo etico migliorativo implica certamente l'acquisto di una virtù insieme dialettica ed etica; con l'educazione morale, ne va già pertanto della vita morale personale. Ma è preferibile dire che ci si trovi di fronte ad una sorta di opzione fondamentale per la vita morale: una virtù *sui generis*, di natura squisitamente pedagogica, che potrà essere e restare per la persona il cuore di un'illuminazione veritativa e di un orientamento esistenziale³².

Lo sguardo etico è la virtù pedagogica: la qualità umana conquistata la quale, di un uomo diciamo che ha acquisito l'educazione morale; propongo di denotarla «interiorità personale oggettiva». Si tratta, in primo luogo, di un'esplorazione interiore, perché l'introspezione vuole vedere e intendere il desiderio d'essere

che costituisce il soggetto. Questo è, per un verso, un desiderio «antico»: lo formano le doti «naturali» e le disposizioni acquisite, le attitudini e gli interessi, le motivazioni intrinseche, ma anche le attese che gli altri hanno nei nostri confronti; tutte si sono strutturate, nel corso dell'esistenza, in un'originale configurazione, la cui consapevolezza coincide con la coscienza che abbiamo della nostra storia personale. Questo desiderio costitutivo e la sua figura determinata for-

³¹ Riferimento, nel testo, a J. MARITAIN, *Pour une philosophie de la personne*, Paris, Fayard, 1959.

³² G. CORALLO, *Pedagogia. I: L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, pp. 138-145, 145-156. Cfr. anche C. VIGNA, «Azione, responsabilità e valore», in L. ALICI, a cura di, *Azione e persona: le radici della prassi*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, cfr. pp. 127-150. 69 Lavoro culturale e impegno educativo: l'Università come vocazione Antonio Bellingeri.

mano il sé concreto del soggetto, la sua «profondità»; essere fedele ad essa è l'opera della veracità e conoscerlo in modo adeguato è il compito specifico di quella forma di sapere che P. Ricoeur ha proposto di chiamare «ermeneutica archeologica» del soggetto³³.

Ogni conoscenza, secondo questa prospettiva, è sempre un'interpretazione dell'esperienza e della coscienza che ne abbiamo; ma ogni interpretazione è sempre anche una rappresentazione critica della forma che l'esperienza e la sua coscienza hanno assunto. Conoscere pertanto il desiderio «antico» che ci costituisce implica già una sua reinterpretazione, una presa di distanza dall'immediatezza del «già dato». Ora, in questa risignificazione dei nostri vissuti svolge un ruolo essenziale la proposta educativa, così come essa è offerta e comunicata dall'educatore, ma anche così come è accolta e compresa dall'educando.

In effetti, si deve dire che per acquisire la virtù stessa dell'educazione morale, è necessario, proprio un quanto si tratta di una virtù, l'assenso consapevole e libero da parte dell'educando. In tale azione è determinante la possibilità che questi veda, nella proposta che gli viene comunicata, in ragione innanzitutto della forma secondo la quale avviene la comunicazione, una prospettiva veramente nuova delle istanze che costituiscono il tessuto della sua esistenza. È determinante, si può anche dire, che l'educando veda sé e il suo desiderio d'essere in una luce originale, attraverso la quale gli sono rivelati aspetti del suo «cuore» che sino a quel momento erano rimasti segreti. Egli può riconoscerli per la loro verità e in quanto gli si mostrano come un bene per la sua persona. Il cuore è allora ridestato, l'intelligenza è illuminata e il volere è mosso: attratto dal fascino che su di esso esercita la figura originale che il vero e il bene assumono. È, per la persona, la conoscenza, sia pure per adombramenti e mai in perfetta trasparenza, del suo sé autentico; riconoscerlo è l'opera della verità della persona stessa. E poiché esso si presenta come suo autentico poter essere, in qualche modo necessario perché pervenga a una qualche pienezza d'essere e di senso; esso assume la forma normativa, di un dover essere per il quale ne va della bontà della persona stessa³⁴.

L'interiorità personale oggettiva significa per la persona «rientrare in se stessa», riuscendo a vedere il proprio sé concreto in una prospettiva nuova che permetta insieme di vederne potenzialità inesprese, ma essenziali per pervenire al sé autentico. Questo si presenta all'educando come un «valore», realtà di natura ideale, sommatamente amabile, pertanto desiderabile: capace di conferire al desiderio antico una forma nuova o altezza³⁵, per attingere la quale è

³³ P. RICOEUR, «Herméneutique et psychanalyse», *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1969, pp. 101-208.

³⁴ A. BELLINGRERI, «L'empatia come categoria pedagogica ed educativa», *Pedagogia e Vita*, 2001, 5, cfr. pp. 100-128.

necessaria non tanto (non solo) l'«archeologia» del soggetto; quanto un'ermeneutica «teleologica»: trovare e scegliere una figura «simbolica» dell'esistenza e della coscienza, che lasci vedere in trasparenza alla persona il suo fine proprio e adeguato.

Anche questa espressione è proposta da P. Ricoeur; come è noto, egli vede in una «fenomenologia dello spirito» (sull'esempio di quella di Hegel) l'effettuazione di tale ermeneutica³⁶. Il suo compito è culturale ed etico in senso eminente: si tratta infatti di leggere e interpretare le forme della vita dello «spirito» umano, a partire da quelle che formano la tradizione della storia occidentale alla quale apparteniamo, intendendole come configurazioni caratteristiche di verità sull'uomo, che possono essere cariche di significato, buone e belle, per la persona. La persona può, interpretandole, farle «risorgere»: aspetti costitutivi di un ideale umano forse, nella forma storica in cui si è configurato, sono stati compressi o sono rimasti inespressi; tali virtualità latenti possono, in un altro momento storico e nell'esistenza personale di altri uomini, esprimersi al meglio, in una nuova figura di quell'ideale.

L'educando perviene così ad un'interiorità personale oggettiva, in ragione di queste figure culturali e della necessaria mediazione ermeneutica. Con l'*introspezione etica e pedagogica*, in sostanza, per lui non si tratta più solo della semplice coscienza psicologica, che è forma non della verità, ma della certezza di sé, pertanto insuperabilmente soggettiva. La mediazione ermeneutica implica una «*distanciation*», a motivo della quale l'*insight* assume uno specifico significato pedagogico. Si tratta per la persona di vedersi e scegliersi in un più vasto orizzonte d'essere e di senso; e di riconcepirsi, riconoscendosi in un «*symbolon*» dell'esistenza e della coscienza, che sorge nell'atto stesso in cui la figura culturale che costituisce il contenuto determinato della proposta educativa, assume una nuova forma, inedita e irriducibile al già dato³⁷.

Si comprende infine quale sia tale significato pedagogico della *distanciation*: in un unico atto di «*co-naissance*», da un lato, l'oggetto inteso si presenta in una configurazione originale, che è una forma offerta alla contemplazione; dall'altro lato, il soggetto, contemplandola, in qualche modo è assimilato ad essa e trasformato: sperimenta così e può effettuare una nuova possibilità di abitare un mondo che diviene, a primo titolo, il suo mondo personale³⁸.

³⁵ Per significato filosofico e pedagogico di «altezza», cfr. J. GUITTON, *L'amore umano* (trad. dal francese), Milano, Rusconi, 1989, pp. 31-47.

³⁶ Evidente riferimento al linguaggio impiegato da P. RICOEUR, *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris, Seuil, 1965, livre III.

³⁷ P. RICOEUR, «La tache de l'herméneutique: en venant de Schleiermacher et de Dilthey», *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986, pp. 75-100.

³⁸ Cfr. H. U. VON BALTHASAR, *Gloria. Un'estetica teologica 1. La percezione della forma* (trad. dal tedesco), Milano, Jaca Book, 1975.

4.3. *L'atteggiamento empatico dell'educatore*

Ho mostrato altrove che nell'azione educativa, la condizione di possibilità e il fattore determinante perché l'educando conquisti da sé la virtù stessa dell'educazione, è l'empatia dell'educatore. Questa è, innanzitutto, un comportamento che deve definire la «prassi comunicativa» dell'educatore perché, ponendosi come momento di elaborazione di un progetto di vita per l'educando, risulti efficace. L'empatia dell'educatore va pertanto intesa come una virtù pedagogica ed educativa, strutturalmente costituita, in primo luogo, dall'istanza veritativa, che ne fa una virtù dianoetica; modo di sentire e nello stesso tempo attivazione di un modo più acuto e adeguato di conoscere, essa si pone come amoroso sguardo contemplante la verità personale dell'altro: ciò che egli è e ciò che può essere per divenire ciò che deve essere. Essa è però anche, in secondo luogo e in quanto è un sentimento valutativo assiologicamente positivo, una virtù etica: «immedesimazione vicariante» con la prospettiva sul mondo aperta dallo sguardo dell'altro, essa infatti è mossa essenzialmente dall'istanza del bene personale, in un atto che lo comprende e già lo promuove. Virtù dianoetica ed etica, l'empatia pedagogica, in terzo luogo, risulta anche virtù spirituale per eccellenza. La conoscenza singolare che l'educatore vede e intende dell'altro è comunicata innanzitutto attraverso il volto e, nel volto, dallo sguardo. Essa è però sempre configurata e strutturata attraverso una comunicazione verbale: una parola vera, insieme chiara e carica di suggestioni, rivelazione del cuore, nel momento stesso in cui è forma della realtà³⁹.

È allora, vedendosi conosciuto e amato nello sguardo dell'educatore empatico e grazie alle sue parole, che l'educando può essere in grado di vivere un'esperienza eminentemente creativa e trasformativa. Egli può diventare, a sua volta e intenzionalmente, empatico nei confronti dell'educatore. Ma, soprattutto, egli può acquisire un'empatia nei confronti di se stesso: una sorta di autoempatia, che è altro nome per intendere ciò che qui, nella fenomenologia pedagogica dell'educazione morale, abbiamo chiamato sguardo etico ed interiorità personale oggettiva.

L'empatia intenzionale e reciproca crea tra educatore ed educando una parentela nuova di tipo elettivo che è il legame fondante di quella comunità sui generis che è la diade pedagogica ed etica⁴⁰.

³⁹ A. BELLINGERI, «L'empatia come virtù educativa. Compiti formativi specifici e suo significato nella crescita morale della persona», *Studium Educationis*, 2003, 3, pp. 640-647.

⁴⁰ A. BELLINGERI, «L'empatia come categoria pedagogica ed educativa», *passim*.

4.4. *La persona viva protagonista del rapporto educativo*

Nell'orizzonte dell'esistenza inautentica, l'educazione morale è segnata dall'assenza della persona; essa si pone pertanto, come astratta e, nel senso letterale, anonima proposizione normativa. La rivelazione della persona, nell'esistenza dell'educatore e nell'acquisizione della virtù pedagogica da parte dell'educando, fa comprendere che non una moralità generale e astratta, ma una persona viva: un uomo morale, buono e giusto, è fondamento dell'essere e ragione del senso di un'autentica educazione morale. Questo uomo infatti testimonia una reale partecipazione ad un autentico poter essere, che può essere inteso come ineludibile e in qualche modo necessario dover essere: «risposta» ad istanze che, quasi per paradosso, egli apprende a percepire proprio mentre è aiutato a scoprire e scegliere quanto sembra «felicitemente» poterle compiere⁴¹.

È evidente da quanto detto che la componente affettiva è essenziale e costitutiva per lo sviluppo morale; e un lavoro adeguato di educazione morale della persona esige un'attenzione specifica rivolta alla formazione dell'«orientamento affettivo morale» o, come lo si può anche denominare, dell'«appetito retto». Ora, certamente ciò dipende dal modo con cui avviene nel soggetto la conoscenza della legge morale; ma in primo luogo, ogni persona, nelle diverse fasi della sua crescita, di fatto assimila le norme sancite, siano esse morali o semplici regole di comportamento sociale, identificandosi con altre persone che, presenti nel suo ambiente, egli tende in modo quasi spontaneo a reputare significative. Tale identificazione consente al soggetto d'interiorizzare le norme e di sviluppare gradualmente un «sentimento morale», che lo renda capace di percepire in forma preriflessiva e per inclinazione, ciò che è buono e ciò che non lo è⁴².

In secondo luogo, affinché questa percezione morale sia vera, oggettiva e «ben fondata», è necessario però che dal sentimento si passi al ragionamento. In questo passaggio, il ruolo del discernimento argomentato svolto dall'intelletto pratico è determinante; anzi è solo così che si può parlare di formazione di un «appetito retto» moralmente. Qui la virtù decisiva è la prudenza, intesa e definita in senso classico come coscienza riflessiva del bene e consapevolezza adeguata di sé di fronte a tale bene nella sua oggettività. Non si può formare però in un uomo la prudenza, né il suo intelletto pratico diviene capace di discernimento e di giudizio morale, senza l'influsso positivo su di lui esercitato da una persona virtuosa. L'attivazione e la formazione dell'appetito retto esige la presenza

⁴¹ J. GUITTON, *Storia e destino*, pp. 63-84.

⁴² Cfr. VETLESEN A. L., *Perception, Empathy and Judgement: An Inquiry into the Preconditions of the Moral Performance*, University Park / Pa, Pennsylvania State University Press, 1994, passim.

viva del bene morale oggettivo incarnato da una persona che per questo deve essere definita moralmente esemplare. È il fascino esercitato dalla virtù che consente, in un atto d'immedesimazione empatica, di sentire e percepire la prospettiva e la ragione del bene morale. Esso forma nella persona il suo preconcio spirituale: una sorta di motore affettivo che dispone l'intelletto ad attuarsi, portandolo a conoscere e a formulare il giudizio morale⁴³.

Viene in chiaro da quanto stiamo dicendo il posto costitutivo ed essenziale che la cultura possiede per la formazione della persona e il significato secondo cui essa va intesa, soprattutto durante l'università, avendo come mèta una nuova paideia umanistica e cristiana per il nostro tempo. In questa prospettiva, il lavoro culturale può essere innanzitutto opera di personalizzazione dell'esistenza, se e nella misura in cui è inteso e vissuto come azione perfetta dell'intelligenza e del cuore. Le conoscenze apprese attraverso lo studio sono destinate a restare qualcosa di estrinseco alla persona e il loro valore «impersonale» e inefficace, se non toccano pure il cuore: solo così infatti l'intelligenza della realtà, se è insieme vedere e amare o, con un solo termine, contemplare la realtà, diviene atto di vita spirituale e di edificazione della persona⁴⁴.

Si presentano allora sotto una nuova luce, in questa prospettiva, il senso e il metodo di un'educazione dell'intelligenza nella didassi, non solo in quella universitaria. Opportunamente forse si può riprendere qui, per il suo valore paidetico, la definizione di «carità intellettuale», così come è presente nel pensiero di A. Rosmini. Essa è suscitare «l'amore del vero nella sua integralità», ma insieme favorire l'acquisizione della capacità di riconoscere e amare la realtà, evocandola e significandola. Può formarsi però solo se diviene atto eminentemente personale, che sia intelletto e sia nello stesso tempo *benevolentia*: è questa la condizione che permette l'interiorizzazione del sapere, nello stesso momento in cui «edifica» la persona, permettendole di trovare ed esprimere la sua forma propria. L'atto d'intelligenza infatti è originariamente un atto d'amore: lasciar essere la realtà per quello che essa è e volere che si mostri il senso nascosto delle cose; ciò che coincide in qualche modo con il suo bene ogget-

⁴³ Per il concetto di «preconcio spirituale», cfr. J. MARITAIN, *Creative Intuition in Art and Poetry*, London, The Harvill Press, 1954; per l'antropologia e l'etica dell'appetito retto, si veda TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, I-II, q. 94, aa. 2-4 (Editio leonina, Marietti, Roma-Torino, 1952, pp. 425-429); per la dottrina della prudenza, cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, II-II, q. 47, aa. 1 e 11; q. 49, aa. 2 e 5 (Editio leonina, pp. 234-247; 248-256).

⁴⁴ Per questo concetto di «contemplazione», nella prospettiva della pedagogia fondamentale, cfr. F. ALTEREJOS MASOTA-C. NAVAL DURAN, *Filosofia dell'educazione* (trad. dallo spagnolo), Brescia, La Scuola, 2003, cap. 1.

tivo e rivela la *benevolentia* come proprietà di ogni conferimento di senso. Applicando allora questa veduta alla didassi, essa consente di intenderla come un processo d'apprendimento e insieme d'assimilazione valoriale: che «sostiene lo sviluppo di una personalità responsabile» e che «potenzia la libertà» del discente, proprio mentre lo aiuta nell'esercizio critico dell'intelligenza⁴⁵.

Il lavoro culturale non è però solo un'azione perfetta dal soggetto. Riguardato nel suo aspetto oggettivo, esso consiste in una ricerca della verità del reale, di ogni realtà e di tutta la realtà; è la dimensione della cultura che possiamo denominare *essenziale*. Ogni aspetto specifico della realtà, assunto così come è offerto dall'esperienza, è innanzitutto conosciuto, inteso e spiegato da un sapere di tipo scientifico, secondo una logica specifica ad esso adeguata; in tal senso, si può affermare che il sapere scientifico sia costituito dall'istanza del principio di determinazione. Non avremmo però una coscienza culturale adeguata del reale se, oltre la conoscenza dei suoi aspetti determinati, non coltivassimo uno sguardo rivolto, dentro e oltre il determinato, a ciò che essenziale: a ciò che in ogni realtà vale di più perché è ciò che «stando sotto» tutto sorregge e che costituisce nel concreto di ogni realtà, l'autentico poter essere.

È, si può dire sinteticamente, lo «sguardo rivolto all'essenza» («*Wesensschau*»), per ricordare E. Husserl. Esso esige la dote della «visualizzazione eidetica» o astrazione; ma forse, più radicalmente, una sorta di «conversione» che disponga il soggetto ad acquisire una volontà di verità e il «sentimento di ciò che vale» («*Wert-Gefühl*»), per citare M. Scheler⁴⁶. Ora, l'essenziale e ciò che vale di più di ogni ente è l'essere in una concrezione determinata e in qualche modo sempre unica e il nesso che lo lega alla totalità dell'essere: e identifica ogni ente, proprio mentre permette di coglierlo nel tutto come differente. È necessario allora, perché possa essere conosciuto adeguatamente, che, oltre l'intuizione eidetica, la «facoltà del giudizio» ne riconosca la realtà nell'essere: intendendo l'ente come forma originale o «configurazione» dell'essere⁴⁷.

Si comprende meglio, relativamente a tale aspetto, quel limite caratteristico della cultura contemporanea che sopra ho definito positivismo ontologico. Si tratta di una posizione culturale che, per pura presupposizione, assume i fenomeni come la realtà stessa; op-

⁴⁵ Cfr. N. GALLI, «La "carità intellettuale" come educazione dell'intelligenza», *Pedagogia e Vita*, 1997, 6, pp. 55-63; rimando alle note di queste pagine per le citazioni di Rosmini.

⁴⁶ I riferimenti nel testo sono a E. HUSSERL, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (trad. dal tedesco), Torino, Einaudi, 1965, part. 2 e 3 (pp. 16 e 17 ss.); e M. SCHELER, *Essenza e forme della simpatia* (trad. dal tedesco), Roma, Città Nuova, 1980, pp. 52-90.

⁴⁷ Per questa concezione dell'intuizione intellettuale dell'essere e per la dottrina della verità del giudizio, cfr. H. U. VON BALTHASAR, *Teologica 1. Verità del mondo* (trad. dal tedesco), Milano, Jaca Book, 1987, passim (ma in particolare, pp. 206-207).

pure, ed è lo stesso, per la quale la realtà coincide con i fenomeni. Al livello della concezione dell'intelligenza e della ragione, tale posizione non è definita dalla «visione dell'essenza», ma dalla semplice percezione dei puri fatti o dei semplici comportamenti; essa non intende l'essere, né può intendere il poter essere o il valore di un ente. È a livello pratico comunque che una cultura positivista mostra tutta la sua impotenza: risultando da ultimo incapace di illuminare e orientare un atteggiamento autenticamente etico di fronte alla realtà. L'esito, infine, è una posizione culturale ideologica, nel suo negativo del termine: né vera né falsa, ma banale e da ultimo insignificante⁴⁸.

Esiste però, oltre quella essenziale, un'altra dimensione oggettiva della cultura che può essere denominata *esistenziale*; è la dimensione che permette di definirla come amore del bene, perché di questo infatti si tratta, sempre, in ogni ricerca della verità. Non solo nel senso per cui la verità va assunta come un bene; ciò che per sé dona senso alla virtù della contemplazione. Ma soprattutto perché ogni realtà è conosciuta nella sua proprietà e si configura in una forma strutturata – in un testo, si può anche dire, facendo ricorso al linguaggio dell'ermeneutica –, grazie ad un processo di significazione nel quale il soggetto fa sempre l'esegesi della sua esistenza, vendendola nella sua forma storico-concreta e intendendola in suo possibile compimento⁴⁹.

Esistere, ha scritto P. Ricoeur, è desiderare, tensione inesaurita a riempire un vuoto: a colmare con una qualche ricchezza la nostra originaria povertà. Ora, quanto alla sua struttura, il desiderio umano ha una natura ermeneutica: è spinta vitale ed insieme energia psichica, che effettuandosi pone in atto però un processo di simbolizzazione. Si tratta, a ben vedere, di un linguaggio di tipo retorico che si configura come «quasi-testo», nelle azioni e nelle opere della nostra vita. Ed è grazie all'interpretazione di queste configurazioni esistenziali e storiche che il desiderio d'essere che ci costituisce, va identificandosi: assume un'identità in qualche sempre nuova, almeno nel senso di non riconducibile al già dato. Il desiderio ha una struttura ermeneutica e tanto la sua significazione quanto l'interpretazione sono sempre un processo interpersonale e storico: come la parola è sempre parola rivolta a qualcuno, pertanto co-parlata; così il significato è sempre elaborato insieme a qualcuno, pertanto co-significato. L'interpretazione del desiderio, in breve, avviene sempre all'interno di comunità storiche che contribuiscono a conferire una determinata calibratura ai nostri concetti⁵⁰.

⁴⁸ Cfr. E. AGAZZI, «L'ideologia scientifico-tecnologica», *Il bene il male e la scienza. Le dimensioni etiche dell'impresa scientifico-tecnologica*, pp. 82-97. 70 UNIVERSITÀ IN SICILIA – FORMAZIONE E RICERCA A SERVIZIO DELL'UOMO *IL CONTRIBUTO DEI CRISTIANI*.

⁴⁹ Cfr. P. RICOEUR, «Le modèle du texte: l'action sensée considérée comme un texte», *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, p. 183-211.

⁵⁰ P. RICOEUR, «La question du sujet: le défi de la sémiologie», *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1969, pp. 101-208.

Riguardato invece nel suo dinamismo proprio, il desiderio presenta una struttura dialettica. Per un verso, infatti esso conserva la forma antica che ha assunto, sin dall'infanzia, nelle età psicologiche del soggetto; è pertanto, da questo punto di vista, testo compendioso della storia personale. Per un altro verso, la nostra esistenza e la storia della comunità alla quale apparteniamo permette ad esso di assumere, all'interno di relazioni non più naturali ma spirituali, configurazioni nuove. Ora queste, mentre esprimono in modo determinato le interazioni che stiamo vivendo, rivelano sempre nuove possibilità d'esistenza, che sono modi nuovi di abitare il mondo, visto e inteso in più vaste unità di senso; fanno, per questo, del desiderio una cifra ontologica.

La dialettica interna al desiderio configura la storia personale del desiderio; e forse sarebbe necessario dire: essa coincide senz'altro con l'opera di formazione della persona, mossa dal fine proprio. Può accadere allora di riuscire a vedere e intendere, grazie al *télos* immanente al processo di formazione, che il desiderio «desidera d'essere desiderato», per esprimerci con il linguaggio di J. Lacan. C'è, in sostanza, una logica nella dialettica del desiderio: poiché io voglio che l'altro, che è da me desiderato, a sua volta mi desideri; è necessario che l'altro sia da me riconosciuto come soggetto, capace di riconoscermi come centro di un altro mondo personale non riconducibile al suo⁵¹.

Sarà mai possibile che tutto questo accada, realmente e normalmente? Riusciamo veramente in questa capacità di riconoscimento reciproco dei desideri, che ci rende capaci di una relazione autenticamente etica?

La nostra esistenza e la storia ci mostrano come la dialettica del desiderio concluda per lo più, in modo sterminato, nello scacco del desiderio. Si tratta di un risultato che forse è anche, per molti aspetti, ampiamente prevedibile: poiché infatti l'altro è indisponibile, in sé e per me; l'altro resterà per me sempre altro, come del resto, per molti versi, io lo sono per me stesso. Ora, lo scacco sembra possa essere superato, solo a condizione che entrambi i soggetti del desiderio accettino di scegliere, consapevolmente e liberamente, nel senso di una sorta di resa incondizionata ad un Desiderante «altro». Questi Persona forse lo è in senso eminente, Desiderio è uno dei suoi nomi propri e dobbiamo chiamarlo sublime Desiderante perché «più alto» rispetto alle forme dei nostri desideri e ai loro scacchi: non desidera nulla infatti per se stesso, desidera solo che il desiderio dell'amato si compia: che questi viva pervenendo ad un compimento originale secondo la propria natura autentica.

⁵¹ Rimando a A. BELLINGRERI, «Storia del desiderio. Un paradigma per l'antropologia pedagogica», *Nova et Vetera* (ed. it.), 1999, 2, pp. 27-41.

È evidente: è questione, qui, della scelta del discepolo amoro di Gesù di fronte al Maestro. Si tratta, in questo caso veramente unico, di una relazione che compie la dialettica propria del desiderio, oltre ogni immaginazione prevedibile. L'amore del Maestro è senza misura perché egli «offre la vita» per il suo discepolo; ciò che implica che Egli annulli ogni desiderare semplicemente perché l'altro possa essere⁵².

Si tratta dell'amore incontaminato, che è probabilmente solo «affar di Dio»; ogni uomo però, se vuole, può riconoscerlo: esso potrebbe custodire l'esegesi perfetta del nostro cuore.

È compito di una pedagogia pratica o, come è preferibile esprimersi, poietico-pratico ricercare non tanto (non soltanto) quale possa essere l'educazione adeguata al nostro tempo e alle nostre società, ma a partire da quali istanze positive, proprie di questo tempo e di questa società, ripensarla. Se riflettiamo ancora sulle ultime ricerche condotte dall'Istituto IARD, è possibile enucleare alcune di queste istanze positive; tutte, mi pare, contribuiscono a disegnare i tratti di un nuovo *ethos* che non sia solo *dopo*, ma vada *oltre* la modernità, la sua esperienza e le sue forme culturali; e che va definito pertanto non post-moderno, ma *ultra-moderno*⁵³. La prima istanza è rappresentata da quanto costituisce, per la maggior parte dei giovani intervistati, se non il primo, uno dei primi valori per cui vale la pena di vivere: «realizzarsi», termine che certamente fa riferimento alla tensione ad una forma di esistenza che consenta ai soggetti di essere «fedeli a sé stessi» e sia insieme gratificante. Il contesto, le risposte date ad altre domande, permettono di specificare e intendere più concretamente questa prima istanza. Si capisce, ad esempio, che la realizzazione ricercata va nel senso di un certo successo professionale nella vita, con gratificazioni anche di tipo economico.

Ciò che conta per i giovani però non è tanto assumere posizioni che permettano di «aver peso» nella società, quanto piuttosto poter coniugare, anche nelle proprie occupazioni professionali, «lavoro e divertimento». Ci sembra allora esatto parlare tra le istanze positive del nuovo *ethos*, della realizzazione come raggiungimento di un ideale di esistenza *light*. Nell'epoca in cui in Occidente gli uomini, per la prima volta nella loro storia, non sono innanzitutto definiti dalla dura lotta quotidiana per la sopravvivenza, l'alleggeri-

⁵² Pagine suggestive scrive in proposito G. MINICHELLO, «Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità», in AA.VV., *Maestro maestri e nuovi maestri*, XL Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 1-17.

⁵³ Termine che qui impiego per intendere una «Überwindung» della modernità, nel senso in cui questa categoria è semantizzata e fondata da E. BERTI, *Le vie della ragione*, Bologna, Il Mulino, 1987, pp. 149-186.

mento dal peso della vita materiale fa desiderare anche di scegliere la «leggerezza» come stile esistenziale. Ciò si concretizza, è necessario aggiungerlo pensando a quanto prima si è detto del «primato della superficie», in una strenua fedeltà alla «superficie» di questo mondo, come «nuova terrestrità»; parla in tal senso l'attenzione, definita da alcuni studiosi «neo-barocca», ai particolari e la cura, a tratti esasperata, dell'esteriore, corporeità e salute incluse⁵⁴.

Questa istanza a «realizzarsi» è fondamentalmente positiva; va però pensata in una prospettiva pedagogica adeguata, per essere ridefinita come tensione educativa e insieme etica e perché non si risolva solo in una promozione in senso estetico della vita quotidiana. Se manca questo, se l'educazione morale si riduce a semplice educazione «tecnicamente corretta», inevitabilmente la tensione alla realizzazione di sé resta solo «spontanea», nella misura in cui della persona sono educate solo dimensioni specifiche settoriali, senza nessuna attenzione portata alla sua realtà tutta intera. Coltivare, con un lavoro educativo adeguato, la tensione alla realizzazione di sé in tutte le dimensioni dell'essere personale, implica invece di mettere in discussione quel «primato della sincerità irriflessa»; affermando piuttosto un primato della spontaneità mediata o spirituale. Essa genera un tipo d'uomo capace d'affrontare ogni incontro e ogni avvenimento con un afflato empatico, che forse si può anche definire amor pensoso.

Un impegno educativo adeguato al nostro tempo deve assumere, pertanto, il compito di pensare il senso pedagogico e quello etico che può assumere la leggerezza. Immediatamente non sembrerebbe un compito dotato di molto significato; e invero non è neanche semplice, trattandosi di una categoria in qualche modo inesplorata, almeno nella prospettiva della pedagogia e dell'educazione. Si potrebbe partire dalla suggestione di I. Calvino, quando, nel suo esalogo per il nuovo millennio, tenta di pensare una leggerezza umanamente «sostenibile»: non è quella delle farfalle, è quella delle rondini di primavera che volteggiano nel cielo: quasi fosse per qualche momento sospesa la gravità. Volendo trasporre questa metafora su di un altro piano per pensarla come categoria morale, la si può definire levità: e può essere un altro nome per intendere il lavoro educativo che formi, nella persona, la spontaneità spirituale e l'afflato empatico⁵⁵.

Si tratta allora di dote squisitamente pedagogica, parte essenziale di una paideia integrale o «pleromatica»: nasce dalla capacità di attivare nell'educazione morale e in quanto essa voglia essere autenticamente tale, con l'interiorità oggettiva, il senso di una gioia di

⁵⁴ Cfr. O. CALABRESE, *L'età neobarocca*, Roma-Bari, Laterza, 1987.

⁵⁵ Il riferimento è a I. CALVINO, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988, pp. 3-30.

vivere in intensità che è connessa ad essa. L'educazione morale autentica è infatti una dilatazione dell'esistenza che, in una personalità minimamente equilibrata e serena, manifesta la *dulcedo essendi*. Poiché è la levità dello spirito in noi, è il contrario esatto dell'inesistenza spirituale dell'uomo indifferente, che alla fine riesce ad essere schiacciato per l'insostenibile pesantezza che assume un'esistenza *light*, condotta solo in superficie⁵⁶.

La cura dedicata al nostro preconsciouso spirituale, la formazione dell'appetito retto hanno come esito l'acquisizione di una competenza morale che può esser definita semplicemente *orthopathia*. Allora, grazie alla sublimazione empatica, vediamo e viviamo, del desiderio d'essere che ci costituisce, con la profondità, anche la sua altezza. Il desiderio si rivela nella sua essenza: è desiderio d'essere desiderato e il nostro cuore può diventare dimora per la persona conosciuta e amata.

Diventare dimora è il segno dello spirito in noi; e il compimento della comunione costitutiva del nostro essere porta questa «lieta leggerezza dello spirito». Essa vede e intende con la gioia, anche il dolore dell'esistenza: apprende ad affrontare tutti gli aspetti della *humana conditio*, senza essere però annientati dal peso delle molte contrarietà.

Chi si decide per la dimensione dell'esistenza autentica può intendere e scegliere la sua vita come effettuazione di un progetto esistenziale, che incarni in modo eminentemente personale lo stile sapienziale della ricerca sincera e onesta del vero e l'opzione preferenziale per il bene. Sorge e può maturare come parte essenziale di questo stile la consapevolezza che tutta l'esistenza sia offerta d'essere e di senso: una consegna per un compito originale definito dalla *rectitudo* ed affidato alla persona, per una risposta singolare. Chi perviene a vivere responsabilmente la sua esistenza conquista gradualmente la libertà liberante, libertà di specie superiore rispetto al semplice libero arbitrio⁵⁷.

Parlando di *orthopathia*, ho indicato prima il compito formativo specifico, prioritario rispetto ad altri, per una crescita autentica della personalità. E poiché in tale lavoro formativo è determinante il ruolo di un educatore empatico per la conquista dell'interiorità personale oggettiva; metodo adeguato di una *paideia* integrale o

⁵⁶ Riferimento evidente a M. KUNDERA, *L'insostenibile leggerezza dell'essere* (trad. dal ceco), Milano, Adelphi, 1985, pp. 9-43.

⁵⁷ Impiego il linguaggio proposto da L. LOMBARDI VALLAURI, «Libertà libertaria, libertà liberale, libertà liberante», in Id., *Terre. Terre del Nulla, terre degli uomini, terre dell'Oltre*, Milano, Vita e Pensiero, 1989, pp. 227-246.

«*pleromatica*»: è la predilezione: all'interno di relazioni tra persone che, per elezione consapevole e libera, creano vere e proprie comunità etiche.

Propongo di denotarle con l'espressione «microcomunità etiche». È la proposta pedagogica di un metodo che reputo particolarmente efficace nel presente momento storico, in particolare come aiuto opportuno a prendersi cura di quella vulnerabilità morale che segna oggi soprattutto i giovani: le ferite del loro cuore, dell'intelligenza e del volere. Essi, d'altronde, secondo quanto emerge da alcuni dati della ricerca più volte citata, conferiscono molta importanza al valore delle relazioni diadiche, come quella di tipo amicale. E una microcomunità etica è innanzitutto luogo amicale, costituito da un «io» che si rivolge ad un «tu»; può diventare, pertanto, anche luogo solidale, quando il «noi» della diade è capace di incontrare gli altri come un «voi»⁵⁸.

Lo stile sapienziale del ricercatore della verità, la cui mente sia disposta al bene crea, nelle microcomunità, relazioni segnate dalle istanze veritativa, etica e spirituale; ciò che le può rendere ambiti con un elevato tono morale e, di conseguenza, *milieu* di educazione per eccellenza. Tali relazioni diventano prassi di una comunicazione autentica, grazie alla quale è possibile «trovare» insieme significati per intendere i propri vissuti ed elaborare progetti esistenziali; si tratta di processi di cosignificazione della vita personale e comunitaria, in cui tutti sono coinvolti in modo creativo. Il «clima empatico» che si respira può essere infatti il più idoneo per promuovere «colloqui pedagogici», momenti in cui ogni persona, vedendosi e sentendosi accolta, è in grado di chiarirsi e, riconoscendosi, scegliersi in ordine a ideali di vita segnati dalle virtù⁵⁹.

È necessario costruire, vivere e proporre delle microcomunità etiche, all'interno dell'università; ho in mente innanzitutto quelle formate da docenti e alcuni studenti che possono frequentare le loro lezioni. Per un verso, si tratta di mettere in atto prassi di comunicazione autentica, al cui centro vi siano le persone come soggetti che creativamente hanno parte ad un processo di elaborazione comune del sapere; resta determinante, in questa azione educativa, la presenza di un docente che non sia solo dotto, ma coltivi anche buone competenze empatiche. Per un altro verso, si tratta di porre in atto un lavoro che sia autentica cura della persona, con particolare e specialissima attenzione alle ferite dell'intelligenza che la possono segnare; rivolto pertanto a promuovere la dote dell'intuizione intellettuale del-

⁵⁸ Nel proporre questa dizione, ho in mente quanto scrive sulle «piccole comunità omogenee nei sentimenti, ideologicamente unitarie e moralmente sane ed esigenti», W. BREZINKA, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, p. 46-47.

⁵⁹ Per la nozione di «colloquio pedagogico», cfr. F. IMODA, *Sviluppo umano. Psicologia e mistero*, Casale Monferrato, Piemme, 1993, pp. 339-375.

l'essere, il potere eminentemente personale dell'immaginazione simbolica e quella disposizione, fondamentale per la maturazione di uno sguardo etico, che è la contemplazione veritativa.

Microcomunità etiche possono crearsi anche tra studenti universitari, nella misura in cui diventano gruppi amicali e solidali. Esse possono soddisfare, in primo luogo, il bisogno fondamentale d'intimità di ogni persona, che, vedendosi e percependosi accolta e compresa nella sua singolarità, matura la consapevolezza di essere preziosa e cresce in una sana stima di sé. Favoriscono, in secondo luogo, il processo di riconoscimento reciproco tra le persone coinvolte nel gruppo, che possono aiutarsi così ad acconsentire, con libertà e letizia, ad una verità comune più grande: per partecipare in modo originale ad opere storiche da coedificare, culturali o di natura etica o anche squisitamente politiche.

8. Ricominciare da microcomunità etiche

Le generazioni che si sono succedute dopo la fine degli anni Sessanta, anche all'interno delle comunità cristiane, hanno pensato il proprio impegno culturale ed educativo in termini di cambiamento globale del sistema / dei sistemi, immaginando mutamenti di tipo strutturale. Oggi questa prospettiva appare piuttosto una pretesa di segno utopico; è stata di fatto dismessa e, per quanto possa suonare paradossale nell'epoca della globalizzazione, è sentito più realistico progettare piccoli cambiamenti, con un'attenzione rivolta innanzitutto ai «microcomportamenti». Non si tratta invero di pensare «in piccolo»: chi ricerca la verità ed è mosso dall'amore del bene non pensa mai «in piccolo». Si tratta di muoversi nell'ottica ideale di un nuovo inizio: per le generazioni del nuovo millennio, come ai tempi di Benedetto da Norcia, la questione è forse tutta nel saper ricominciare daccapo, concependosi costruttori di una nuova civiltà. È una prospettiva, pertanto, che deve essere dispiegata in tempi lunghi; svolta con mezzi poveri, perché possano essere profezia del fine; privilegiando lo stile di un certo nascondimento, un congedo volontario dalle ribalte medianiche.

Possono costituire esempi notevoli di microcomunità etiche, le comunità dei discepoli di Gesù Cristo presenti in università, nella misura in cui diventano ambiti vitali animati da autentica amicizia cristiana e da solidarietà cristiana. Anche al loro interno l'impegno maggiore va rivolto alla formazione del cuore, a ciò che sopra ho proposto di chiamare pedagogia dell'appetito retto e alla formazione adeguata della carità intellettuale; compiti così delicati in società le cui pratiche educative hanno di fatto come esito una letale depravazione del senso dell'infinito.

C'è però un compito specifico delle comunità cristiane ed è quello di ridestare il senso dello spirito: di aiutare ogni uomo a ve-

dere e intendere la qualità speciale del proprio cuore, che è quella di essere una dimora. Certamente il lavoro culturale esige la *sapientia* dei maestri e il compito educativo impegna la testimonianza di vita di educatori autentici; ma ridestare il senso dello spirito è opera di santi: l'ideale paidetico dell'uomo interiore consiste nel ricercare dentro di sé il centro di sé; l'itinerario di vita e di cultura cristiana porta a ritrovare questo centro come il luogo che il Signore stesso dell'essere si è riservato per sé.

È la prospettiva di vita e di cultura che la *Novo millennio ineunte* indica ai discepoli di Cristo come «misura alta» della vita ordinaria⁶⁰. È la vocazione cristiana ed ecclesiale dell'umanesimo delle Beatitudini; un cristianesimo interiore e mistico: dell'interiorità personale e della mistica oggettiva. Sta al suo centro una sorta di «divina empatia», per la quale vedere Cristo che mi vede e mi ama, vedersi pertanto nel suo Sguardo, diviene il nucleo essenziale di una visione cristiana della realtà storica, personale e cosmica. La mistica, ha scritto Edith Stein, è sul piano soprannaturale ciò che l'empatia è sul piano naturale; in quanto dono della Grazia, essa rivela adeguatamente il nome del desiderio del cuore, proprio mentre ne costituisce una sorta di sovra-compimento.

L'uomo che ricerca in modo sincero e onesto la verità e il cui volere è mosso dall'amore del bene forse ha già trovato una porta per entrare nel «castello dell'anima», anche se per lo più non ne è consapevole⁶¹. Egli non sa dove veramente si trovi, sino a quando qualcuno non gliene dia una notizia non improbabile. Potrebbe accadere infatti che il Signore stesso del castello, «Sua Maestà», in qualche modo gli appaia; e, mostrandosi in forma originale, si doni e si riveli.

⁶⁰ GIOVANNI PAOLO II, *Lettera Apostolica Novo millennio ineunte* (6 gennaio 2001), nn. 30-34; OR 8-9 gennaio 2001, p. 6.

⁶¹ E. STEIN, *Nel castello dell'anima. Pagine spirituali*, trad. e commento di C. Dobner, Roma, Edizioni OCD, 2004, pp. 292 ss.



e chiese di Sicilia per l'Università

DON PAOLO LA TERRA - Direttore dell'Ufficio per l'educazione cattolica, la scuola, la cultura e l'università della diocesi di Ragusa

0. Introduzione

L'Università è una invenzione della Chiesa: questa è storia, non una rivendicazione meramente apologetica.

La prima "universitas", quella di Bologna, si sviluppa attorno allo studio della Bibbia, del *Corpus Iuris Civilis* e, in seguito, del *Corpus Iuris Canonici*.

L'università è stata, ed è, per la Chiesa dono da condividere e talento da far fruttare.

Come dono, e quale bel dono, in un'ottica cristiana, ha chiesto fin dall'inizio, e chiede tutt'oggi, di essere a sua volta donato e condiviso, sia dentro che fuori la Chiesa stessa; in quanto talento, chiede di essere investito perché porti frutto e, al momento del *redde rationem*, diventi motivo di compiacimento per Dio che ce lo ha affidato e di legittima e orgogliosa gioia per noi che glielo restituiamo insieme ai suoi frutti.

L'università, d'altro canto, è sempre una realtà concreta: vive in un tempo di cui è allo stesso momento specchio e osservatrice; si radica in uno spazio da cui è condizionata e che essa stessa condiziona; si inserisce nel respiro di una cultura che la permea nel momento stesso in cui da essa riceve una forma; si sviluppa nella relazione tra persone diverse per ruoli e idee, che imprimono a ciascuna realtà universitaria un carattere unico, seppure all'interno di tendenze più generali.

Chiedersi, come stiamo facendo per la prima volta in un congresso così importante, cosa le Chiese di Sicilia possano fare e, soprattutto, essere, per le Università che sono in Sicilia, postula, quindi, un previo e necessario sforzo di contestualizzazione.

Da queste riflessioni è maturata la scelta di suddividere questa relazione in due parti. Nella prima cercherò di tracciare brevemente una panoramica della situazione dell'università in Sicilia, così come traspare dall'esame di alcuni dati tratti dalle statistiche ufficiali del MIUR¹, insieme ad alcune riflessioni sulla religiosità dei giovani siciliani, così come sono scaturite da una recente indagine promossa dalle CESi². La seconda parte, subito dopo, si propone di

¹ Le statistiche sono consultabili nella loro interezza sul sito web del MIUR, all'indirizzo: <http://www.miur.it/ustat>. Le tabelle allegate a questa relazione sono state realizzate con la collaborazione di Marco Battaglia, della FUCI di Ragusa.

² G. LO GRANDE, U. ROMEO, G. URSO (edd.), *Giovani in prospettiva - Vissuto del tempo e religiosità in Sicilia*, (Laboratorio Giovani. Indagini e ricerche, n. 2), ITST, Messina, 2001.

tracciare dei sentieri percorribili, bisognosi di essere ancora meglio segnati, che possano orientare l'impegno concreto delle Chiese di Sicilia verso la meta di un dialogo e di un servizio sempre più fecondi con, per e dentro l'università della nostra isola, affinché il dono venga condiviso e il talento fatto fruttare.

I dati

1.1. L'università in Sicilia

Passiamo ad un sintetico esame dei dati contenuti nelle tabelle allegate alla relazione, sicuramente meritevoli di ulteriori e più approfondite indagini.

1.1.1. Le sedi

Per quanto riguarda le sedi universitarie, negli ultimi anni si è assistito ad un poderoso incremento delle città che ospitano corsi di laurea, in collegamento con i tradizionali poli universitari di Catania, Palermo e Messina. Anche alcune università non statali, tra cui spiccano la Cattolica di Milano e la LUMSA, hanno attivato corsi di laurea nella nostra isola. Questo fenomeno, conosciuto sotto il nome di "gemmazione", ha fatto lievitare a 25 le città siciliane sede di almeno un corso di laurea (triennale o di specializzazione), comprendenti tutti i capoluoghi di provincia, 13 diocesi³ e 11 comuni⁴. È recentissima la istituzione ad Enna del quarto polo universitario.

1.1.2. Le facoltà e i corsi di laurea

Se 25 sedi universitarie nella nostra isola sono un dato sorprendente, altrettanta sorpresa suscita l'esame dei corsi di laurea. Al 31/01/2004, secondo quanto riportato nella tabella n. 1, in Sicilia risultavano attivati ben 501 corsi di laurea, di cui 187 del vecchio ordinamento e 314 del nuovo: una vera e propria cascata di percorsi universitari. Da sottolineare, relativamente ai dati del nuovo ordinamento, la schiacciante supremazia numerica di Palermo, con ben 154 corsi attivati contro gli 86 di Catania e i 74 di Messina.

³ Palermo, Catania, Messina, Siracusa, Ragusa, Caltanissetta, Trapani, Agrigento, Piazza Armerina, Mazara del Vallo, Cefalù, Noto, Caltagirone.

⁴ Comiso, Vittoria, Modica, Castelbuono, Petralia Soprana, Petralia Sottana, Pantelleria, Campobello di Mazara, Marsala, Priolo, Belpasso.

Tab. 1: confronto tra iscritti, docenti, personale e numero corsi di laurea

A T T E N E O	ISCRITTI dati al 31/01/04		DOCENTI dati al 31/01/03		ISCRITTI GIÀ IN POSSESSO DI TITOLO UNIVERSITARIO dati al 31/01/03		PERSONALE TECNICO AMM. E PERSONALE A CONTR. IMP. IN ATT. DIDATTICHE dati 31/01/03		NUMERO CORSI DI LAUREA dati al 31/01/04			CORSO PIÙ FREQUENTATO DEL N.O. dati al 31/01/04
	totale	di cui donne	totale	di cui donne	totale	di cui donne	totale	di cui donne	totale	V.O.	N.O. e L.S.	
C A T A N I A	61472	35954	1553	454	440	252	2232	1081	156	70	86	Sc. giuridiche GIURISPRU- DENZA
M E S S I N A	33793	20857	1360	496	1072	788	2586	1159	109	35	74	Sc. dell'educa- zione e della formazione - SC. DELLA FORMAZIONE
P A L E R M O	64848	37615	1853	567	417	365	4488	1971	236	82	154	Sc. giuridiche GIURISPRU- DENZA
T O T A L E	160113	94426	4766	1517	1929	1405	9306	4211	501	187	314	

I corsi di laurea preferiti, stando ai dati delle immatricolazioni, sono Scienze giuridiche, della facoltà di Giurisprudenza, per Catania e Palermo (tabelle 2 e 3) e Scienze dell'educazione e formazione, della facoltà di scienze dell'educazione, per Messina (tabella 4).

Tab. 2 – Università degli studi di Catania

FACOLTÀ	Numero di corsi di laurea triennale	CORSO DI LAUREA TRIENNALE PIU' FREQUENTATO - SEDE	ISCRITTI
GIURISPRUDENZA	4	Scienze giuridiche - CATANIA	3582
LETTERE E FILOSOFIA	4	Scienze della comunicazione - CATANIA	2075
LINGUE E LETT. STRAN.	4	Scienze per la comunicazione internaz - CATANIA	1890
ECONOMIA	6	Economia aziendale - CATANIA	1818
SC. DELLA FORMAZIONE	3	Sc. dell'educazione e della formazione - CATANIA	1544
INTERFACOLTÀ corso afferente alle Facoltà di: Lettere e filosofia, Medicina e chirurgia, Sc. della formazione	2	Scienze e tecniche psicologiche - ENNA	1534
SCIENZE MM. FF. NN-	14	Informatica - CATANIA	1166
INGEGNERIA	13	Ingegneria informatica - CATANIA	886
SCIENZE POLITICHE	7	Sc. del governo e dell'amministrazione - MODICA	861
FARMACIA	5	Farmacia - CATANIA	557
MEDICINA E CHIRURGIA	16	Medicina e chirurgia - CATANIA	446
AGRARIA	5	Scienze e tecnologie alimentari - CATANIA	415
ARCHITETTURA	2	Architettura - SIRACUSA	271

Tab. 3 – Università degli studi di Palermo

FACOLTÀ	Numero di corsi di laurea triennale	CORSO DI LAUREA TRIENNALE PIU' FREQUENTATO - SEDE	ISCRITTI
GIURISPRUDENZA	4	Scienze giuridiche - PA(2981), TP(499), EN(211)	3691
ECONOMIA	7	Economia e finanza - PALERMO	1412
SCIENZE MM. FF. NN-	19	Scienze biologiche - PALERMO	1309
LETTERE E FILOSOFIA	18	Lingue moderne per il web - PALERMO	1291
SC. DELLA FORMAZIONE	12	Esperto dei processi formativi ed educatore professionale - PALERMO	1281
INGEGNERIA	27	Ingegneria informatica - PALERMO	714
FARMACIA	4	Chimica e tecnologia farmaceutiche - PALERMO	680
ARCHITETTURA	7	Architettura - PALERMO	666
SCIENZE POLITICHE	11	Relazioni e politiche internazionali - PALERMO	500
MEDICINA E CHIRURGIA	18	Medicina e chirurgia - PALERMO	426
INTERFACOLTÀ afferente alle Facoltà di: Scienze M.F.N., Agraria, Farmacia, Medicina e chirurgia		Biotechnologie - PALERMO	370
AGRARIA	5	Scienze e tecnologie agrarie - PALERMO	369
SCIENZE MOTORIE	1	Scienze delle attività motorie e sportive - PALERMO	329

Tab. 4 – Università degli studi di Messina

FACOLTÀ	Numero di corsi di laurea triennale	CORSO DI LAUREA TRIENNALE PIU' FREQUENTATO - SEDE	ISCRITTI
SC. DELLA FORMAZIONE	4	Sc. Dell'educazione e della formazione - MESSINA	2706
GIURISPRUDENZA	3	Scienze giuridiche - MESSINA	1622
MEDICINA E CHIRURGIA	17	Medicina e chirurgia - MESSINA	1059
SCIENZE MM. FF. NN-	9	Scienze biologiche - MESSINA	627
ECONOMIA	5	Economia del turismo e dell'ambiente - MESSINA	600
LETTERE E FILOSOFIA	9	Lingue e letterature straniere - MESSINA	585
INGEGNERIA	6	Ing informatica e delle telecomunicazioni - MESSINA	385
SCIENZE POLITICHE	7	Servizio sociale - MESSINA, Pagina 3 di 5Modica (RG) e Locri (RC)	385
MEDICINA VETERINARIA	3	Medicina veterinaria - MESSINA	315
FARMACIA	4	Informazione scientifica sul farmaco - MESSINA	140

Ad uno sguardo generale, la classifica ha come unico elemento comune a tutti e tre gli atenei la preminenza della facoltà di Giurisprudenza (che a Messina è, in ogni caso, al secondo posto); per il resto non è dato di notare tendenze prevalenti comuni ai tre poli tradizionali, ma un variegato ordine di preferenza.

Il dato relativo alle facoltà di Giurisprudenza è particolarmente significativo, se riferito alla peculiarità della nostra terra: queste cifre ribadiscono con forza che la Sicilia non è solo il luogo in cui il diritto e la legalità vengono calpestati; è anche, e oserei dire soprattutto, con un pizzico di orgoglio del giurista, una terra che ha dato un fecondo contributo allo sviluppo della scienza giuridica e che dal sangue di siciliani che il diritto hanno amato e servito è stata abbondantemente fecondata. E che non si trattasse del coraggio di pochi lo dimostra il fatto che le iscrizioni alla facoltà di Giurisprudenza hanno avuto un particolare incremento dopo le stragi di Capaci e di via d'Amelio, in cui vennero barbaramente trucidati i giudici Falcone, Borsellino e gli agenti della loro scorta.

Un'ultima nota va dedicata al fenomeno tutto cattolico legato alla presenza delle università non statali. Da qualche anno sono approdate in Sicilia l'Università Cattolica di Milano a Ragusa, con corsi di laurea in collegamento mediante videoconferenza a Ragusa, Comiso e Vittoria, e la LUMSA a Palermo e Caltanissetta⁵. La loro consistenza numerica, desumibile dalla tabella n. 5 non supera attualmente le 900 unità.

Tab. 5 – Atenei non statali

SEDI	TOTALE		di cui In corso		di cui al 1° anno In Corso		di cui immatricolati al 1° anno per la 1° volta	
	Totale	di cui Donne	Totale	di cui Donne	Totale	di cui Donne	Totale	di cui Donne
L.U.M.S.A. Palermo	706	488	626	438	180	124	126	83
U.C.MI. del SACRO CUORE Ragusa	177	83	177	83	58	30	57	29
TOTALE	883	571	803	521	238	154	183	112

1.3. I docenti

Il discorso comincia a diventare più complesso se si prendono in considerazione i docenti: alla distinzione più tradizionale in docenti ordinari, associati e ricercatori, la normativa più recente ha aggiunto la categoria dei docenti a contratto, alquanto ibrida e dai contorni poco definiti.

⁵ La Libera Università San Pio V è presente a Catania tramite un istituto convenzionato.

I dati del MIUR (tabella 6) attestano che al 31/12/2003 nei tre atenei siciliani insegnavano 1408 docenti ordinari, 1524 associati e 1834 ricercatori. A questi vanno aggiunti, tra gli assunti a contratto secondo le tipologie più corrispondenti, altri 1432 docenti, operanti a vario titolo nella attività universitaria (tabella 7).

Tab. 6: docenti per qualifica e sesso, atenei siciliani al 31/12/2003

ATENEIO (statali)	QUALIFICA	M	F	Totale
Catania – Università degli studi	ordinario	438	67	505
Catania – Università degli studi	associato	329	170	499
Catania – Università degli studi	ricercatore	332	217	549
Messina – Università degli studi	ordinario	260	74	334
Messina – Università degli studi	associato	293	143	436
Messina – Università degli studi	ricercatore	311	279	590
Palermo – Università degli Studi	ordinario	484	85	569
Palermo – Università degli Studi	associato	412	177	589
Palermo – Università degli Studi	ricercatore	390	305	695
ATENEI SICILIANI	ORDINARIO	1182	226	1408
ATENEI SICILIANI	ASSOCIATO	1034	490	1524
ATENEI SICILIANI	RICERCATOR	1033	801	1834

(Banca dati dei docenti di ruolo, confronto tra i dati al 31/12/2000 e al 31/12/2003)

Tab. 7: docenti a contratto per ateneo statale, a.a. 2002/2003

ATENEI	Docenti a contratto	
	M	F
Catania – Università degli studi	229	178
Messina – Università degli studi	134	77
Palermo – Università degli Studi	434	380
TOTALE ATENEI STATALI	797	635

(Banca dati dei docenti a contratto titolari di insegnamenti ufficiali e/o attività didattiche integrative per tutte le facoltà a.a. 2002/2003)

La somma dei primi è di 4766 unità, che, insieme ai secondi, dà un risultato finale di 6198.

Due brevi annotazioni. In primo luogo, facendo il confronto con i dati del 2000 (tabella 8), si nota un aumento notevole dei docenti ordinari, contro una flessione, seppur lieve, di associati e ricercatori. In secondo luogo, sempre facendo il raffronto tra queste due tabelle, salta agli occhi il sensibile incremento dei docenti appartenenti al gentil sesso tra gli ordinari e gli associati, contro una lieve flessione nella categoria dei ricercatori; la percentuale di donne è altissima, d'altra parte, tra i docenti a contratto.

Tab. 8: docenti per qualifica e sesso, atenei siciliani al 31/12/2000

ATENEO (statali)	QUALIFICA	M	F	Totale
Catania – Università degli Studi	ordinario	328	34	362
Messina – Università degli Studi	ordinario	203	50	253
Palermo – Università degli Studi	ordinario	375	51	426
ATENEI SICILIANI	ORDINARIO	906	135	1041
ATENEI SICILIANI	ASSOCIATO	1188	402	1590
ATENEI SICILIANI	RICERCATOR	1031	824	1855

1.1.4. Gli studenti

I dati sugli studenti, aggiornati al 31/01/2004, riportano una popolazione universitaria che, tra università statali e non statali, ammonta complessivamente a 166996 unità (tabelle 1+4). Palermo e Catania hanno una popolazione universitaria che supera i 60000 studenti. Anche qui è da sottolineare la preponderanza della presenza femminile rispetto a quella maschile: solo la Cattolica di Ragusa, per poche unità, ha una maggioranza di iscritti maschi.

Particolare nota merita il confronto dei dati del 2003/2004 con quelli del 2000/2001 (tabella 9): mentre Messina ha mantenuto praticamente invariato il numero degli iscritti, Catania ha avuto dall'entrata in vigore della riforma universitaria un incremento di quasi 8500 iscritti, mentre Palermo addirittura di quasi 12600.

Tab. 9: Studenti iscritti per Ateneo. Valori assoluti, a.a. 2000-2001

ATENEO	TOTALE		Studenti Iscritti in Corso		Fuori corso, Ripetenti e Sotto condizione		Di cui imm per la prima volta al sistema univers.	
	Totale	di cui Donne	Totale	di cui Donne	Totale	di cui Donne	Totale	di cui Donne
Catania – U.d.S.	53030	30642	30578	17586	22452	13056	8754	4970
Messina – U.d.S.	33766	20967	16647	10426	17119	10541	5132	3149
Palermo – U.d.S.	52253	29659	32486	18853	19767	10806	10973	6280

Banca dati degli studenti iscritti, confronto tra gli a.a. 2000/2001 e 2003/2004 (dati rispettivamente al 31/01/01 e al 31/01/04)

1.1.5. Il personale tecnico-amministrativo

Della grande famiglia dell'università fanno parte a pieno titolo, anche se il loro servizio resta spesso silenzioso e nascosto, anche tutti coloro che disimpegnano funzioni tecnico-amministrative e sono titolari di rapporti a tempo determinato o indeterminato: secondo i dati aggiornati al 31/01/2003 (tabella 10), nelle università siciliane lavorano 7874 persone, di cui 3576 donne, che salgono a 9306 (riepilogo della tabella 1), di cui ben 4211 donne, se sommate al personale a contratto di cui alla tabella 7.

Da notare, nella tabella 1, lo scarto sorprendente esistente tra l'università di Catania e quelle di Palermo e, addirittura Messina, relativamente alla quantità di personale tecnico-amministrativo in rapporto alla popolazione studentesca.

Tab. 10: personale a contratto a tempo determinato e indeterminato

ATENEIO	Personale a contratto impegnato in attività didattiche e personale tecnico amministrativo	
	M	F
Catania – Università degli Studi	922	903
Messina – Università degli Studi	1293	1082
Palermo – Università degli Studi	2083	1591
TOTALE ATENEI STATALI	4298	3576

Banca dati del personale a contratto impegnato in attività di tutorato e/o in attività didattico-integrative, propedeutiche e di recupero / Collaboratori linguistici / Collaboratori in attività di ricerca / Personale tecnico-amministrativo di ruolo per area funzionale / Personale tecnico-amministrativo a contratto per area funzionale (a.a. 2002/2003)

1.1.6. I dati in sintesi

Tre poli tradizionali, un quarto in fase di partenza, 25 sedi universitarie, tre università non statali (tutte e tre cattoliche) presenti con corsi di laurea nella nostra isola: è in questo panorama che vanno inseriti i dati riassuntivi della tabella 1, relativa ai tre poli maggiori: 501 corsi di laurea, di cui 314 del nuovo ordinamento, 4766 docenti, 160113 studenti, 9306 tecnico-amministrativi, che sommati insieme danno la rilevante cifra, sempre indicativa, di 174185 persone che gravitano attorno alle università siciliane. Di queste la netta maggioranza, ben 100154, sono donne.

Sono queste, in sintesi, le cifre relative alle università siciliane di cui dobbiamo tenere dovuto conto nella nostra riflessione e nella nostra tensione progettuale.

1.2. Alcuni cenni sulla religiosità dei giovani siciliani

Per completare il quadro dei dati riporto alcune cifre tratte dalla recente indagine promossa dalla CESI e condotta dall'equipe dell'Istituto San Tommaso di Messina, relativa alla religiosità dei giovani siciliani.

1.2.1. Religiosità e appartenenza

Secondo i risultati di questa indagine il 92,6% dei giovani siciliani si dichiarano di religione cattolica; l'84,4% si dichiarano appartenenti alla Chiesa cattolica.

1.2.2. I giovani e la verità teologica

Il 46% dei giovani crede che Dio esiste; il 41% dubita della sua esistenza.

Colpisce il dato sui dubbiosi nell'esistenza di Dio: dal 17% dell'indagine relativa alla sola Messina del 1991, sono passati al 41%.

Ciò vuol dire che diminuisce il numero dei giovani con fede certa.

1.2.3. *I giovani e la verità cristologica*

Nonostante le affermazioni di appartenenza alla religione cristiana e alla chiesa cattolica, solo uno sconcertante 64,9% crede nella risurrezione di Cristo.

1.2.4. *I giovani e la verità ecclesiologica*

La verità del dogma dell'infalibilità è ritenuta tale solo dal 16,6% del campione, mentre il restante 78,4% non vi crede o vi crede con "distinguo".

Crede che la Chiesa ha il compito della lotta contro satana il 45,3% dei giovani, mentre lo pone in dubbio o non vi crede affatto il 52%.

1.2.5. *I giovani e la verità escatologica*

Anche su questo versante i risultati sono sconcertanti: ad un decrescendo di assenso alle verità di Paradiso (66,8%), Inferno (46,9%) e Purgatorio (38,4%), si affianca, e contrappone, la constatazione secondo cui solo il 32,7% dei giovani intervistati crede che esista una vita oltre la morte. Questo dato è interpretato dagli esperti di Messina più come espressione di dubbio, incertezza e desiderio, che di contraddizione *tout court*.

1.2.6. *I giovani e il rapporto con la Chiesa cattolica*

Per il 49,1% degli intervistati la Chiesa coincide con il Clero; per il 37,8 con la comunità.

Vale la pena sottolineare che l'immagine di una Chiesa clericale è più radicata nei giovani in età universitaria, della Sicilia centrale, di istruzione alta e di alto tenore economico, politicamente orientati a sinistra; preferiscono l'immagine della comunità i giovani che partecipano alla Messa e sono associati in qualche gruppo, in prevalenza femmine, con un orientamento politico di centro-destra.

Come i giovani vorrebbero la Chiesa? Dalle risposte si desume che desiderano una casa dalle porte aperte, che accolga senza rampogne e in cui vi sia facilità di entrata e uscita.

1.2.7. *I giovani e i preti*

I curatori della ricerca parlano, a questo proposito, di due mondi sconosciuti: il 90,4% dei giovani intervistati non conosce l'esperienza del dialogo con qualche prete, a fronte di un 8% che afferma di confidarsi spesso con un sacerdote.

Questo mancato incontro è attribuito dai giovani alla mancanza di conoscenza diretta, ma anche alla indisponibilità da parte dei preti a stare con i giovani. La conclusione è che, se da un lato la aggiornata dei giovani non sa chi è il prete, qual è il suo ruolo, i suoi compiti, o non li vede svolti secondo le sue attese, dall'altro il prete non si adopera per farsi conoscere nel suo tipico ministero.

Cosa si aspettano i giovani dai preti? Dall'indagine emerge con forza la richiesta che i preti annuncino con chiarezza la Parola di Dio e che stiano in mezzo alla gente, solidarizzando in modo particolare con i poveri e i giovani. Questo ultimo dato apre notevoli spiragli per una presenza attiva ed efficace dei sacerdoti nell'università.

1.2.8. Conclusione

I giovani siciliani, così come emerge dall'indagine, non si dichiarano atei, né estranei al cattolicesimo. Religione e cattolicesimo, tuttavia, sono visti funzionali ai bisogni del presente e vengono vissuti in un orizzonte intramondano che allontana dal considerare l'uomo a misura di una vocazione divina.

Dall'indagine, a cui rimando in ogni caso per i dovuti approfondimenti, si può desumere che i giovani in Sicilia soffrono per la mancanza di un annuncio esplicito, di una catechesi significativa, legata anche all'abbandono precoce dei cammini di formazione. I nostri giovani, infine, soffrono di un mancato contatto con figure significative di preti, riconosciuti come tali.

Ciò che rimane è il presente, l'utile, l'immediato e il sensoriale.

È con questa situazione di partenza che dobbiamo fare i conti se vogliamo progettare insieme una pastorale universitaria che, ferma restando l'azione sovrana dello Spirito Santo, voglia incarnare ed esprimere la forza evangelizzatrice delle nostre chiese.

Quali risposte possono dare e quali percorsi pastorali approntare le Chiese di Sicilia alle impegnative domande poste dalla condizione giovanile e dall'attuale situazione dell'Università nella nostra isola?

2.1. L'attenzione della Chiesa all'Università

In generale, si può affermare che in questi ultimi anni si è intensificata l'attenzione della Chiesa nei confronti dell'Università, che adesso, da semplice campo di impegno pastorale, è assunta al rango di un vero e proprio settore strategico in cui scommettere energie e risorse, soprattutto nell'ambito del *Progetto culturale orientato in senso cristiano*. Questa crescente considerazione è testimoniata da alcuni documenti, sia della curia romana che della CEI, ai quali ho attinto e di cui mi permetto di raccomandare un personale e più sistematico approfondimento⁶.

⁶ In ordine cronologico: CONS. PERM. CEI, *Alcuni problemi dell'università e della cultura oggi in Italia*, Lettera, 1990; CONGR. PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA - PONT. CONS. PER I LAICI - PONT. CONS. DELLA CULTURA, *Presenza della Chiesa nell'università e nella cultura universitaria*, 1994; PONT. CONS. DELLA CULTURA, *Per una pastorale della cultura*, 1999; CEI - COMM. EPISC. PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA CULTURA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ, *La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia*, Nota pastorale, 29/4/2000; si vedano anche tutti i documenti relativi al *Progetto culturale orientato in senso cristiano*.

2.2. Le coordinate

Occorre, a questo punto, tracciare alcune coordinate a partire dalle quali progettare e concretizzare la pastorale universitaria delle nostre Chiese.

2.2.1. *L'orizzonte*

L'orizzonte in cui muoversi e verso cui tendere è la tensione verso la santità, che il Santo Padre raccomanda come “misura alta della vita cristiana ordinaria”⁷.

2.2.2. *Il contesto vitale*

Il contesto vitale in cui la pastorale universitaria va incarnata è il “mondo che cambia”, spesso rumoroso e frammentato, in cui ogni singola persona e ogni comunità, a maggior ragione nell'università, va “coraggiosamente aiutata a maturare una *fedè adulta*, «pensata», capace di tenere insieme i vari aspetti della vita facendo unità di tutto in Cristo”⁸.

2.2.2. *Lo stile*

Lo stile da interiorizzare, vivere e testimoniare concretamente, sempre secondo l'esortazione di Giovanni Paolo II, è quello della comunione, di cui la comunità cristiana deve diventare “casa e scuola”⁹.

2.2.3. *L'atteggiamento*

L'atteggiamento che il cammino da intraprendere richiede, infine, è quello della “conversione pastorale”, richiesta con forza dal Papa al Congresso di Palermo e fatta propria dai vescovi italiani nel documento che ne è scaturito¹⁰. È in questa luce che bisogna ri-progettare e rinnovare l'impegno delle nostre Chiese nell'Università siciliana, sia a livello di strutture che di risorse umane in essa impegnate, con l'obiettivo di una presenza efficace e sollecita protesa ad “incontrare le domande esistenziali e culturali delle persone e valorizzare i «semi di verità» di cui sono portatrici”¹¹ affinché siano illuminate e trasfigurate dall'incontro con Cristo.

⁷ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Novo Millennio Ineunte* (NMI), Lettera apostolica, 6/1/2001, nn. 30-31.

⁸ CEI, *Comunicare il vangelo in un mondo che cambia*, 29/6/2001, n. 50.

⁹ NMI, n. 43.

¹⁰ CEI, *Con il dono della carità dentro la storia*, Nota pastorale, 26/5/1996, n. 23

¹¹ CEI, *Con il dono della carità...*, cit, n. 23.

2.3. Le tre “S” della pastorale universitaria in Sicilia

Ed è proprio dalle domande esistenziali profonde che può prendere le mosse un cammino di impegno ecclesiale nella realtà universitaria della nostra isola.

L'attuale contesto universitario siciliano, a mio avviso, ne esprime in modo del tutto peculiare tre, che possono essere riasunte in tre parole, tutte e tre inizianti con la lettera esse.

2.3.1. *Senso*

La prima domanda, forse la più importante, da cui dipendono tutte le altre è quella del senso. Il termine “senso” sta ad indicare sia direzione che significato. Applicata allo studio o all’impegno nell’università come docente o come amministrativo, questo interrogativo rimanda direttamente alla considerazione della visione antropologica ad esso sottesa.

Viviamo in una temperie culturale profondamente segnata da un liberalismo radicale e nichilista che riduce l’uomo ad individuo, lo imprigiona in un presente senza passato e senza futuro e lo deprivava della trascendenza, riducendo la dimensione religiosa e la protensione verso l’“oltre” ad un mero sentimento da gestire in modo privatistico. In questa visione antropologica non c’è spazio per la memoria e, tantomeno, per un progetto che dia direzione alla vita e significato al vissuto quotidiano. Mancando ciò, spesso resta solamente una ricerca della conoscenza dal respiro corto, avente come orizzonte il successo, l’arricchimento e la conquista di una posizione sociale, da raggiungere e mantenere costi quel che costi, anche a prezzo di diventare cinici e percorrere vie oblique.

A questa domanda la Chiesa può rispondere efficacemente proponendo una visione antropologica che si snoda a partire dalla persona, unica e irripetibile, intelligente, libera, cosciente, capace di amare e destinata all’eternità; creata da Dio a sua immagine, dono di Dio al mondo e portatrice di un progetto che non trova nella morte il nero muro che la fa precipitare nel nulla, ma lo stretto passaggio che conduce alla pienezza che già nell’oggi della storia ha cercato e perseguito.

In questa luce l’impegno universitario acquista sia direzione che significato, presentandosi come squisito atto di amore che, usando le parole di Rosmini, si iscrive nell’orizzonte della “carità intellettuale”.

2.3.2. *Speranza*

Strettamente legata alla domanda di senso è il bisogno di speranza.

L’inquietudine per il futuro suscitata dagli scenari del tempo in cui viviamo, va coniugata con la tendenza, tutta siciliana, ad un fatalismo pessimista.

Le condizioni ambientali non sono sempre propizie, anche a causa di fenomeni che con la loro incombente presenza frenano, e a volte bloccano, non solo la crescita, ma anche la stessa possibilità che essa avvenga.

L'orientamento alla scelta della facoltà da frequentare è spesso tutt'altro che facile e si riempie di disagio davanti alla crisi del senso e alle prospettive professionali rese aleatorie dal marasma economico in cui viviamo.

Molti fanno la scelta di andare a studiare fuori dall'isola, spinti non tanto dalla ricerca di migliori facoltà, quanto dal desiderio di fuggire via. E fuori restano, perché fuori trovano lavoro e perché assuefatti ormai a stili di vita e mentalità che li fanno sentire pesci fuor d'acqua quando tornano a casa per le feste o per le vacanze.

C'è anche chi vede a poco a poco affievolire l'entusiasmo con cui ha iniziato il suo percorso universitario, e decide di andar via, deluso e disilluso, dopo avere sperimentato sulla sua pelle gli effetti di dinamiche, purtroppo assai diffuse dalle nostre parti, che ai meccanismi legati al merito, alla conoscenza, alla competenza, all'impegno e alla volontà di servire la collettività, ne sostituiscono altri di gran lunga meno nobili e condivisibili.

La Chiesa che è in Sicilia deve farsi nell'università portatrice di speranza, innanzitutto attraverso la testimonianza credibile di laici che, nella quotidianità del loro impegno accademico, dimostrano che è possibile un "vivere universitario alternativo"; che è possibile, forti della debolezza della croce di Cristo, dare un senso diverso, come direzione e significato, alla vita universitaria; che è possibile, nel discernimento e nella realizzazione del progetto di Dio sulla propria vita, imprimere una spinta nuova alla realtà in cui viviamo, pronti anche a pagare di persona, se necessario. Abbiamo un debito di sangue verso la nostra terra, e occorrono persone forti e miti disposte a onorarlo.

Ma occorre anche, d'altra parte, che la comunità ecclesiale susciti, accompagni e sostenga questa vera e propria missione, mediante risorse su cui mi soffermerò tra breve.

2.3.3. *Solidarietà*

La terza parola è "solidarietà".

Su questo versante, la nostra indole siciliana è ben strana: aperti, solari, accoglienti da un verso e, dall'altro, spesso terribilmente individualisti e privi di spirito di collaborazione, al punto che in tante situazioni preferiamo morire soli anziché vivere insieme. Dalle nostre parti il progetto si confonde spesso con la persona, che da esso altrettanto spesso non riesce a distaccarsi, considerandolo come una propria creatura, una propria appendice; così, quando viene meno la persona, viene meno anche il progetto. In questa ot-

tica, servono esecutori, non collaboratori e co-protagonisti; sempre in quest'ottica, la conoscenza e il sapere, anziché essere orientati al servizio e alla condivisione, diventano strumenti di potere da tenere ben stretti e riservati a sé, per evitare che qualcuno, appropriandosene, possa nuocere e scalzare via dalla posizione che si occupa. Così non di rado i docenti rimangono baroni e non riescono a diventare maestri; e quando se ne vanno resta il vuoto e nessuno è in grado di prendere il loro posto perché nessuno hanno fatto crescere; magari avranno lasciato una "corrente", certamente non una "scuola".

Gli studenti, dal canto loro, nella gran parte dei casi, fin dall'inizio del loro percorso universitario fanno l'esperienza della solitudine, direttamente proporzionale alla grandezza e all'affollamento della sede universitaria e del corso di laurea scelto. Abbandonati a se stessi, senza punti di riferimento¹², senza occasioni di socializzazione significativa che non sia la partecipazione alle lezioni, si trovano anche alienati tra ritmi di studi forsennati, acuiti dalla trimestralizzazione degli esami, a cui si associano orari quasi impossibili, talvolta anche dall'una alle tre del pomeriggio, con lezioni o laboratori da frequentare in luoghi diversi e, in alcuni casi, distanti tra loro.

Questa situazione non lascia spazio per una vita di relazione serena ed equilibrata, isola dagli altri, non facilita né invoglia all'impegno ecclesiale e sociale, né tantomeno politico. Occorre sbrigarci, e così lo studio può arrivare ad assolutizzare la vita, depriandola di uno dei suoi elementi fondamentali: la relazione che si esprime nella socialità e nella solidarietà.

Nella luce di un ritrovato senso dello studio, orientato alla realizzazione di sé e al bene comune, vissuto nell'ottica di una visione antropologica autenticamente personalistica, le Chiese di Sicilia sono chiamate a rispondere alle domande di riconoscimento, accoglienza e socializzazione, affinché all'interno di comunità in cui ci si senta chiamare per nome l'annuncio cristiano possa essere meglio trasmesso e meglio recepito, nell'attenzione alla singola persona. Sono chiamate, d'altra parte, ad annunziare con franchezza che la conoscenza e il sapere non possono essere considerati strumenti di potere, ma vanno condivisi in un clima di cordiale solidarietà, come anche la Scrittura insegna: «Senza frode imparai la sapienza e senza invidia la dono, non nascondo le sue ricchezze» (*Sap 7, 13*).

¹² Giovanni Paolo II, *Fides et ratio*, n. 6.

2.4. Attenzioni particolari

Senso, speranza e solidarietà vanno, poi, declinati alla luce di alcuni tratti peculiari della realtà siciliana.

2.4.1. *L'attenzione all'orientamento pre-universitario*

La pastorale universitaria inizia già alle Superiori, quando arriva il momento di scegliere la facoltà a cui iscriversi. Si sono moltiplicate negli ultimi anni le iniziative per far conoscere agli studenti le offerte formative successive al diploma. Spesso, d'altra parte, questi "saloni dello studente" o "giornate dell'orientamento", anziché orientare confondono ancora più le idee, diventando vetrine in cui la scelta universitaria diventa una vera e propria operazione di marketing in cui le varie sedi e facoltà si contendono gli studenti quasi all'ultimo sangue. Tutti propongono "cosa" e "dove" scegliere; nessuno aiuta a capire il "perché" di questa scelta così importante, e il suo inserimento all'interno di una progettualità più vasta che abbraccia tutta la vita e, in prospettiva cristiana, ha Dio come autore e interlocutore fondamentale.

Un contatto alla fine delle Superiori, infine, si può rivelare importante per stabilire un rapporto che l'attuale laurea triennale e la mobilità molto pronunciata rendono molto più difficile da instaurare una volta iniziata l'università.

2.4.2. *L'attenzione alle donne*

I dati hanno dimostrato che la maggioranza delle persone impegnate nell'università sono donne, e che il loro numero tende costantemente ad aumentare: l'azione pastorale deve tenerne conto sia nella impostazione delle iniziative che nella valorizzazione della loro peculiare presenza.

2.4.3. *L'attenzione alla dimensione inter-universitaria e internazionale*

Se la collaborazione e lo scambio hanno un grande valore per tutte le università, a maggior ragione questo vale per le università siciliane. È importante promuovere, favorire e facilitare le occasioni di scambio con altre università, anche di altri paesi, creando reti e sinergie, a livello sia nazionale sia internazionale, che permettano di accompagnare in modo adeguato gli studenti o i docenti che trarranno arricchimento da queste esperienze; arricchimento che andrà a giovamento di tutti.

2.4.4. *L'attenzione al Mediterraneo*

Con lo spostamento del baricentro geopolitico del mondo sempre più ad est, la nostra isola da periferia dell'Europa si sta sempre più connotando come centro del Mediterraneo. Da questa situazione oggettiva sorge per l'università siciliana la responsabilità,

non certo nuova per lei, di dotare la nostra terra di strumenti culturali sempre più adeguati al dialogo e all'interazione con popoli, culture, religioni e mentalità diverse dalla nostra, in vista di una accoglienza che, rispettosa dell'"altro", sarà espressione autentica di una identità i cui valori e la cui storia affondano profondamente le loro radici nel cristianesimo.

2.4.5. L'attenzione all'impegno sociale e politico

La crescente sensibilità ai temi dell'ecologia e del volontariato ha come contraltare una diffusa disaffezione verso un impegno sociale e politico sistematico e diretto. Se a questo si aggiunge il fatalismo endemico a cui ho fatto cenno, che a livello religioso si esprime spesso in uno spiritualismo fideistico e disincarnato che aliena dal mondo e dai suoi problemi, si comprende come la presenza e l'azione delle Chiese di Sicilia nell'università non possa prescindere da una formazione orientata all'impegno concreto verso la città dell'uomo¹³; concretamente verso le nostre città, bisognose non solo di competenza, ma anche di valori forti e importanti come l'onestà, la lealtà, l'imparzialità, il senso del bene comune, il rispetto della legalità e la sollecitudine verso i deboli, i poveri e chi non ha voce.

2.5. I soggetti della pastorale universitaria

Fino a questo punto ho parlato genericamente delle "Chiese di Sicilia" come soggetto attivo della pastorale universitaria; occorre, prima di giungere alla conclusione, tracciare una mappa dei soggetti e delle articolazioni.

2.5.1. I laici

L'impegno nell'università è, innanzitutto, peculiare compito dei laici, la cui presenza al suo interno è "al contempo, imponente per il numero ma di portata relativamente modesta"¹⁴.

Come rendere significativa ed efficace la presenza dei laici in università? Quale identikit è possibile tracciare?

Penso a laici consapevoli del ministero legato al loro sacerdozio battesimale, che non considerano la fede come un fatto strettamente privato e hanno una chiara percezione dell'impatto che la loro vita universitaria ha sulla loro esistenza cristiana; a laici capaci di diffondere attorno a sé il buon odore di Cristo, che si spande dal tratto con cui entrano in relazione con gli altri, affascinandoli; a laici innamorati dello studio, ma che di questo non fanno un idolo; a laici competenti nelle proprie discipline e nel proprio lavoro, im-

¹³ *La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia*, cit., n. 7.

¹⁴ *Presenza della Chiesa nell'università...*, cit, n. 1.

pegnati a testimoniare la loro fede in modo discreto e aperto al dialogo, pronti a “rendere conto a chiunque della speranza che è in loro”¹⁵ (1Pt 3,15) e ad assumere, se è il caso, posizioni dissidenti rispetto alla mentalità corrente quando questa sia palesemente contraria al Vangelo e ai valori ad esso sottesi. Penso a laici la cui vita personale e accademica è talmente inserita nel respiro della relazione con Cristo, da farlo trasparire, questo rapporto, con una distretta connaturalità che interpella e conquista. Penso, infine, a laici non isolati e autoreferenziali, ma capaci di ritrovarsi e cooperare insieme per creare “entro l’ambiente universitario una comunità cristiana ed un impegno di fede missionaria”¹⁶.

2.5.2. *La cappella universitaria*

Il Luogo privilegiato di annuncio, celebrazione e testimonianza della fede da parte della comunità cristiana nell’ambiente accademico è la cappella universitaria.

Questa struttura, consegnataci dalla tradizione è sempre presente nelle raccomandazioni del magistero¹⁷.

Quale ruolo peculiare è chiamata ad assolvere la cappella universitaria nelle università siciliane?

Innanzitutto, perché la sua presenza sia accettata e irradiante, deve essere di qualità; il che vuol dire, in altri termini, che occorre dotarla di adeguate risorse umane e dei necessari mezzi finanziari: si tratta di un vero e proprio investimento pastorale¹⁸. In una prospettiva realistica, il fatto di credere in qualcosa si vede da quanto si è disposti ad investire, non ultimo in risorse finanziarie.

La cappella universitaria, proprio perché tale, dovrebbe di regola essere fisicamente situata all’interno dell’università, e le chiese di riferimento nei suoi pressi.

Come segno e presenza peculiare della Chiesa locale nell’ambiente accademico, ritengo che, tenuti presenti i bisogni e le attenzioni a cui ho fatto cenno in precedenza, siano tre le direzioni in cui la cappella universitaria è chiamata a muoversi, sviluppando la sua attività di animazione e di presa di coscienza.

2.5.2.1. *La traditio*

La prima direzione è quella della *traditio*, volta a “sostenere i cattolici impegnati nella vita dell’università, a titolo di professori, studenti, ricercatori o collaboratori”¹⁹, a livello sia personale che co-

¹⁵ Cfr. 1Pt 3,15.

¹⁶ *Presenza della Chiesa nell’università...*, cit, n. 1.

¹⁷ *Alcuni problemi dell’università e della cultura oggi in Italia*, cit., n. 8; *Presenza della Chiesa nell’università...*, cit., II, n.1; Cfr *La comunità cristiana e l’università, oggi*, in *Italia*, cit., n. 11.

¹⁸ *Presenza della Chiesa nell’università...*, cit, II, n.1.

¹⁹ Ivi, Introduzione.

munitario, mediante idonei cammini di fede, momenti celebrativi, di impegno caritativo e di approfondimento culturale, in uno spirito di comunione sempre proteso a creare interazione e coordinamento tra tutte le realtà ecclesiali operanti in università.

2.5.2.2. *La traductio*

In secondo luogo, la cappella è chiamata ad assolvere l'impegnativo compito di "annunciare il Vangelo a tutti quelli che, in seno all'università, non lo conoscono ancora e sono disposti ad accoglierlo liberamente"²⁰. Vanno inseriti in questo segmento anche i cristiani, e sono tanti, bisognosi di una ri-evangelizzazione.

Questa opera di evangelizzazione, capace di tradurre in modo comprensibile e proporzionato ai destinatari il *kérygma* cristiano, postula una affidabilità di fondo che si radica nella affascinante testimonianza di una comunione pienamente vissuta.

2.5.2.3. *La aptatio*

Infine, ma non in ordine di importanza, l'azione della cappella universitaria è chiamata a tradursi "in un dialogo e in una collaborazione sinceri con tutti i membri della comunità universitaria solleciti della promozione culturale dell'uomo e dello sviluppo culturale dei popoli"²¹. Questa opera, più vasta, di inculturazione del Vangelo, in un adattamento alla situazione concreta che coniuga insieme fedeltà e creatività, ha come centro di riferimento la persona nell'ottica di una sua armoniosa formazione. Necessari, affinché ciò possa attuarsi sono la capacità di dialogo e uno stile di mediazione culturale che, senza mimetismi o irenismi, sappia cogliere e valorizzare tutti i semi di verità presenti in impostazioni e tradizioni culturali anche molto distanti da quella cristiana²².

In questo triplice cammino particolarmente feconda ed efficace può diventare la collaborazione con le facoltà e gli istituti teologici della nostra isola, con tutto il supporto culturale specifico che esse possono garantire²³.

2.5.3. *La parrocchia*

Procedendo oltre sul versante "istituzionale" della presenza della Chiesa in università, ritengo opportuno spendere qualche parola sulla parrocchia: nell'ottica della "pastorale integrata" ribadita dai vescovi nel recente documento ad essa dedicata²⁴, è importante studiare e promuovere tutte le iniziative che possano sviluppare sinergie significative tra questa presenza irrinunciabile della Chiesa

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

²² Cfr. *La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia*, cit., n. 7.

²³ Ibidem.

nel territorio e la pastorale d'ambiente tipica dell'università. Queste riflessioni acquisiscono particolare forza nella realtà siciliana: la proliferazione di sedi universitarie nella nostra isola, infatti, può costituire un grosso vantaggio dal punto di vista pastorale se opportunamente sfruttato. Con i piccoli numeri si lavora meglio, in modo più efficace ed è più facile stabilire un clima di comunità. In collegamento e continuità con le cappelle universitarie dei centri maggiori, le parrocchie dei centri universitari più piccoli possono svolgere un prezioso e capillare servizio ecclesiale, sminuzzando per essi in modo adeguato il Pane e la Parola. D'altronde anche Gesù prima di moltiplicare i pani e i pesci per cinquemila persone, incaricò gli apostoli di farli sedere a piccoli gruppi²⁵.

2.5.4. Le aggregazioni ecclesiali operanti nell'università

Sempre nell'ottica di una pastorale integrata va promossa e sostenuta la presenza di tutte le aggregazioni laicali²⁶ che "per scelta e vocazione si impegnano nel campo universitario"²⁷. Da questo punto di vista la nostra regione può contare su realtà già da tempo attive e consolidate, che dopo questa relazione avranno possibilità di presentarsi. Si tratta di un patrimonio prezioso che, nel segno della comunione generatrice di osmosi ecclesiale e pastorale, non certo di simbiosi, va accolto con gratitudine e valorizzato in modo appropriato.

2.5.5. I presbiteri impegnati in università

Quanto abbiamo detto ci permette, a questo punto, di tracciare un identikit del presbitero impegnato nella pastorale universitaria, sia esso cappellano o assistente in aggregazioni ecclesiali operanti nell'università.

Occorre innanzitutto che, nella scelta operata dai superiori, sia espressione e risultato dell'"investimento pastorale" di cui si è fatto cenno in precedenza.

Dotato di una affascinante carica umana che lasci trasparire una profonda vita spirituale, deve avere una solida preparazione teologica e culturale, necessaria per operare efficacemente nell'ambiente accademico.

Oltre ciò, a mio avviso, alla luce dei dati emersi in precedenza, soprattutto il cappellano deve dedicare gran parte del suo tempo a stare in università in mezzo ai giovani e a chi nell'università vive e opera. E deve farlo da prete, senza mimetizzazioni o sensi di infe-

²⁴ CEI, *Il volto delle parrocchie in un mondo che cambia*, nota pastorale, 2004, in particolare n. 11.

²⁵ Cfr. Mc 6,39-40; Lc 9,14.

²⁶ Cfr. *La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia*, cit., n. 12.

²⁷ *Alcuni problemi dell'università e della cultura oggi in Italia*, cit., n. 8.

riorità, ascoltando, dialogando, annunciando, stabilendo una rete di relazioni calde e cordiali che diventano l'*humus* più fertile per una rinnovata *plantatio fidei*.

All'apice della sua sollecitudine pastorale, inoltre, deve porre l'annuncio della parola di Dio: è quello che i giovani più si aspettano da lui, e la fame crescente di percorsi di catechesi biblica e di *lectio divina* ne è una chiara dimostrazione.

2.5.6. *La diocesi*

Un ruolo determinante nella progettazione e nel coordinamento della pastorale universitaria spetta ai vescovi delle nostre Chiese. Sono loro, infatti, il segno della presenza di Cristo pastore²⁸ che raccoglie in unità, sul versante ecclesiologico, e il centro di irradiazione e propulsione della vita della diocesi in tutte le sue forme e in tutti i suoi contenuti, sul versante pastorale. Spetta ad essi, quindi, personalmente e tramite gli uffici diocesani per la pastorale universitaria, dare gli orientamenti fondamentali e precisare gli obiettivi da conseguire, affinché, nell'ottica della pastorale integrata²⁹, tutti i soggetti impegnati in questo ambiente così strategico possano ricevere indirizzo per le loro scelte e coordinamento nella loro azione, all'interno di una progettualità diocesana più vasta.

Particolarmente utili e raccomandate dai documenti della Chiesa³⁰ si presentano, a questo livello, l'istituzione della consulta diocesana per la pastorale universitaria e un collegamento stretto tra l'ufficio per la pastorale universitaria e quello per la pastorale giovanile, nonché la valorizzazione dei religiosi e delle religiose.

2.5.7. *La regione*

Un ruolo non marginale spetta anche alla regione ecclesiastica, sebbene i documenti ecclesiali non ne trattino direttamente: questa affermazione assume particolare rilevanza per la nostra, perché si tratta di un'isola, con confini netti e ben definiti, sia sul versante geografico che su quello culturale.

Se da un lato è vero che spetta alle singole diocesi, guidate dai rispettivi Pastori, operare le scelte pastorali ritenute più idonee, dall'altro è altrettanto sotto gli occhi di tutti una realtà universitaria siciliana che, nelle sue macro-tendenze e connotazioni, postula necessariamente un coordinamento interdiocesano, tanto più efficace quanto più capace di coinvolgere tutte le Chiese particolari della nostra isola.

²⁸ CEI, *Il volto delle parrocchie in un mondo che cambia*, cit., n. 11.

²⁹ Cfr. *La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia*, cit., n. 10.

³⁰ *Alcuni problemi dell'università e della cultura, oggi, in Italia*, cit., n. 8; *Presenza della Chiesa nell'università...*, cit., III, n. 3.

Da questo punto di vista, l'Ufficio regionale per l'educazione cattolica, la cultura, la scuola e l'università è uscito all'aperto dopo un periodo di carsismo; è stata formata la Consulta regionale per la pastorale universitaria e si è realizzato questo convegno, primo di una serie di momenti di incontro, confronto e riflessione dedicato al rapporto tra Chiesa e università in Sicilia.

Ma questo, tuttavia non basta: attraverso la CESI, e l'ufficio che la collabora, le Chiese di Sicilia sono chiamate ad essere interlocutrici critiche ed attente del mondo accademico dell'isola nel suo insieme, affinché il servizio dell'uomo come persona e la ricerca della verità³¹ possano sempre più informare la vita e orientare la crescita delle università siciliane.

3. Conclusione

Giunti alla fine di questo intervento, desidero affidare alla riflessione di tutti un'icona biblica che, a mio parere, descrive molto bene la realtà universitaria nella attuale temperie culturale.

Si tratta del primo capitolo del libro di Daniele.

Gli ebrei sono stati deportati, strappati dalle loro radici sociali e culturali (*Dn* 1,2).

Il criterio con cui Daniele e i suoi compagni vengono scelti abbraccia l'integralità della persona: «giovani israeliti di stirpe reale o di famiglia nobile, senza difetti, di bell'aspetto, dotati di ogni scienza, educati, intelligenti e tali da poter stare nella reggia» (*Dn* 1,3).

Dovranno acquisire saperi e conoscenze lontane dalla loro formazione e tradizione, «per essere istruiti nella scrittura e nella lingua dei Caldei» (*Dn* 1,4); viene addirittura cambiato loro il nome, e vi lascio intuire cosa questo significhi! (*Dn* 1,7).

Frequenteranno un corso di laurea di primo livello, probabilmente del nuovo ordinamento, perché dovranno studiare per tre anni (*Dn* 1,5).

Dovranno entrare al servizio del Re di quel popolo che li ha esiliati e deportati, sia fisicamente che intellettualmente e, possiamo ben dire, esistenzialmente (*Dn* 1,5).

Ma diventano i migliori, perché Dio concede loro «di conoscere e comprendere ogni scrittura e ogni sapienza e rese Daniele interprete di visioni e di sogni» (*Dn* 1,17), e sono loro che entrano al servizio del Re, che «in qualunque affare di sapienza e intelligenza su cui li interrogasse, li trovò dieci volte superiori a tutti i maghi e astrologi che c'erano in tutto il suo regno» (*Dn* 1,20).

Nel prosieguo del libro la costante fedeltà di Daniele a Dio si coniuga con la lealtà verso il re e l'indiscussa supremazia intellet-

³¹ Cfr. *La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia*, cit., n. 4.

tuale del giovane ebreo si coniuga con la capacità di schiudere alla comprensione di visioni e sogni che egli interpreta in modo puntuale e veritiero, senza esitare davanti al significato infausto che spesso hanno per colui che ne ha chiesto l'interpretazione.

Fedeltà a Dio e all'uomo in un tempo difficile e profondamente segnato da una cultura spesso lontana, e a volte ostile; attenzione alla persona nella sua integralità e sollecitudine per il bene comune; lealtà e coraggio; forza intellettuale e passione per la verità, anche quando questa si manifesti con i contorni enigmatici della visione o del sogno; forte radicamento in Dio e cordiale sollecitudine verso l'uomo e la società.

Sono questi i tratti fondamentali di Daniele e dei suoi compagni, che auguro di cuore all'Università siciliana di saper formare nei giovani che la frequentano, supportata e accompagnata dalla sollecita attenzione delle Chiese di Sicilia, affinché conoscendosi, confrontandosi e guardando avanti insieme, ciascuno possa fare al meglio la sua parte e operare in « quella prospettiva della responsabilità che dà fondata ragione di speranza alle nuove generazioni, alla Chiesa e al Paese»³².

³² Ibi, Presentazione.

S

intesi delle proposte emerse dai lavori di gruppo di studio

Parte integrante e partecipata del Convegno sono stati i tre gruppi di studio, ciascuno dei quali dedicato al tema di una delle tre relazioni principali. I gruppi, che sono stati contrassegnati da appassionate discussioni e significativi contributivi da parte di studenti, docenti e responsabili di pastorale universitaria, hanno formulato diverse proposte che di seguito vengono riassunte.

Gruppo 1

Università in trasformazione: un difficile dialogo tra scienza e sapienza (Prof. Raffaele Bonomo; Alfio Furnò)

Le principali riflessioni emerse nel Gruppo sono state le seguenti:

1. Risulta necessario migliorare la struttura didattica degli studi attuali per garantire la vivibilità dell'esperienza universitaria da parte degli studenti: un particolare impegno è richiesto al docente cattolico, – figura che viene vista come un punto di riferimento da parte dello studente-, per favorire una didattica più attenta alle esigenze degli studenti (svolgimento delle lezioni in orari opportuni, programmi ben orientati, ecc)
2. Occorre individuare dei luoghi in cui elaborare proposte concrete in ordine agli ordinamenti dei curricula didattici, al fine di migliorare l'esperienza dello studente universitario.
3. Emerge l'esigenza di un approfondimento dei contenuti culturali al fine di promuovere una visione unitaria della conoscenza: per conseguire questo obiettivo occorre promuovere occasioni formative che diventino come "scuole" permanenti di crescita culturale ed umana.

Sulla base di un'ampia discussione dei temi trattati nella relazione di identico titolo, il Gruppo ha formulato le seguenti proposte:

1. Richiamare i docenti sulla delicatezza del loro compito nell'intercettare le domande che provengono dalle nuove generazioni, nel testimoniare una effettiva fiducia nelle loro potenzialità, nell'impegnarsi a guidare gli studenti ad un metodo di studio maturo e responsabile, trasmettendo loro la passione e il gusto della ricerca.
2. Promuovere laboratori multi-disciplinari per superare il rischio che l'Università venga vissuta come percorso diretto solo al conseguimento del titolo di studio (rischio accresciuto a causa delle semplificazioni dei programmi avvenuta a seguito della riforma del 3+2) e per promuovere occasioni di approfondimento culturale e formativo
3. Individuare nelle microcomunità etiche il punto fondamentale per instaurare il dialogo docenti – studenti e valorizzare il ruolo di quei gruppi associativi, che hanno come obiettivo la formazione culturale e spirituale della persona.
4. Realizzare un'inchiesta fra gli studenti universitari, per comprendere meglio, sulla base di dati statistici, la loro visione riguardo al rapporto e al dialogo docenti – studenti e per avviare una forma di collaborazione ad ampio raggio di tutta la comunità universitaria.
5. Sollecitare i Vescovi affinché prendano maggiormente a cuore la pastorale universitaria, favorendo la promozione delle Associazioni, come luogo privilegiato di recupero degli aspetti etici.
6. Trovare il modo di far convergere le varie aggregazioni cattoliche operanti in Università verso obiettivi comuni nell'ambito di un contesto unitario di Pastorale Universitaria, sviluppando la capacità di lavorare in rete e innescando dinamiche di sinergia che permettano, da una parte, di recuperare tutti i soggetti della pastorale e, dall'altra, un arricchimento culturale ed etico; il tutto nella prospettiva dell' evangelizzazione della cultura e dell'inculturazione della fede. Un ruolo importante in questa direzione può svolgere la Cappella universitaria.

Gruppo 3

Le Chiese di Sicilia per l'università (Don Carmelo Torcivia, Don Franco Greco)

Le principali iniziative proposte dal Gruppo sono state le seguenti:

1. Inserire armoniosamente la pastorale universitaria, intesa come pastorale d'ambiente, orientata a migliorare il rapporto fede-cultura, nel contesto della pastorale globale, secondo un'ottica di integrazione/sussidiarietà.
2. Potenziare l'esercizio di una missionarietà dei cristiani che operano in Università, rivolta fattivamente a tutti, soprattutto a coloro, che per vari motivi sono distanti dalla fede e dalla Chiesa.
3. Offrire una speciale attenzione agli studenti fuori sede.
4. Creare laboratori culturali tra professori e studenti che approfondiscono varie tematiche attinenti al rapporto "fede-cultura".
5. Offrire luoghi e persone (presbiteri e laici) disponibili all'ascolto degli studenti in ogni sede universitaria (Atenei e sedi "gemmate").
6. Contestare la logica dell'attuale riforma universitaria, che risulta troppo invadente nei confronti della gestione del tempo personale.