

Ricerca

10. 2002

NUOVA SERIE DI AZIONE FUCINA - FONDATA NEL 1928



Civilizzare e solidarizzare la Terra, trasformare la specie umana in vera umanità diventano l'obiettivo fondamentale e globale di ogni educazione che aspiri non solo a un progresso, ma alla sopravvivenza dell'umanità.

Edgar Morin

Sommario

Editoriale

Marco Piras - pag. 3

Laboratorio

Verso il 6° University Day

Nuove strade per la formazione universitaria

Commissione Università - pag. 4

L'Università

di fronte alla sfida della complessità

Mauro Ceruti - pag. 7

Le prospettive dei percorsi didattici

Alessandro Figà Talamanca - pag. 9

Grandangolo

*L'Università davanti alla sfida della
globalizzazione*

Federico Mayor - pag. 12

Concilio Vaticano II

Gravissimum Educationis

Formazione umana e formazione cristiana

Bruno Stenco - pag. 15

Spiritualità

Lettere a Timoteo e Tito

L'ideale della vita cristiana

Giuseppe De Virgilio - pag. 20

Testimoni

Romolo Murri

Una presenza del cattolicesimo sociale

Maurilio Guasco - pag. 23

Magellano

La pittura di Jackson Pollock

"Gestualità libera... interiorità esposta"

Arrigo Anzani - pag. 26

Recensioni

Riccardo Saccenti - pag. 29

Eugenio Vite - pag. 30

Virna di Martino - pag. 31

DIREZIONE - REDAZIONE -
AMMINISTRAZIONE

F.U.C.I. - Presidenza Nazionale
Via della Conciliazione, 1
00193 - Roma

Telefono: 066875621

Telefax: 066861948

www.fuci.it

e-mail: fuci@email.telpress.it

fuci.pn@tiscalinet.it

ricerca.fuci@tiscalinet.it

DIRETTORE RESPONSABILE
Angelo Bertani

DIRETTORE
Anna Maria Venturini
pnf.fuci@tiscalinet.it

CONDIRETTORE
Marco Piras
cond.fuci@tiscalinet.it

SEGRETERIA DI REDAZIONE
Barbara Pellizer

REDAZIONE

Davide Arcangeli, Anna
Comparone, Giovanni Mario Ceci,
don Andrea Decarli, Silvia Pattaro,
Eugenio Vite

STAMPA

OMNIMEDIA s.r.l.
viale del Policlinico 131
00161 Roma

Registrazione Tribunale di Roma n.
361 del 10 luglio 1985

DISTRIBUZIONE

Abbonamento ordinario: • 21,00
enti e biblioteche: • 31,00
sostenitore: • 103,00

Fascicolo unitario: • 2,50

Versamento su ccp n. **35038009**, in-
testato a F.U.C.I., via della Concilia-
zione 1 - 00193 Roma (indicando la
causale: *Abbonamento a Ricerca*)

Consegnato in tipografia il
20 settembre 2002

Editoriale

«Per noi il periodo universitario è un periodo di straordinaria **importanza** e quindi di augusta bellezza: è in esso che l'uomo, nel concetto autentico del nostro umanesimo latino, si forma. È in esso che l'adolescente concorre allo **sviluppo** del suo pensiero, del suo carattere, della sua personalità. È in esso che tutto il lavoro della **educazione** della scuola secondaria avrà la sua sentenza definitiva, e in esso si vedrà se tale lavoro è degno, forte, e merita di sopravvivere per tutto il corso della vita, o se nel processo di rielaborazione personale a cui lo studente lo sottopone, lo rifiuterà, lo modificherà, lo dirà finalmente proprio.[...]. È in esso ancora che il fatale accordo, da cui dipende lo sviluppo e il significato della civiltà, fra pensiero e azione, fra **studio** e professione, ha da compiersi nel modo più tipico ed efficace. Periodo quindi critico e grande». Leggere le parole di Montini, ad anno accademico appena iniziato, ci aiuta a vivere l'esperienza di studio come chiamata, come vocazione alla realizzazione del **progetto** divino, a guardare "da universitari" la realtà che ci circonda e viverla e giudicarla consapevoli del compito e del ruolo della F.U.C.I. nella **Chiesa** e nell'Università.

Viviamo in un momento di **transizione** culturale della nostra storia: la complessità sociale ha messo in discussione la possibilità stessa di poter rinchiudere la cultura dentro una sola ed unica definizione con la pretesa di essere oggettiva. In questo contesto, la formazione universitaria può essere pensata come **formazione alla complessità**? A questo interrogativo cercheranno di rispondere i gruppi che organizzeranno il sesto **University Day**. La ridefinizione dei percorsi formativi muove dalla consapevolezza che la complessità della società contemporanea e l'evoluzione del progresso tecnologico postulano nuove competenze e "nuovi saperi". Si tratta, in parte, di competenze specialistiche, ma soprattutto delle cosiddette "**competenze trasversali**", così chiamate in quanto necessarie in qualsiasi organizzazione e per qualsiasi professionalità, ad ogni livello: abilità comunicative, competenze legate all'individuazione e alla soluzione dei problemi, capacità di gestione della conoscenza e del cambiamento.

E poiché la qualità dello sviluppo, oggi, è legata soprattutto alla capacità di innovazione ed alla produzione di nuove conoscenze, è necessario che **l'Università** -in quanto sede istituzionale di elaborazione e diffusione del sapere- acquisti un **ruolo strategico** e di grande responsabilità nei confronti di tutta la società civile.

Il destino della riforma universitaria è necessariamente legato, dunque, ad un **nuovo** modo di operare: a livello politico - programmando nuove iniziative per il miglioramento del sistema universitario e ripartendo equamente le **risorse**, per superare gli squilibri strutturali esistenti all'interno di tale sistema - e a livello delle singole università, creando meccanismi di acquisizione di risorse e razionalizzando la spesa per far sì che ai maggiori investimenti corrisponda un effettivo miglioramento della **qualità** del sistema.

Marco Piras

Nuove strade per la formazione universitaria

Commissione Università*

Il vertice delle Nazioni Unite tenuto a Johannesburg sullo sviluppo sostenibile ha evidenziato, anche e soprattutto in seguito ai risultati certamente inadeguati raggiunti dopo giorni di dibattito, la necessità di conseguire e adottare una **nuova coscienza della realtà**, che guardi alla complessità di quanto ci circonda e delle dinamiche che animano il mondo contemporaneo. Come ha sottolineato il segretario generale dell'ONU Kofi Annan: «*If there is one word that should be on everyone's lips at the World Summit on Sustainable Development, one idea that must animate the 'plan of implementation' to be adopted here, one concept to achieve, it is responsibility - responsibility for each other, for our planet and most of all the security and well-being of succeeding generations*»¹. Viviamo una situazione di grande complessità, un momento storico in cui dominano **grandi trasformazioni** sociali e dove la vita dei popoli è segnata da una sempre maggiore interdipendenza e proprio all'interno di questo scenario è forte il rischio del riduzionismo.

Il tema scelto dalla F.U.C.I. per l'**University Day** di quest'anno si pone nella prospettiva di una riflessione condotta sullo sfondo di tali problematiche ed è al tempo stesso la continuazione di un cammino che la Federazione ha condotto a partire dall'anno passato, attraverso la riflessione in occasione del Congresso Na-

zionale tenutosi a Roma lo scorso maggio. Chiederemo agli atenei italiani in che misura la formazione universitaria può essere oggi considerata **"formazione alla complessità"**. Nelle novità in tema di autonomia didattica portate dalla riforma in atto, i percorsi di studio sono orientati ed aperti alla multiculturalità, all'interdisciplinarietà, alla ricerca e alla creatività? Oppure è vero che l'Università in Italia è segnata da una proliferazione sterile di insegnamenti e arditi percorsi di studio che solo superficialmente rispondono alle tante questioni poste in essere dal mondo contemporaneo?

La formazione alla complessità si pone infatti in linea con l'attenzione portata ad un contesto sociale, culturale, politico, economico e storico in cui le relazioni fra i diversi ambiti e le diverse realtà sono sempre più strette e intricate. La cultura del nostro tempo è segnata dalla grande difficoltà di rapportarsi a tutto questo, di elaborare le forme più opportune per far fronte alle esigenze che l'uomo di oggi esprime in modo più profondo e radicale. In più c'è la necessità di ribadire la dimensione etica di questa responsabilità, che consiste «in un nostro **trasferirsi** critico, intellettuale, dentro la complessità per possederla, per capirla, per ricondurla al destino dell'uomo»². Questo richiamo alla **responsabilità del pensare** diventa ancora più urgente se pensiamo alle grandi potenzialità della tecnologia oggi, la quale deve essere

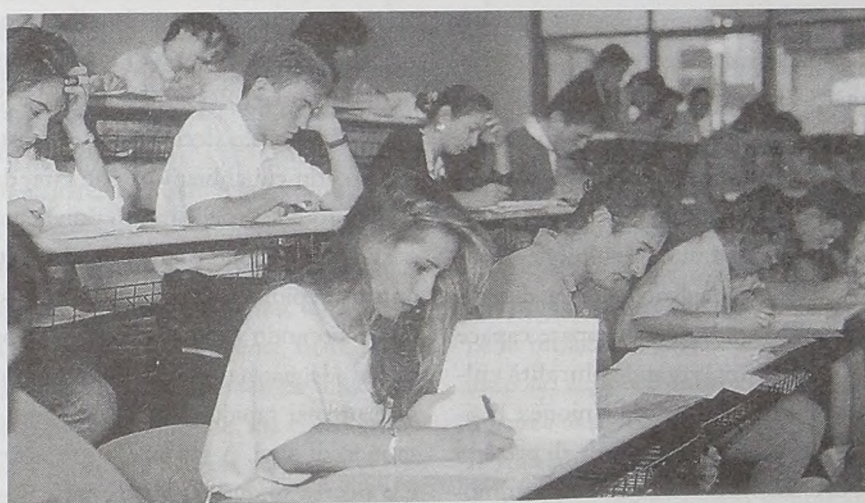
ricondotta al servizio dell'umano e del creato. Occorre una **nuova cultura**, occorrono nuovi percorsi di educazione e formazione che tengano conto di tutto questo. Accanto alle evoluzioni che la realtà va affrontando si collocano i fermenti che animano la vita dell'Università in questi anni, problematiche e ambiti che segnano un riflesso di quelle tensioni più ampie che animano la realtà umana della quale l'Università è parte viva e operante sul piano culturale e scientifico. Per questo è opportuno **guardare** alla necessità di ricollocare l'Università nel posto che le spetta nell'ambito delle grandi trasformazioni che stiamo vivendo e soprattutto all'interno dei percorsi formativi ed educativi che si affrontano nel corso della vita. Al tempo stesso è opportuno riflettere a fondo sulla struttura e sulle forme della formazione universitaria, rispetto alle quali è certamente necessario avviare un **cammino di riflessione** al fine di individuare le modalità e le prospettive più opportune da seguire per affrontare il compito di creatrice di cultura che sempre più l'Università è chiamata a svolgere. Si tratta di pensare percorsi di studio e formazione che non si limitino alla trasmissione di informazioni utili per prospettive di carattere professionale. Crediamo infatti che il mercato del lavoro (anch'esso in continuo cambiamento) non possa essere il riferi-

mento prevalente, se non unico, nell'ideazione dei percorsi di studio, soprattutto universitari. Quanto l'ambiente universitario è chiamato a fare è **elaborare** percorsi che conducano alla formazione di mentalità aperte alla riflessione sulla varietà della realtà e, al tempo stesso, al discernimento delle relazioni che attraversano il mondo contemporaneo in ogni suo aspetto e ambito. La formazione culturale e professionale più opportuna, l'elaborazione dei percorsi più appropriati a costruire coscienze consapevoli della complessità con cui si ha a che fare, la definizione di prospettive e opportunità atte a favorire la ricerca di nuove forme di cultura e di pensiero che affrontino la contemporaneità; queste sono le **responsabilità** cui l'Università è oggi chiamata a rispondere. Per far questo tuttavia va osservato come la difficoltà principale dell'Università si ponga oggi nella definizione di un **progetto organico** che risponda alla complessità del reale. Questa si affronta a partire dall'elaborazione di percorsi di studio che rispondano all'esigenza di rinnovamento culturale, che prevedano programmi che favoriscano l'**interdisciplinarietà** e stimolino così a riflettere sulle problematiche della contemporaneità a partire da più prospettive proprie di discipline diverse. «Si delinea un rischio capitale dei sistemi educativi dei nostri giorni: che la scuola e l'Università continuino a produrre idee e mappe di sapere essenzialmente statiche e cristallizzate. [...] Il rischio, quindi, è che la concatenazione complessiva dei sistemi educativi della nostra società produca individui abili a generare significati locali e contin-

genti, ma sempre meno in grado di connetterli e di produrre una visione integrata delle proprie esperienze e delle proprie stesse vite»³. Occorre andare al di là di limiti disciplinari oramai inadeguati a rendere possibile un confronto appropriato con la realtà. In questo senso, una parte importante di questa nostra riflessione è il richiamo ad una seria **formazione alla ricerca e alla creatività** quale caratteristica distintiva dello studio universitario. Elementi questi che certamente possono essere ben favoriti dalla ricerca di relazioni più strette anche fra atenei diversi, aprendo sempre più lo sguardo anche al **panorama europeo**.

Il tema della formazione culturale e professionale in una realtà segnata da questa profonda complessità è infatti oggetto di sempre maggior attenzione da parte di istituzioni politiche diverse a vari livelli, fino all'Unione Europea. Si aprono così prospettive e opportunità nuove, rispetto alle quali tuttavia è necessario pensare alle forme e alle modalità più giuste per fare di queste aperture verso l'esterno occasioni di prezioso arricchimento. Particolarmente interessante da questo punto di vista è considerare il valore, al fine di arricchire l'esperienza formativa degli anni universitari, di progetti di coopera-

zione fra diversi atenei a livello europeo. «Gli scambi fra le Università europee, i centri di formazione e le scuole, realizzati nell'ambito di Socrates con le azioni Erasmus e Comenius hanno permesso di stimolare l'inserimento in rete delle Università e delle scuole su temi d'interesse comune. Questa cooperazione ha già permesso di mettere in comune esperienze e risorse pedagogiche»⁴. Sul piano europeo è inoltre di particolare interesse considerare le **prospettive** aperte in ambito di formazione universitaria dalle tematiche europee di cui il documento appena citato parla. La formazione alla complessità appare, soprattutto in ambito europeo una vera e propria necessità legata alla ricerca di un'identità europea comune, che può nascere solo attraverso l'assunzione di una coscienza pienamente permeata dalla consapevolezza della complessità che ci circonda. Di grande importanza sono alcuni passi che sono stati compiuti negli ultimi anni in questa direzione. Primo documento importante è la Dichiarazione congiunta di Parigi: *L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa*, sottoscritta il 25 maggio 1998 da Fran-



cia, Germania, Gran Bretagna e Italia, nella quale si afferma: «Il processo europeo ha compiuto recentemente importantissimi passi in avanti. La loro rilevanza non deve far dimenticare che l'Europa non è solamente quella dell'Euro o delle banche e dell'economia: deve essere anche **un'Europa della conoscenza**. Dobbiamo consolidare le dimensioni intellettuali, culturali, sociali e tecniche del nostro continente e su di esse costruire. Per larga parte esse sono state modellate dalle Università, le quali continuano a giocare un ruolo chiave per il loro sviluppo [...]. Stiamo andando incontro ad un periodo di grandi cambiamenti nel campo dell'istruzione e formazione e delle condizioni di lavoro, ad una diversificazione dei percorsi delle carriere professionali; la formazione e l'istruzione lungo l'arco della vita chiaramente imponendosi come un obbligo. Noi dobbiamo ai nostri studenti ed alle nostre società in generale un sistema d'istruzione superiore nel quale a ciascuno siano offerte le migliori opportunità per individuare il proprio campo d'eccellenza»⁵. L'importanza del documento sta nel riconoscimento del ruolo centrale svolto dall'Università nella formazione della cultura dell'Europa contemporanea e quindi nel sottolineare come l'Università divenga il luogo privilegiato per la ricerca di quella identità culturale europea che può venire delineandosi proprio nell'ambiente universitario, all'interno della comunità culturale europea espressa dagli atenei. Una dimensione che in tal modo appare capace di mediare fra la grande **pluralità culturale** che costituisce l'Unione e l'esigenza di definire una serie di principi e di elementi culturali unitari, patrimo-

nio comune dei popoli d'Europa. La necessità che si prospetta è quindi quella di una **cultura** della pluralità, **della complessità**, che sola può rendere possibile la formazione ad una realtà siffatta. L'obiettivo dell'Università è quindi quello di costruire un ambito di formazione e di studio che sia aperto alla novità di questa pluralità che anima la realtà, ma al tempo stesso rapporti il tutto ad un modello organico che miri a fornire allo studente una coscienza di questa complessità e delle dinamiche che la animano. Non solo: «**La missione dell'Università** [...] oggi cambia anche in una maniera più sottile e forse ancora più importante. Non può più mirare alla formazione di un cittadino astratto e omologato (italiano, europeo o planetario che esso sia), ma prospetta al contrario la possibilità e la necessità di formare un cittadino individualizzato»⁶. Occorre quindi una cultura che valorizzi la pluralità e la diversità che caratterizzano la realtà, e tuttavia occorre al tempo stesso individuare un progetto di fondo che consideri centrale l'uomo e le sue esigenze. Si tratta di una questione principalmente culturale a cui l'Università è necessariamente chiamata. Essa del resto è per sua natura il luogo di massima espressione della trasmissione della cultura, e ancor più costituisce il terreno naturale di uno sviluppo di **forme nuove di cultura** e riflessione sulla realtà. Si tratta di un ruolo decisivo nel contesto storico con cui abbiamo a che fare, dal momento che è nell'ambito universitario che è possibile **fornire la risposta culturale** più adeguata alla "complessità" elaborando modelli e percorsi formativi adeguati agli sviluppi sempre nuovi e oramai rapidissimi che segnano il mondo di oggi. A guidare la riflessione e la ricerca su questi temi da parte degli

atenei deve essere l'attenzione ad un'educazione dell'uomo che sia piena e che incida sulla sua mentalità, in modo da creare, oltre alle necessarie competenze, responsabilità e attenzione alle dinamiche del mondo.

* *La Commissione Università 2002/2003 è composta da Engenio Vite (Vicepresidente Nazionale 2001/2003), da Riccardo Saccenti (Segretario del Consiglio Centrale 2002/2003) e da Marco Crosta (Rappresentante dell'Assemblea Federale 2002 in Consiglio Centrale).*

Note

¹ «Se c'è una parola che dovrebbe essere sulle labbra di tutti al vertice mondiale sullo sviluppo sostenibile, un'idea che deve animare il piano di sviluppo da adottare in questa sede, un concetto da, è responsabilità - responsabilità l'uno per l'altro, per il nostro pianeta e più di tutto la sicurezza e il benessere per le future generazioni». Da *Responsibility for each other and the future*, contributo pubblicato dall'*International Herald Tribune* del 3 settembre 2002.

² V. Cappelletti, *La complessità come problema*, in F.U.C.I., *Globalizzazione e solidarietà*, Ed. Studium, Roma 2002.

³ M. Ceruti, *Educare nel tempo della complessità*, in F.U.C.I., op. cit.

⁴ Relazione della Commissione Europea al Consiglio e al Parlamento europeo, *Pensare l'istruzione di domani. Promuovere l'innovazione con le nuove tecnologie*, Bruxelles, 27 gennaio 2002.

⁵ Dichiarazione congiunta su: *L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa*, Parigi 25 maggio 1998.

⁶ M. Ceruti, *Educare nel tempo della complessità*, in F.U.C.I., op. cit.

L'Università di fronte alla sfida della complessità

Mauro Ceruti*

Si stanno delineando i primi esiti dell'applicazione della riforma dell'università. Questa riforma è destinata a esercitare una **grande ipoteca** sulle linee di sviluppo della società italiana, per alcune generazioni. Si tratta del primo grande sforzo di adeguamento delle strutture educative universitarie italiane alle caratteristiche nuove delle società, delle tecnologie, delle comunicazioni e dei saperi. Le istituzioni universitarie sono **dinanzi a un bivio**. Opereranno per aiutare la diffusione dei nuovi saperi, a favore di nuovi comuni linguaggi culturali e di una vera e propria democrazia cognitiva, oppure si arrenderanno dinanzi all'emergere di nuove disparità e di nuove barriere comunicative di tipo tecnocratico? La domanda è quanto mai urgente e impellente.

Nell'Università in questi ultimi anni si è affermato un **atteggiamento difensivo**: il compito delle istituzioni universitarie sarebbe quello di gestire una sorta di ritirata.

Lo scenario connesso a un tale atteggiamento è chiaro: per gli studenti del nostro tempo le **opportunità di socializzazione**, e ancor di più le stesse opportunità cognitive, si sono enormemente incrementate e diversificate, e sono ormai fuoriuscite da ogni ambito che l'Università possa mai pretendere di controllare o di recintare. Questo ambito prima era

il tutto o il quasi tutto dell'esperienza formativa e cognitiva dello studente. Oggi diventa soltanto una parte, forse nemmeno la più importante. Si pone dunque la domanda: qual'è la divisione del lavoro più opportuna da instaurare fra le varie esperienze formative e cognitive dei giovani? Spesso da questo filo di idee si conclude che all'Università non resterebbe altro che assicurare un nucleo generale di **contenuti comuni e specialistici**, sul quale poi ognuno costruirebbe il proprio percorso e la propria stessa individualità. Ne derivano così dicotomie rigide e fuorvianti del tipo: l'Università dovrebbe rinunciare ad essere luogo di formazione culturale e limitarsi allo sviluppo di competenze ben definibili e precisabili.

Il **rischio** è che prevalga una prospettiva volta a formare professionisti (e fra questi gli insegnanti) sempre meno capaci di fornire **mappe complessive** e di integrare saperi differenti, sempre meno preparati a fornire una funzione culturale e pedagogica che vada al di là del mero trasferimento di pacchetti di competenze settoriali.

Oggi, in realtà, l'Università, come la scuola nel suo insieme, si trova dinanzi a una crisi del suo **obiettivo originario**, che era quello di creare cittadini, dai linguaggi relativamente omogenei, di uno stato nazionale dall'identità ben definita. È un obiettivo che permane, ma che si intreccia sempre di più con gli obiettivi, più ambiziosi e tuttavia necessari, di intro-

durire a nuove forme di cittadinanza europea e planetaria: la globalizzazione non è soltanto economica, ma anche politica e culturale. L'Università deve perseguire questi obiettivi, che mirano alla costruzione di contesti comuni, in una situazione in cui gli individui sono sempre più diversificati, in cui la **multiculturalità** è nei fatti prima ancora che nei progetti, in cui le esperienze in rete aumentano la diversificazione delle aspettative individuali e fanno crescere nuove forme di microculture e forse di appartenenza clanica. L'Università, inoltre, deve perseguire questi obiettivi in una situazione in cui è ormai spogliata dal **privilegio** di essere l'unica istituzione formativa superiore riconosciuta, l'unico veicolo legittimato per la trasmissione del sapere avanzato: ormai deve **competere** e insieme **cooperare** con altre esperienze formative, sempre più ricche e sempre più multimediali. Aggiungiamo che la nostra età è caratterizzata da un elevatissimo tasso di obsolescenza dei contenuti e delle competenze, e da un elevatissimo tasso di ricambio degli specialismi. Le tradizionali e rassicuranti frontiere fra le discipline si mescolano e si confondono, e nascono **saperi e competenze fluide**, aree di sovrapposizione, **percorsi transdisciplinari**. La stessa idea di **interdipendenza** svela sempre di



più un lato cognitivo assai importante: per rendere conto dei problemi globali del presente e del futuro umano è necessario ricorrere a punti di vista assai diversificati non solo negli spazi e nei tempi delle discipline, ma anche negli spazi e nei tempi del pianeta stesso. Talvolta, per comprendere un problema dell'attualità, è necessario ripercorrere e integrare punti di vista emergenti da tutti i tempi della storia umana.

Dinanzi alla **radicalità** di queste sfide, la risposta dell'istituzione universitaria non può che essere altrettanto radicale. Deve porre in primo piano le mappe cognitive attraverso le quali ogni individuo dovrà interpretare e utilizzare i contenuti, le competenze e i saperi particolari che lo accompagneranno nel corso della sua esistenza civile e professionale. Se l'accento sarà solo, o principalmente, sui singoli contenuti e sulle singole competenze, le istituzioni universitarie produrranno **individui** pericolosamente inclini ad essere **spazzati via dai prossimi mutamenti tecnologici**,

economici e sociali, che certo non mancheranno e, anzi, si moltiplicheranno. Al contrario, se l'accento verrà posto in maniera equilibrata anche sull'**organizzazione delle conoscenze**, se il *know how* principale sviluppato dalle istituzioni scolastiche sarà quello di una guida per **apprendere ad apprendere**, per disciplinare e moltiplicare le occasioni di apprendimento nel corso di tutta la vita civile e professionale, allora l'Università potrà recuperare una centralità culturale e sociale, quale luogo fondamentale e generatore del coordinamento di molteplici apprendimenti svolti al suo interno e successivamente nel corso della vita. Nell'immediato futuro la **formazione permanente** diventerà un'esigenza ineludibile, in quanto gli individui si troveranno sempre più ad affrontare discontinuità nella propria carriera e nella propria identità lavorativa, dovranno inventare nuovi *job* e nuove professionalità, dovranno ricontrattare più volte i patiti e le appartenenze con le organizzazioni e le imprese. La scelta sarà allora: questa formazione permanente dovrà ogni volta **ripartire quasi da zero**, con dram-

matici costi individuali e sociali, oppure l'Università saprà **fornire** agli individui e ai contesti sociali e organizzativi **regole di sufficiente generalità e profondità** per organizzare i nuovi apprendimenti che i ritmi accelerati del mondo e dei saperi oggi impongono a tutti quanti? In fondo, la questione potrebbe essere posta in questi termini: qual'è il futuro per **la parola cultura**? Fino a tempi assai recenti questo era un termine essenzialmente statico, che si confondeva con i modi di vita e con le pratiche quotidiane di una società il cui cambiamento era sentito ancora come lineare e come controllabile. Oggi questo termine non può che essere declinato in **termini evolutivi**: non si tratta soltanto di completare le antiche mappe, ma di allargarle e di trasformarle. L'alternativa a questa idea evolutiva di cultura non potrebbe essere altro che un mondo lasciato alla frammentazione infinita e alla competizione selvaggia delle singole microcompetenze, dei singoli microspecialismi. Un "mercato delle idee" così poco regolato potrebbe solo condurre a drammatiche fratture sociali, fra i pochissimi che governerebbero il panorama globale, le nuove idee e delle nuove competenze e veri e propri **analfabeti di ritorno, dotati di tecnologia, ma non di cultura**, e che vedrebbero solo le parti e sarebbero ciechi sulle loro interconnessioni.

** Ordinario di Epistemologia genetica e Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli studi di Bergamo. Direttore del Centro di Ricerca Internazionale di Antropologia ed Epistemologia della Complessità.*

Le prospettive dei percorsi didattici

Alessandro Figà Talamanca*

Riuscirà l'Università italiana a svolgere due funzioni, a prima vista, difficilmente conciliabili: quella di formare l'*élite* scientifica e culturale del Paese, e quella di rispondere alla **d domanda di istruzione superiore** proveniente da percentuali sempre più ampie della popolazione giovanile? Questo è l'interrogativo più importante che dobbiamo porci in relazione alla recente adozione di un ordinamento didattico basato sulla laurea triennale.

L'Italia, infatti, è forse l'unico paese in cui si affronta la **s sfida dell'istruzione superiore di massa**, senza diversificare le istituzioni di insegnamento superiore. Cioè senza prevedere, accanto ad università vere e proprie, istituzioni parauniversitarie, o *teaching universities*, impegnate nell'istruzione "di massa" (secondo il modello inglese), ma senza nemmeno prevedere, all'altro estremo dello spettro, scuole superiori destinate ad impartire una istruzione particolarmente qualificata ad una minoranza degli studenti (secondo il modello francese). Per capire la peculiarità del sistema italiano vale la pena di ricordare che anche in Italia, come negli altri Paesi europei, negli anni sessanta, si progettò una diversificazione del sistema di istruzione superiore, in previsione di un forte incremento della domanda di istruzione. Un tale progetto era

contenuto nella relazione di una Commissione di indagine sulla Pubblica istruzione, nominata dal Parlamento della Repubblica, che concluse i suoi lavori nel 1963. **La Commissione Ermini**, così chiamata dal nome del suo presidente il sen. Giuseppe Ermini, aveva proposto l'articolazione dell'istruzione superiore in tre livelli (diploma, laurea e dottorato di ricerca) con una forte selezione per l'accesso ai due livelli superiori, ma soprattutto aveva proposto che il primo titolo accademico, il diploma universitario, potesse essere conferito da **istituzioni parauniversitarie** (denominate Istituti Aggregati) che avrebbero operato sotto il controllo e la supervisione delle università. Queste istituzioni non sarebbero state necessariamente sedi di ricerca scientifica. Alla base della proposta della Commissione Ermini, ma anche alla base di molti sistemi di istruzione statali (ad esempio quello della California, e quello della Gran Bretagna) c'era il proposito, "meritocratico", di **selezionare sulla base della preparazione e attitudine agli studi**, gli studenti desiderosi di entrare nell'università, ma anche di non negare a chi non superava la selezione la possibilità di frequentare con profitto un'istituzione, per così dire, "minore". Fermo restando che i migliori diplomati delle istituzioni "minori" avrebbero avuto la possibilità di proseguire gli studi nelle università vere e proprie, per conseguire i gradi accademici successivi al

primo.

Alla selezione "meritocratica" degli studenti, contenuta nella proposta della Commissione Ermini, avrebbe certamente fatto riscontro, secondo questo schema, una **selezione "meritocratica" dei docenti**. Solo i più attivi nella ricerca avrebbero insegnato nelle università. Gli Istituti Aggregati avrebbero invece impiegato docenti competenti nelle loro discipline, ma non impegnati nella ricerca e pertanto con obblighi didattici più gravosi, come avviene appunto in California ed in Gran Bretagna.

Le proposte della Commissione Ermini entrarono a far parte di un **disegno di legge** governativo che, dopo un lungo *iter* parlamentare, si arenò sugli scogli del '68 e fu **abbandonato da tutti i partiti politici**. La diversificazione dei titoli accademici e delle istituzioni deputate a conferirli fu bollata dalla sinistra come un tentativo di bloccare, o comunque condizionare, l'ascesa sociale dei ceti emergenti. La proposta concernente gli Istituti Aggregati fu la prima a cadere, anche perché osteggiata dagli assistenti universitari, i quali non tardarono a comprenderne le implicazioni del progetto, in termini di opportunità di promozione del personale docente. **Fu deciso** allora dal Parlamento **di non diversificare il sistema di istruzione**. Il provvedi-

mento simbolo che sanciva questa decisione fu la legge, approvata nel 1969, che garantiva l'**accesso di tutti i possessori di diploma di maturità** a tutte le facoltà universitarie, e che spazzò via in tal modo il complesso (e certamente obsoleto) sistema di collegamento tra istruzione secondaria e istruzione universitaria.

Seguirono due decenni di **grande espansione del numero degli studenti universitari**, cui fece riscontro, come ben previsto dalle categorie che si erano opposte alle riforme degli anni sessanta, un'espansione indiscriminata dell'organico dei docenti, con il corredo di facili promozioni. L'assetto dell'offerta didattica restava però quello fissato dai decreti Bottai del 1938, quando la percentuale dei giovani che raggiungevano la laurea era al di sotto del 3% e quando il numero dei professori di ruolo non raggiungeva le 2000 unità. L'aumento degli studenti e l'allargamento della base sociale da cui provenivano (anche per effetto della riforma della scuola media adottata nel 1962) non poteva però rimanere senza conseguenze. Inizialmente, ed in alcune facoltà, quelle più colpite dalla "contestazione studentesca", si verificò un abbassamento degli *standard* per le promozioni agli esami e per la laurea. Ma questo fenomeno si attenuò quasi ovunque, o, meglio, prese una forma diversa, a partire dagli anni ottanta. Il mondo accademico, spinto anche dagli interessi degli ordini professionali, mise in atto una "controriforma" che diede luogo ad un allungamento dei percorsi per ottenere la laurea. **Molte lauree formalmente quadriennali divennero allora quinquennali** (ad esempio:

Biologia, Geologia, Informatica, Agraria, Farmacia, Psicologia), come pure quinquennali furono le proposte di nuove lauree (ad esempio: Scienze Ambientali e Scienze della Comunicazione.) Ma, in ogni caso, si allungarono enormemente i tempi per conseguire la laurea. Il rigido ordinamento di ogni corso di laurea imponeva di impartire la stessa istruzione a persone molto diverse per provenienza scolastica, aspirazioni, preparazione ed estrazione sociale. D'altra parte l'apertura indiscriminata degli accessi all'Università forniva un alibi per ignorare la **preparazione** precedente degli studenti e per impartire un'istruzione adatta a studenti immaginari provenienti da un liceo immaginario, forse mai esistito, che, secondo i docenti, avrebbe dovuto fornire la preparazione ideale agli studi superiori.

Ne sono risultati **due fenomeni** che hanno caratterizzato e caratterizzano l'università italiana: **la bassa percentuale di laureati** sul numero degli immatricolati (un fenomeno in parte fisiologico, tenuto conto delle condizioni di accesso), e **l'allungamento dei tempi** per il conseguimento del diploma di laurea.

La riforma degli ordinamenti didattici **si propone di contrastare questi fenomeni**, inducendo le sedi universitarie ad impartire un'istruzione che risponda alle capacità di apprendimento degli studenti reali, quelli almeno che intendono impegnarsi seriamente negli studi. Nessuno dubita che adattare l'istruzione universitaria al livello generale degli studenti significa abbassare notevolmente il livello nominale dell'istruzione impartita, il quale finora, a parole, si è mantenuto elevato. Il professore di Diritto si troverà, come prima, di fronte ad un auditorio in cui prevalgono i diplomati dell'istituto tecnico commerciale, che nulla sanno di

latino e della civiltà romana, ma non potrà più fingere, come è avvenuto finora, che i suoi studenti siano in grado di leggere a vista il latino, e conoscano, almeno per sommi capi, la storia romana (ad esempio, sappiano indicare il secolo in cui è vissuto l'imperatore Giustiniano.) Anche l'uditorio del professore di Matematica non sarà molto cambiato, ma sarà difficile fingere che tutti gli studenti che affrontano studi scientifici sappiano sommare e moltiplicare polinomi ed i loro quozienti ed abbiano capito che cosa vuol dire dimostrare un teorema. La conseguenza sarà che **l'università dovrà insegnare anche quel che finora si riteneva dovesse essere imparato nel corso degli studi secondari.**

La riforma avrà successo se ogni studente serio, disposto ad impegnarsi a pieno tempo (all'incirca per 1500 ore di studio ogni anno), potrà aspettarsi di conseguire la laurea in tre anni, con un **percorso didattico** breve, anche se **intenso**, cioè "a tempo pieno". È probabile che un percorso di questo tipo sia, per la maggioranza degli studenti, più utile della lunga, estenuante, trafila attualmente necessaria per conseguire la vecchia laurea. Una trafila che prevede concentrazioni episodiche su singoli esami basate su intensi sforzi mnemonici, ma consente di dimenticare al più presto quanto si è imparato a memoria per gli esami già superati. Non c'è dubbio però che i programmi nominalmente svolti, e richiesti all'esame, saranno più contenuti.

Hanno ragione quindi **i critici della riforma** che parlano apertamente di un decadimento degli studi universitari? Ha ragione chi denuncia il peri-

colo che l'avvento dell'università di massa, senza prevedere istituzioni universitarie diversificate, porti alla perdita della **capacità di formare** ricercatori originali, ingegneri in grado di progettare, magistrati e avvocati in grado di svolgere un ragionamento giuridico? L'Università sarà dunque capace solo di supplire alle carenze della scuola secondaria fornendo laureati paragonabili, in termini scientifici e culturali, ai diplomati degli istituti tecnici e dei licei degli anni cinquanta?

Certamente gli argomenti dei critici della riforma debbono essere presi in seria considerazione. Si deve però osservare che **non è stata la riforma a portare l'istruzione di massa nell'Università italiana**. Basta una sola cifra per dare la misura della "massificazione" già avvenuta dell'istruzione universitaria: nell'anno 2001 hanno completato gli studi universitari 160.000 giovani (e meno giovani). Questa cifra corrisponde all'incirca ad un quarto di una coorte giovanile (anche se i ritardi degli studi non ci consentono di attribuire i laureati ad una particolare coorte). Ciò significa che **abbiamo ormai raggiunto le medie dei paesi europei** in termini di laureati. Il fatto che il 90% dei laureati subisca un ritardo molto consistente negli studi e che la percentuale degli studenti che completa gli studi nei tempi previsti (e cioè nella sessione autunnale dell'ultimo anno di corso) sia irrisoria, non cambia nulla. Abbiamo un sistema che ha sostituito la **selezione** con il ritardo nel conseguimento del titolo. Ma il **costo sociale** dei ritardi non è minimamente compensato da una miglio-

re preparazione dei laureati, sui quali anzi gli studi così prolungati possono avere l'effetto di spegnere l'entusiasmo, la curiosità e l'interesse per la scienza e la cultura.

Se l'università riformata riuscirà invece a laureare in tre anni quasi tutti gli studenti "a pieno tempo", essa avrà svolto la funzione, importantissima in tutte le società moderne, di fornire una formazione di livello universitario ad una percentuale



relevante, probabilmente dell'ordine del 30%, dei cittadini e futuri lavoratori.

Rimane aperto il problema della formazione di alto livello, per la quale è probabile che non sia sufficiente la semplice previsione di due anni di "laurea specialistica". **L'esempio più significativo è quello della formazione degli ingegneri**. Le facoltà di ingegneria si stanno attrezzando per laureare ingegneri con conoscenze di matematica e fisica non molto superiori a quelle che si conseguivano un tempo in un buon liceo

scientifico o in un buon istituto tecnico industriale. È questo probabilmente il tipo di preparazione prevalentemente richiesta dal mercato. Ma l'Italia non può permettersi di fare a meno di un certo numero di ingegneri con una **solida preparazione scientifica**, capaci di progettazione innovativa. Basteranno due anni di laurea specialistica per trasformare un ingegnere con una preparazione pre-

valentemente pratica, in un ingegnere progettista in grado di comunicare con altri scienziati, come prevedeva, almeno teoricamente, il vecchio ordinamento didattico? Un discorso analogo vale per tutte le altre discipline ed in particolare per le discipline scientifiche. Ma anche la capacità di analizzare criticamente un testo letterario potrebbe non essere facilmente acquisita da chi per i primi tre anni di università si è accontentato di leggere testi tradotti ed imparare passivamente la pappa fatta propinata dai manuali.

Molti critici della "riforma" suggeriscono apertamente di adottare anche in Italia un sistema universitario diversificato, scegliendo opportunamente

alcune sedi universitarie che sarebbero dedicate all'istruzione "di eccellenza". Questa opinione è condivisa anche da chi ha promosso e sostenuto la riforma. Ad esempio un recente studio promosso dalla Confindustria, dopo un confronto tra il sistema italiano e quello di altri paesi, ha proposto di distinguere anche in Italia tra **"università di serie A e università di serie B"**.

Un'analisi più approfondita rivela che l'assetto attuale del sistema universi-

tario italiano, nel quale prevalgono le grandi sedi universitarie, rende questa **distinzione quasi impossibile**. Un esempio significativo è quello degli studi di ingegneria. Nessuno sarebbe disposto, ad esempio, a classificare le facoltà di ingegneria dei Politecnici di Milano e di Torino, tra le "facoltà di serie B". Ma nemmeno potrebbero essere annoverate tra le facoltà di serie A, dedicate alla formazione di non più del 10% dei laureati, dal momento che esse forniscono quasi il 30% dei laureati italiani in ingegneria. In altre parole le due maggiori scuole di ingegneria italiane sono condannate dalle loro dimensioni a fornire assieme alla **formazione "di eccellenza"** anche la **"formazione di massa"**. Lo stesso ragionamento vale nella sostanza per tutte le grandi sedi universitarie.

La scelta di **diversificare i livelli di istruzione all'interno delle stesse istituzioni** sembra quindi una scelta obbligata. Le alternative teoricamente ragionevoli restano apparentemente precluse dalle decisioni (o non decisioni) adottate nel passato e dall'assetto attuale del sistema universitario. L'Università italiana, volente o nolente, dovrà quindi **raccogliere la sfida** di far convivere all'interno della stessa istituzione, all'interno del medesimo corso di laurea e addirittura con riferimento al medesimo insegnamento, l'istruzione di massa e quella di *élite*.

** Professore Ordinario presso l'Università "La Sapienza" di Roma e membro del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario.*

L'Università davanti alla sfida della globalizzazione

Federico Mayor*

All'università di Granada, mezzo secolo prima che io ne diventassi rettore alla fine degli anni 60, il filosofo Jose' Ortega y Gasset tenne una conferenza nel corso della quale ebbe ad insistere sul **carattere profondamente originale dell'istituzione universitaria**. «Davanti al potere politico, che è la forza, ed alla Chiesa, che è il potere trascendente» - disse Ortega - «l'Università si è innalzata come **genuino ed autentico potere spirituale**: era l'Intelligenza stessa, da sola, nuda e senza aggiunte, che per la prima volta aveva l'audacia di essere direttamente un'energia storica».

Questa energia storica continua ad agire oggi. Sebbene strettamente connessi alla vita politica, economica e sociale, i compiti dell'università hanno un proprio profilo, modellano una gamma di attività legate più all'etica ed alle convinzioni vigenti che all'utilitarismo e l'istantaneità annessi agli altri due ambiti dell'esistenza. Per questo amo insistere sul fatto che **l'incarico fondamentale dell'università è pre-politico** o, se mi permettete il neologismo, *pol-etico*.

La **dimensione etica della fatica universitaria** acquista un rilievo speciale in questa epoca di rapide trasformazioni che influenzano quasi tutti i livelli della vita individuale e collettiva, e che minacciano di cancellare i punti di riferimento, di disfare i supporti morali che permet-

terebbero alle nuove generazioni di costruire il futuro. Davanti alla rapidità ed al carattere negativo di alcune di queste tendenze, l'università deve ergersi a baluardo dei **valori essenziali dello spirito** e a grande animatrice di un **movimento etico**, che restituisca all'intelligenza il **senso della solidarietà e l'impegno**. Poiché, in fin dei conti, «il rischio senza conoscenza è pericoloso, ma la conoscenza senza rischio è inutile».

La comunità accademica ha in questo senso una **doppia responsabilità**, derivata dalla ricchezza di saperi che possiede e dalla sua connessione strategica con i settori chiave dello sviluppo e della trasformazione socioeconomica. **La conoscenza**, che è la bussola della società moderna, **deve stabilire la direzione dell'azione**. Per sapere dove andiamo, però, è necessario fissare punti di vista molto elevati. Come ci ricordano i versi di uno degli eteronimi di Fernando Pessoa, «La luna brilla allo stesso modo nel mare e nelle piccole pozzanghere perché sta abbastanza in alto».

La proposta di **"cospirazione"** etica che avanzo si basa su una mobilitazione contro la violenza e le sue cause profonde: la miseria, l'esclusione, l'ignoranza, l'ingiustizia e la tirannia. Perché la pace è la condi-

zione *sine qua non* affinché possano prosperare lo sviluppo e la democrazia, la **premessa fondamentale** della libertà e dell'equità. In un contesto di guerra non è possibile esercitare alcun diritto; nessuno sforzo di trasformazione socioeconomica darà frutto in situazioni di conflitto.

In questo senso, i Paesi che ora proclamano la **globalizzazione** non solo non hanno portato a compimento le promesse (che avevano formulato) di favorire uno sviluppo endogeno e duraturo in altri Paesi: li hanno addirittura lasciati in abbandono per anni, pur sapendo che avevano fame e morivano per la mancanza dei più elementari mezzi sanitari. Questa società in cui siamo immersi ha 6.100 milioni di persone, ed ogni giorno se ne aggiungono 250.000. Nell'impostare la **necessità di uno sviluppo endogeno**, è necessario farsi ispirare da un'esigenza etica di grande portata. Perché l'emozione prodotta dall'esperienza umana è insostituibile. Al «penso, dunque esisto» di Descartes, bisogna ora aggiungere «sento, dunque esisto». Perché siamo quello che pensiamo, quello che scopriamo, quello che inventiamo, quello che amiamo, quello che odiamo, quello che vediamo, quello che sogniamo, quello che ricordiamo, quello che dimentichiamo. **Questo è ciò che siamo.** L'espressione suprema della cultura è il nostro comportamento quotidiano.

La **libertà** è associata alla tolleranza, i diritti umani, la pace e tutti i valori legati al mutuo rispetto. La

solidarietà implica un passo più avanti su questa linea. Viviamo in un mondo che ha bisogno di enormi sforzi di solidarietà se vuole essere duraturo. Imparare a condividere, a lavorare con il vicino, a concordare, a negoziare, a trasferire le nostre ricchezze, siano esse materiali o spirituali, è una **condizione necessaria del progresso umano**. Di conseguenza, abbiamo bisogno di **educare le nuove generazioni** tramite esperienze che mostrino che la solidarietà arricchisce, che permette di crescere e che non si tratta soltanto di distribuire il superfluo o ciò di cui non abbiamo bisogno.

Con tutta sincerità devo dire che non credo nella "globalizzazione", perché non ho potuto constatarla, ma sono stato testimone della crescente **globalità**. Ormai non vi sono frontiere nel "villaggio globale". Oggi come oggi, si tratta di una globalizzazione parziale, alla quale partecipa solo il 17% della popolazione mondiale. Nel 1978 ho pubblicato un piccolo saggio scientifico intitolato *Investigación básica y medios sociales*, (Ricerca di base e mezzi sociali) in cui già denunciavo come fosse una **grande ingiustizia** che il 20 % dell'umanità detenesse l'80 % delle risorse. Questa ingiustizia



produce grande tensione ed instabilità su scala mondiale ed è l'origine di conflitti, di guerre e di affronti.

Noi, che facciamo parte del mondo universitario, siamo abituati ad essere le "Cassandre" a cui nessuno presta attenzione quando allertano. Questa mancanza di attenzione è, a volte, colpa nostra, perché **gridiamo fuori tempo** e perché non ci mettiamo sempre d'accordo su che cosa sia quello che dobbiamo dire e su quando dobbiamo alzare la voce.

I mezzi di comunicazione si stanno diffondendo in modo tale che ogni giorno un numero maggiore di persone ha accesso all'informazione, ma questo non significa che abbia più facilmente accesso alla conoscenza. **La conoscenza è data soltanto dalla riflessione sull'informazione.** L'accesso alle nuove tecnologie dell'informazione è possibile soltanto per una minoranza scelta che ora, certamente, può vedere il mondo globale. Prima di qualsiasi altra cosa **mi piacerebbe che si globalizzasse l'attività intellettuale**, la conoscenza. Se vi è un qualche bene che non abbiamo condiviso come dovevamo (in maniera addirittura più ingiusta di quanto sia avvenuto con gli stessi beni materiali) questo è, precisamente, la conoscenza. Perché è la conoscenza a permettere all'essere umano di decidere e pianificare l'utilizzo delle proprie risorse. Anche noi, condividendo le nostre conoscenze, possiamo mostrare la nostra solidarietà aiutando tutti ad avere accesso ad uno **sviluppo scientifico ed intellettuale endogeno**.

Per contribuire al raggiungimento di questi obiettivi, **il sistema universitario deve soddisfare alcuni requisiti di base**, senza i quali non è possibile concepire una trasformazione di spettro così ampio. Innanzitutto, l'Università deve essere un'istituzione basata sul **merito**, come mostra l'articolo 26.1 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani: «Ognuno avrà accesso all'insegnamento superiore in funzione dei propri meriti».

In secondo luogo, l'Università deve essere **autonoma**, ma disponibile in ogni momento a fornire un rendiconto alla società che essa sta servendo; deve essere anche una **sentinella attenta al futuro**, capace di prevenire le tendenze negative e di offrire soluzioni alle pubbliche autorità. Solamente con questa messa a fuoco preventiva riusciremo a **trasformare l'Università in un centro dinamico** che contribuisca a trasformare in realtà l'ideale dell'**educazione permanente** per tutti. La messa in atto di un'effettiva **democratizzazione dell'insegnamento** è requisito indispensabile per ottenere quella partecipazione di tutta la cittadinanza alla vita politica e sociale a cui mi riferivo prima.

In terzo luogo, l'Università deve aiutare a **preservare l'eredità delle generazioni precedenti**, ma anche a **dare forma al futuro**. Curare la cultura e la natura, allo stesso modo delle forme intangibili del patrimonio - tradizioni, riti, feste ed usanze - ma anche il patrimonio genetico e, soprattutto, il patrimonio etico. Quest'ultimo, **il patrimonio etico**, acquisisce

di volta in volta più rilevanza, poiché i valori che lasceremo alle generazioni future determineranno l'architettura del mondo di domani. Questa esigenza di conservare l'eredità del passato ed aumentarla è uno dei modi di inventare, di reinventare, di **rifare ogni giorno il futuro**.

Qualsiasi sforzo orientato a fondare una **cultura di pace** deve tener conto della necessità di trasmettere valori, dando forma ad atteggiamenti ed elaborando dispositivi giuridici che siano capaci di sostituire vantaggiosamente le **impalcature obsolete della cultura bellica** che ancora si reggono in piedi, a volte per inerzia, a volte per codardia o per meschini interessi pecuniari.

L'istruzione e la solidarietà sono le basi di quest'impresa. Il **"triangolo interattivo"** costituito dalla pace, dalla democrazia e dallo sviluppo può funzionare soltanto attraverso la partecipazione cosciente di cittadini ben informati, disposti a condividere col prossimo, senza soffermarsi sul colore della pelle o sul colore delle idee. «L'occhio che vedi non è/occhio perché tu lo vedi;/è occhio perché ti vede», ci aveva insegnato quell'esperto di sofferenza e bellezza che è Antonio Machado. Suprema lezione d'umanità, imperativo etico che dovrebbe presiedere ogni nostra azione.

E, soprattutto, non va dimenticato il riferimento così esigente con cui è stata data ai Cristiani un'identità: «Li riconoscerete perché amano»...Ci riconosceranno?

** Presidente della Fundación Cultura de Paz (Fondazione per una Cultura di Pace) e già Direttore Generale dell'UNESCO.*

LA FUNDACIÓN CULTURA DE PAZ

La Fundación Cultura de Paz è stata fondata nel marzo del 2000, obiettivo della Fondazione è contribuire alla costruzione e al consolidamento di una "cultura della pace" attraverso la riflessione, la ricerca e l'educazione.

L'attività si focalizza principalmente sul collegamento e mobilitazione di reti di istituzioni, organizzazioni e singoli che hanno dato prova del loro impegno nel valorizzare la "cultura della pace".

Concretamente, il lavoro della Fondazione si focalizza principalmente su attività educative e informative. Tra queste attività periodiche c'è l'organizzazione di un corso annuale inter universitario su Cultura della Pace, in collaborazione con l'Università "Re Juan Carlos" di Madrid. I media costituiscono un'altra componente importante nella costruzione di una "cultura della pace"; per questo motivo, la Fondazione promuove speciali gruppi di lavoro per giornalisti.

FUNDACIÓN CULTURA DE PAZ

C/Velázquez, 14-3

28001 Madrid

Tel 34 91 42 61 555

Fax 34 91 43 16 387

info@fund-culturadepaz.org

www.fund-culturadepaz.org

Formazione umana e formazione cristiana

Bruno Stenco*

La necessità di considerare come prioritario il tema dell'educazione oggi con riferimento alle sfide e alle prospettive poste dalla modernità e dal trapasso culturale in atto, è crescente ed è diventata un compito impellente. Nel corso degli ultimi anni, sia il Consiglio Permanente sia l'Assemblea Generale dei Vescovi hanno seguito la complessa vicenda delle riforme scolastiche, ma sempre con l'intento di cogliere le linee orientative e le coordinate culturali ad esse sottese, e formulare quegli orientamenti essenziali che possono aiutare le comunità cristiane a seguire con adeguata attenzione queste trasformazioni destinate a mutare profondamente le istituzioni scolastiche ed educative del nostro Paese.

L'indicazione di fondo che emerge come denominatore comune delle trasformazioni che sono sottostanti alle riforme prospettate è l'esigenza di ripensare e rimettere l'uomo al centro della politica, dell'economia, della cultura e, perciò, anche dell'azione educativa. Se è tanto urgente che la società e le sue diverse istituzioni possano contare su persone consapevoli e responsabili, formate in un cammino ad alta tensione morale e con una forte passione per l'uomo e i suoi destini, discende di qui l'esigenza che la scuola non dia soltanto istruzione e competenze, ma sia anche luogo di educazione, di maturazione della coscienza morale, cioè della capacità di discernere ciò che è vero e ciò che è falso, ciò che è bene e ciò che è male.

Per questo è indispensabile, oggi, investire in educazione, anche sotto il profilo pastorale, secondo linee progettuali chiare relativamente ai fini da perseguire, ai valori da promuovere e ai protagonisti da sostenere.

E d'altra parte, proprio per il raggiungimento di questo obiettivo diventa altrettanto indispensabile tornare ai principi e alle fonti ispiratrici del magistero e confrontarsi con essi per comprendere meglio ciò che è essenziale per l'impegno educativo ecclesiale di fronte alle tante sfide che

emergono nel momento attuale. La Dichiarazione del Concilio Ecumenico Vaticano II sulla Educazione Cristiana *Gravissimum Educationis* promulgata il 28 ottobre 1965 costituisce un fondamentale punto di riferimento.

Senza pretesa di esaustività, ci si limita a esporre schematicamente la struttura della Dichiarazione cercando di evidenziare alcune tematiche significative in ordine ad una pastorale dell'educazione e della scuola. Un confronto con l'Enciclica di Pio XII *Divini Illius Magistri* (31 dicembre 1929), che è da considerarsi la "Magna Charta" dell'educazione cristiana, permetterà anche di comprendere il carattere peculiare del documento conciliare. Infine, si offriranno alcuni elementi di valutazione sulle prospettive e sui compiti che attendono oggi l'impegno educativo cattolico e cristiano per dare piena attuazione alle linee indicate dal Concilio.

1. Svolgimento della trattazione della *Gravissimum Educationis*

Il proemio si apre sulla distesa mondiale delle attività, esigenze e richieste che si rivolgono all'educazione e alla scuola. Si sottolinea tra l'altro come l'urgenza educativa nasca da una aspirazione sempre maggiore degli uomini a «partecipare con più vivo interessamento alla vita sociale, specie l'economia e la politica». Si evidenziano anche delle carenze: «[...] moltissimi sono i fanciulli e i giovani che vengono ancora privati dell'istruzione di base e tanti mancano di un'educazione che sia idonea a coltivare insieme la verità e la carità». Vi si espone anche il senso della presenza e dell'interessamento della Chiesa che, in forza del mandato ricevuto da Cristo di annunciare a tutti il mistero della salvezza, «ha il dovere di curare l'intera vita dell'uomo, anche la terrena in quanto connessa con la vocazione al Cielo, e quindi essa ha una funzione da svolgere in ordine al progresso e all'estensione dell'educazione».

A questo punto lo svolgimento della trattazione si divide in due grandi sezioni: i numeri dall'1 al 4 sono dedicati all'educazione e quelli dal 5 al 12 alla scuola e si nota lo stesso andamento: in entrambe le sezioni prima viene trattata la dimensione umana e poi quella cristiana.

L'educazione umana e cristiana

Il n.1 afferma i **diritti educativi dell'uomo** e abbozza l'educazione umana nel suo fine e nei suoi compiti; circa il fine l'esposizione si fonda sulle concezioni di base delle due scienze dell'educazione: la filosofia dell'educazione e la pedagogia; nel trattare metodo e compiti inoltre nel testo si fa esplicito riferimento alle scienze sperimentali «psicologiche, pedagogiche e didattiche». In particolare si sottolinea il **diritto all'educazione morale** (capacità di apprezzamento e personale adesione ai valori morali) e **religiosa** (conoscere e amare Dio sempre più perfettamente).

Il n.2, analogamente al n.1 sull'educazione umana, tratteggia in modo più analitico il diritto, il soggetto, il fine, i compiti dell'**educazione cristiana**; qui ci si basa su di una **teologia dell'educazione**. Nuova creatura, figlio di Dio al battezzato spetta il diritto all'educazione cristiana che persegue non solo la maturità propria dell'umana persona, ma è finalizzato a introdurre nella conoscenza del mistero della salvezza con sempre maggiore coscienza del dono della fede ricevuto e nella capacità di adorare Dio in spirito e verità, specialmente attraverso l'azione liturgica. Ciò include anche la consapevolezza della propria **vocazione** di conformare il mondo a Cristo per far sì che «[...] i **valori naturali**, assunti entro la visione completa dell'uomo redento da Cristo, **giovino al bene di tutta la società**».

Il n.3 riguarda i responsabili dell'educazione sia umana che cristiana a cui il testo si riferisce con questo ordine: i **genitori** (primi e privilegiati titolari dell'educazione personale e sociale umana e cristiana), **la società civile** (società intermedie e Stato cui spetta difendere i diritti e doveri dei genitori, operare in base al principio di sussidiarietà e inoltre nella misura in cui lo richieda il bene comune «fondare scuole e istituti propri»), **la Chiesa** (educatrice per l'uomo e per il cristiano).

La natura della scuola in se stessa (scuola della società civile) e la scuola cattolica

I numeri dal 5 al 12 riguardano **la scuola** e come già abbiamo osservato nel n.1 per l'educazione, anche in questa sezione il documento conciliare considera lo strumento educativo della scuola in sé e per tutti, prima di procedere a quello della scuola cattolica.

Per essere **autentica** la scuola dovrebbe essere orientata a **finalità educative**. Essa «[...] mentre matura le facoltà intellettuali, sviluppa la capacità di giudicare rettamente, introduce nel patrimonio culturale [...], promuove l'apprezzamento dei valori, prepara alla vita professionale, genera anche una convivenza di amicizia». È come un centro al cui progresso contribuiscono le famiglie, i docenti, le associazioni culturali, civiche e religiose, la società civile e l'intera comunità umana (n.5).

Come si configurano i compiti e la presenza dei genitori e dello Stato nella scuola? I genitori in forza del diritto dovere educativo primario e irrinunciabile debbono usufruire di una reale possibilità di scelta della scuola: le pubbliche autorità pertanto sono tenute a far sì che le sovvenzioni pubbliche siano erogate in modo tale che i genitori possano esercitare questo diritto secondo coscienza. Da parte sua lo Stato deve provvedere perché **a tutti sia garantita la partecipazione alla cultura** e all'esercizio dei diritti e doveri civili; tenendo presente il **principio di sussidiarietà** escluderà ogni forma di monopolio scolastico contrario ai diritti della persona, all'avanzamento della cultura, alla pacifica convivenza e anche al pluralismo presente in molte società. **Ai cattolici compete il dovere di aiutare positivamente** questa scuola nel realizzare i suoi compiti e in particolare quello dell'educazione morale (n.6).

Nelle scuole statali o comunque nelle scuole diverse dalle cattoliche come la Chiesa può farsi presente per far sì che sia garantita l'educazione morale e religiosa? E ciò **nel rispetto della laicità** di tali istituzioni? Certamente i genitori devono predisporre ogni cosa e anche esigere che i loro figli in armonia con la formazione profana possano progredire anche in quella cristiana. La Chiesa elogia quelle autorità e società civili che assecondano le famiglie in modo che l'educazione dei loro figli possa aver luogo secondo i **principi morali e religiosi** che esse fanno propri e professano. Da parte sua la Chiesa non farà mancare la sua **assi-**

stenza attraverso la testimonianza di vita degli educatori e docenti, e attraverso sacerdoti e laici che secondo le circostanze (nel caso dell'Italia si veda l'accordo di revisione del *Concordato* del 18 febbraio 1984 e la successiva *Intesa* con l'attivazione dell'insegnamento della religione cattolica) insegnano la dottrina della salvezza (n.7).

Proseguendo nella direttrice della continuità fra l'iniziativa umana e la cristiana, dal n.8 al 12 la Dichiarazione Conciliare si applica alla scuola cattolica (nn.8 e 9), alla scuola cattolica di grado universitario (n.10) e alle Facoltà di scienze sacre (n.11), al coordinamento e collaborazione tra scuole cattoliche e tra queste e le altre scuole (n.12). A proposito dei compiti della scuola cattolica si afferma che essa «[...] persegue non meno delle altre scuole le finalità culturali e la **formazione umana dei giovani**». Ma suo elemento caratteristico «[...] è di dar vita ad un ambiente comunitario scolastico permeato dello spirito evangelico della **libertà e carità**, di aiutare gli adolescenti perché nello sviluppo della propria personalità crescano insieme, sia secondo quella nuova creatura che in essi ha realizzato il battesimo, sia nel coordinare, al vertice, tutta la cultura umana con il messaggio della salvezza, sicché la conoscenza del mondo, della vita, dell'uomo che gli alunni via via acquistano, sia illuminata dalla fede» (n.8).

2. Dalla Divini Illius Magistri alla Gravissimum Educationis : rinnovamento nella continuità. Attualità della Dichiarazione Conciliare.

Questi due documenti costituiscono il punto di riferimento di ogni **progetto educativo cristiano**. Tra di essi sussiste un rapporto di continuità, ma anche di sviluppo e di crescita che val la pena evidenziare.

L'elemento profondo di continuità consiste essenzialmente nel loro opporsi ad ogni teoria tendente alla netta separazione tra processo educativo umano e formazione cristiana della persona.

Nella *Divini Illius Magistri* (DIM) peraltro si tende ad accentuare la sostanziale **unità del processo educativo dell'uomo e del cristiano**. La formazione del cristiano è anche, per ciò stesso, formazione dell'uomo e del cittadino. Di conseguenza anche la scuola non solo deve prevedere e comprendere un'adeguata formazione morale e religiosa,

ma «[...] è necessario che tutto l'insegnamento e tutto l'ordinamento della scuola: insegnanti, programmi e libri, in ogni disciplina, siano governati dallo spirito cristiano [...] per modo che la Religione sia veramente fondamento e coronamento di tutta l'istruzione» (n.26)¹. **Al centro dell'attenzione della DIM non è il valore dell'educazione o della scuola in sé, ma dell'educazione cristiana** senza la quale quella umana risulterebbe deleteramente chiusa in sé stessa e senza la propria finalizzazione. Pertanto, anche nel delineare i compiti e i diritti e doveri dei soggetti dell'educazione e della scuola, l'Enciclica segue questo ordine: la Chiesa (per diritto positivo e soprannaturale), la famiglia (per diritto naturale di procreazione), lo Stato (in ordine al bene comune in base al principio di sussidiarietà). L'esigenza che viene indicata non è quella di un rifiuto totale del diritto educativo dello Stato, ma nella sua subordinazione ai diritti nativi della famiglia e della Chiesa, per cui la scuola «deve non soltanto non contraddire, ma positivamente accordarsi con gli altri due ambienti nell'unità morale più perfetta che sia possibile tanto da poter costruire insieme con la famiglia e con la Chiesa un solo santuario sacro dell'educazione cristiana» (n.24). Si tratta di indicazioni magisteriali che si spiegano in un **contesto storico** in cui l'affermarsi di Stati totalitari faceva profilare la tendenza a **monopolizzare tutta l'educazione** laicizzandola e sottraendola non solo alla Chiesa, ma anche alla famiglia.

La **Gravissimum Educationis** (GE) non nega la DIM, la considera sempre la "Magna Charta" dell'educazione cristiana, ma lo scenario mondiale in cui la Dichiarazione Conciliare si colloca è profondamente mutato e **l'atteggiamento è quello dialogante e propositivo con il contesto sociale e culturale**. Come si è visto, anche la GE parla di educazione cristiana, ma lo fa all'interno di una **concezione educativa** che appartiene a tutti gli uomini e si configura come diritto-dovere in quanto tale in forza della loro dignità di persona. Anche **la scuola è considerata** innanzitutto in se stessa, **nella sua dignità civile** nel riconoscimento del valore intrinseco della sua missione istruttiva ed educativa. Si riconosce che **c'è una legittima autonomia e valore delle realtà e autorità terrene** che «[...] non solo è postulata dagli uomini del nostro tempo, ma anche è conforme al volere del Creatore» (*Gaudium et*

Spes, n.36). È nella prospettiva della intima solidarietà con l'uomo e la sua storia e della centralità della persona umana come fonte di diritti e doveri che si iscrive la concezione aperta e positiva della GE nei confronti dell'educazione e della scuola. **Formazione umana e cristiana si articolano in modo distinto, ma non separato** e ciò giustifica una pastorale dell'educazione e della scuola ispirata in termini di servizio e di rispetto dei diritti di libertà di coscienza e religiosa delle persone.

3. Prospettive e impegni sul versante di una pastorale della scuola e dell'educazione

La scuola

Rispetto alle sue tradizionali funzioni, **la scuola si trova oggi nei paesi industrializzati dell'Unione Europea di fronte ad una radicale transizione**. Secondo il Libro Bianco su istruzione e formazione della Commissione europea, «[...] la società europea è entrata in una fase di transizione verso una nuova forma di società», la «società della conoscenza»². In questa prima prospettiva, **l'esigenza di una riforma complessiva del sistema scolastico** è data dal difficile compito di portare la totalità dei giovani, soprattutto quelli più svantaggiati, al livello più alto di qualificazione e di competenza.

Ma un altro compito delicato e urgente attende un'adeguata risposta da parte del sistema di istruzione e di formazione del nostro Paese. **La società di oggi** si presenta complessa, culturalmente frammentata e policentrica, e **fatica ad elaborare e proporre riferimenti valoriali e formativi** condivisi nel contesto dei nuovi scenari costituiti dalla mondializzazione e dalla globalizzazione³. **La riforma della scuola pertanto non può non riguardare anche il suo impianto culturale e pedagogico** per poter offrire alle giovani generazioni non solo gli strumenti conoscitivi per trovare posto in una società fortemente caratterizzata dalla scienza e dalla tecnica, ma anche e soprattutto una solida formazione umana nella crescita come persone, soggetti liberi e al tempo stesso solidali e responsabili.

L'intrecciarsi di queste due prospettive di riforma, essenziali per lo sviluppo, rende ancora più urgente l'adozione di una **strategia** che da una parte, sul versante dell'efficacia, si proponga degli obiettivi in grado di rispondere ef-

fettivamente alle esigenze della nuova domanda educativa e dall'altra, su quello dell'efficienza, avvii un processo di riorganizzazione del sistema di istruzione e di formazione allo scopo di creare quelle indispensabili condizioni di esercizio senza le quali non si potrebbero raggiungere i nuovi traguardi e vincere le sfide impegnative connesse all'evoluzione sociale e culturale odierna. Questo, tra l'altro, suppone la valorizzazione di tutte le forze della società civile e quindi la prospettiva di un sistema integrato che preveda la **collaborazione della scuola statale e non statale**. È in questo contesto insieme orientato ad un più alto livello qualitativo per tutti e al significato sociale ed esistenziale dell'attività scolastica che si dovrebbe collocare una attiva e propositiva pastorale della scuola.

Si deve invece constatare, purtroppo, che **la formazione occupa di fatto un posto tuttora marginale nella riflessione della società italiana** e bisogna aggiungere che anche gran parte del mondo cattolico non percepisce sufficientemente l'importanza che hanno la scuola e la formazione professionale quali fattori di trasformazione della società e come luoghi di aggregazione sociale per la costruzione di personalità adulte; non viene colta, inoltre, in quanto sta accadendo nella scuola e nell'Università l'insieme delle **sfide che interpellano anche le scelte pastorali** delle nostre chiese particolari.

Eppure si sa che la scuola, anche per i cristiani, è, soprattutto oggi, una **fonte continua di domande**, un interlocutore esigente e nello stesso tempo una chiave di lettura, quasi una concentrazione, dell'insieme dei fenomeni che caratterizzano il nostro mondo. Per questo essa non può non incrociare e interrogare l'impegno di evangelizzazione e promozione umana con cui la Chiesa va incontro al mondo.

Molte trasformazioni in atto interrogano direttamente la scuola e chi in essa opera:

- il fenomeno della **scolarizzazione di massa**, che interessa tutti i livelli di scuola - compresa l'Università;
- il fenomeno della **moltiplicazione delle agenzie educative**, le quali hanno potenziato la loro efficacia penetrativa ed hanno introdotto nuovi strumenti e modelli per la trasmissione del sapere (vedi, ad esempio, i mass media e gli strumenti telematici...);
- il fenomeno della **globalizzazione** intesa, in questo ambito, non soltanto sotto il profilo della interattività economica e delle grandi strategie di conquista planetaria dei mercati,

ma sul piano della risonanza nelle coscienze umane della massa di informazioni che sono oggi disponibili in tempo reale, con gli interrogativi che ne scaturiscono sul piano della padronanza critica e della formazione del consenso; - **gli emergenti fenomeni migratori** che hanno messo in moto milioni di persone che si spostano da un continente all'altro, portando con sé culture, religioni, mentalità, usi e abitudini.

A tali fenomeni non possiamo non aggiungere **la necessaria attenzione** che dobbiamo dare **alla componente studentesca e giovanile**, portatrice di interrogativi e di istanze che interpellano in modo, a volte, inedito le istituzioni educative.

L'orizzonte educativo

Le manifestazioni quotidiane della vita di oggi denunciano con grande chiarezza l'esistenza di una **drammatica situazione di estrema carenza di regole pedagogiche** intorno ad una serie di quadri costitutivi della qualità morale ed educativa della nostra civiltà. Anche se l'aspetto più eclatante e visibile è quello scolastico, è evidente che occorre guardare in orizzonti anche più vasti, che toccano la qualità stessa della vita umana come fatto originario insieme "naturale" e "redento", in modo da evitare le ripetizioni cognitivistiche e tecnologistiche con le quali si procede continuamente ma che dimostrano di avere una presa sempre meno efficace sul sentire, il pensare e l'agire delle persone e dei gruppi. Si tratta, allora, di provare ad **andare alle radici dei problemi** per (ri)scoprire tracciati ed impegni forti per quanto attiene all'azione di educazione.

Occorre aggiungere che investigare l'educazione oggi, in riferimento alle sfide e alle prospettive poste dalla modernità e dal trapasso culturale in atto, significa anche riconoscere che essa stessa è sotto sfida. **Va fatto uno sforzo per rimettere al centro la "cultura dell'educazione"**, innalzando l'attuale **livello di dibattito** troppo assorbito dalla questione delle riforme. Tanto le questioni istituzionali (le riforme) quanto quelle riguardanti la relazione tra sistema dell'istruzione/formazione e sistema produttivo sono di grande rilievo, ma hanno bisogno esse stesse di un punto di riferimento pedagogico e culturale: non possono rappresentare "il" punto di vista da utilizzare, perché parziali e, se non intese come parziali, deformanti. Inoltre, sia pur riconoscendo la centrale importanza dell'esperienza della

scuola, **una visione** soltanto **scuolacentrica** sarebbe, sotto il profilo culturale, quanto mai **riduttiva e poco carica di forza propulsiva ideale**. Il vero nodo sta innanzitutto nel riuscire a trovare le correnti profonde che attraversano il mondo dell'educazione nei suoi quadri vitali considerati nella loro propria missione e responsabilità formativa e quindi considerarne gli effetti conseguenti sull'intero sistema educativo formale e non formale.

C'è infatti oggi una **crisi** del discorso pedagogico, dovuta in parte alla debolezza di questo stesso discorso, ma in misura non irrilevante al fatto che la **logica dell'educazione è sempre più marginale nella nostra società**. Viviamo in un tempo nel quale si riconosce una enorme importanza alla ricerca dell'efficienza e dell'efficacia, si apprezza la capacità di definire con chiarezza gli obiettivi e di organizzare adeguatamente i mezzi per il loro raggiungimento. La razionalità intesa come efficacia/efficienza delle azioni è un valore pervasivo, riguarda tutti gli ambienti della nostra vita. Queste prospettive comportano delle **sfide assai impegnative** che, del resto, sono già state lucidamente evidenziate nelle indicazioni per un **progetto culturale** orientato in senso cristiano. È necessario, dunque, **ritrovare la fiducia nella ragione che pensa e progetta**, nel contesto di un pluralismo culturale povero di evidenze condivise.

Mi sembrano queste le prospettive di una pastorale della scuola e dell'educazione che sappia attualizzare oggi quella grande fonte ispiratrice che è per la Chiesa e anche per ogni uomo di buona volontà la Gravissimum Educationis.

** Direttore dell'Ufficio per l'educazione, la scuola e l'università della Conferenza Episcopale Italiana*

Note

¹ Si ritrova qui la stessa espressione usata nel Concordato tra la S. Sede e lo Stato Italiano del 11 febbraio 1929.

² E. Cresson - P. Flynn, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles 1996, p. 22

³ Per un approfondimento dei nuovi "scenari" che incidono sull'educazione in genere e sull'educazione scolastica e sulla Formazione Professionale (FP) in particolare, si rinvia a C. Nanni, *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, in *Salesianum*, 62 (2000), 4, 667-682.

L'ideale della vita cristiana

Giuseppe De Virgilio*

Gli indirizzi della ricerca

Definite "lettere pastorali" fin dagli inizi del XVIII secolo (D.N. Berdot; P. Anton), **le due lettere a Timoteo e la lettera a Tito** costituiscono senza dubbio un corpo unico in quanto si distinguono dal restante epistolario paolino, perché **sono indirizzate a singoli responsabili di comunità** ed affrontano pressoché unanimemente le medesime argomentazioni. Oltre alla cornice comune, le tre missive convergono omogeneamente per stile letterario, vocabolario e sviluppi teologico-normativi. Infatti l'autore, esplicitamente presentato come Paolo nella fase terminale del suo ministero, consegna (*paradosis*) a due suoi discepoli, designati al ministero pastorale della chiesa di Efeso e di Creta, un insieme di norme, regole e raccomandazioni pratiche in vista della organizzazione della vita ecclesiale e della difesa del "deposito della fede", minacciato da tendenze ereticali. Tuttavia l'impianto normativo e parenetico degli scritti è sostenuto ed arricchito da frammenti di catechesi, inni e professioni di fede, detti sapienziali e sentenze varie che provengono verosimilmente dall'*humus* ecclesiale previo e perciò lasciano trasparire un interessante spaccato della vita e dell'organizzazione delle prime comunità cristiane.

L'interesse degli studiosi per il *corpus* pastorale ha fatto registrare una **doppia tendenza** nel secolo da poco trascorso: le lettere pastorali sono state oggetto di un severo giudizio da parte di un gruppo di esegeti protestanti di area tedesca (cf. M. Dibelius; R. Bultmann), i quali negando l'autenticità paolina agli scritti, vi hanno visto un "esempio classico" del passaggio dal messaggio genuino di Paolo (le grandi lettere: 1-2Cor; Gal; Rm), contrassegnato dalla tensione escatologica e dalla **ricca elaborazione teologica**, ad un modello ecclesiale "imborghesito", segnato da tendenze istituzionalizzanti e dalla preoccupazione normativa di "organizzare" la fede cristiana mediante l'accoglienza delle strutture storiche del tempo (il cosiddetto fenomeno del "proto-cattolicesimo"). A questa prima tendenza, ampiamente diffusasi negli indirizzi di ricerca, si contrappone un secondo orientamento che ha cercato di recuperare, dopo il Concilio Vaticano II, la **ricchezza motivazionale** e la valenza della vita ecclesiale propria della terza generazione cristiana, di cui le Pastorali sono una tangibile ed efficace **testimonianza** (N. Brox; C. Spicq; R. Fabris; C. Casale Marcheselli; Y. Redalié; L. Oberlinner). Il risultato di questo dibattito tuttora in corso è la riabilitazione del testo e del messaggio delle lettere a Timoteo e Tito, il cui interesse è testimoniato dalla notevole mole di letteratura sorta negli ultimi decenni.

Pertanto tenendo conto delle problematiche che hanno accompagnato le nostre lettere, vorremmo rispondere a due questioni utili ai lettori per fornire un sufficiente quadro comprensivo di questo importante corpus biblico: quali sono le caratteristiche letterarie delle Pastorali? Quale messaggio esse contengono per i destinatari di Paolo e per il lettore del nostro tempo?

Gli aspetti letterari

Ad una lettura meditata dei testi si avverte la ripetizione di uno **schema comune** alle tre missive, inquadrato nella cornice epistolare propria degli scritti paolini (esordio, corpo epistolare, epilogo). Un primo aspetto è dato dalla presentazione della figura dell'Apostolo, istituzionalizzata e presentata come garanzia dottrinale nell'atto di impartire direttive ed esortazioni per le diverse categorie di credenti (episcopi, presbiteri, diaconi, anziani, giovani, donne nubili e vedove, padri e madri di famiglia, ricchi e schiavi). Mentre nelle grandi lettere l'Apostolo racconta la propria esistenza per suscitare il ricordo e l'imitazione di sé, oltre che per difendersi dai suoi oppositori, **nelle Pastorali è riconoscibile una certa distanza con i destinatari delle missive** in vista di quello che viene definito "esclusivismo paolino". Tale

aspetto si evince dal confronto con il resto dell'epistolario: mentre l'Apostolo trasmette il Vangelo ricevuto (cf. 1Cor 11,23-26; 15,1-12), ribadendo l'autorità della Scrittura (stretto rapporto con l'Antico Testamento) e della parola di Cristo, nelle Pastoral **si propone un'immagine unica ed autorevole di Paolo**, che rimane il solo riferimento alla tradizione e al messaggio da promuovere. Soprattutto attraverso il confronto con due testi autobiografici quali 1Tm 1,2-17 e 2Tm 4,6-18 si nota l'intenzione di una certa canonizzazione della persona dell'Apostolo, sia rispetto alla sua vita passata che alla propria testimonianza di fronte all'imminente martirio. Anche il linguaggio della relazione con i suoi fedeli discepoli, per quanto affettuoso, è privo dell'idea della paternità/maternità che caratterizzava le grandi lettere, in funzione di una **presentazione più esemplare e didattica**. Ora Paolo non è più tanto inteso come un genitore nella fede ma soprattutto come un "banditore", "testimone", "didascalo". In definitiva la novità che costituisce l'elemento peculiare del *corpus* pastorale è dato dal fatto che queste **istruzioni** rappresentano il *leit motiv* del dialogo epistolare e tendono a presentare gli scritti non tanto come missive, ma in realtà come veri **"manuali di vita ecclesiastica"**, sganciati da situazioni concrete.

All'interno di questa architettura si dipana la trama minuta dei singoli testi che può essere letta sinotticamente: l'ordinamento ecclesiastico fonde insieme regole per la preghiera pubblica (1Tm 2,1-15) e norme per i capi o i responsabili della vita ecclesiale (1Tm 3,1-7.8-13; Tt 1,6-9), indicazioni per

il trattamento economico dei presbiteri (1Tm 5,17-25) e per il sostegno solidale delle vedove (1Tm 5,3-16), serie di cataloghi di doveri per le varie categorie di persone o stati di vita (1Tm 5,1-2; 6,1-2.17-19; Tt 2,1-10). Le esortazioni pratiche si avvalgono di brevi liste di virtù che ricorrono secondo costanti associazioni tematiche. Oltre alla triade teologale (fede, speranza, amore), **il credente viene esortato ad incarnare l'ideale del credente onesto e probo**, ispirato alla saggezza, pietà, equilibrio e moderazione (1Tm 6,11; 2Tm 2,22; 3,10; Tt 2,2.3.6-7). È possibile distinguere all'interno di questo procedimento letterario composito, frammenti innici, digressioni catechistiche, dossologie e professioni di fede (1Tm 1,15; 2,4-6; 3,16; 6,13-16; Tt 2,11-14; 3,4-7) oppure detti e proverbi (1Tm 4,8; 5,24-25; 6,6-8) miranti a motivare, arricchire e qualificare l'intero messaggio delle lettere ("parola degna di fede": 1Tm 1,15; 3,1; 4,9; 2Tm 2,11; Tt 3,8). La finalità di questa operazione non è quella di proporre uno sviluppo rielaborato della teologia dell'Apostolo, bensì di **presentare organicamente il messaggio del cristianesimo** ad una comunità che avrebbe superato la "crisi" del ritardo della parusia (N. Brox) e che ora deve affrontare la "durata del tempo" dopo e al di là di Paolo, sostenuta dalla fede apostolica e dalla catechesi tradizionale. L'intento principale degli scritti, elaborati con un tono pacato e in uno stile vicino al greco letterario, verte quindi sulla priorità pedagogica, sulla formazione di *leaders* (Timoteo e Tito e i loro successori) che dovranno proseguire l'opera di educazione, di "inculturazione della fede" e di difesa della verità, mentre la Chiesa della terza generazione cristiana si espande nel territorio ellenistico verso nuovi orizzonti.

Il messaggio teologico e spirituale

Articoliamo il messaggio teologico-spirituale delle Pastoral in **tre principali prospettive**: a) la prospettiva **cristologica**; b) la prospettiva **ecclesiologica**; c) la prospettiva **etica**.

a) La riflessione sulla persona e sulla missione di Cristo si caratterizza soprattutto per una doppia dimensione: Gesù viene definito "salvatore" (*sôtêr*: Tt 1,3.4; 2,13; 2Tm 1,10) come anche il Padre (1Tm 1,1; 2,3; 4,10; Tt 1,3) e "signore" (1Tm 1,2.12; 2Tm 1,2.8.16), mentre manca del tutto l'attribuzione cristologica di "figlio" (*hōiōs*). L'affermazione centrale del messaggio cristiano sta nel fatto che **l'uomo viene raggiunto dalla salvezza** e chiamato ad una **vocazione santa** in Cristo Gesù (2Tm 1,9-11). Dunque Cristo sta al centro del progetto salvifico di Dio, fin dall'inizio, anche se questo evento viene manifestato (*epiphanein*) in un determinato momento storico. Unitamente a questo messaggio nelle Pastoral viene accentuata la dimensione umana del Salvatore, ed è precisamente in quanto "uomo" che **Gesù ha potuto operare il riscatto dell'umanità**, realizzando la mediazione con Dio (1Tm 2,5-6). L'opera della salvezza accade attraverso la mediazione di Cristo, dalla «apparizione nella carne all'assunzione nella gloria» (1Tm 3,16). La cristologia delle Pastoral è stata anche definita "epifanica" a motivo della ricorrenza di *epiphanein/epiphane* (manifestare/apparizione): **con Cristo si è manifestata la grazia di Dio apportatrice di salvezza** (Tt 2,11; cf. 2Tm 1,10), la sua bontà e filantropia (Tt 3,4) e i credenti devono at-

tendere mediante la testimonianza della loro vita, la definitiva «manifestazione del Signore nostro Gesù Cristo» (1Tm 6,14; cf. 2Tm 4,1.8; Tt 2,13). L'esistenza cristiana è segnata dal mistero salvifico di Cristo, che si compie tra le **“due epifanie”**: la prima di Gesù incarnato nella storia già avvenuta, e la seconda del Signore glorioso che dovrà compiersi nella parusia.

b) Senza dubbio l'attenzione maggiore data alle Pastoralì è stata dedicata allo studio della **ecclesiologia**, in quanto gli scritti non elaborano una teologia della Chiesa, bensì ne traducono le istanze “dentro” le pieghe dell'avventura ecclesiale della fine del I secolo dC. Le poche volte che ricorre il termine *ekklesià* (1Tm 3,5.15; 5,16) e alcune scarse indicazioni riguardanti la natura del “popolo di Dio” (Tt 2,11-14) rappresentano essenziali notazioni teologiche che fanno da cornice all'ordinamento comunitario ampiamente diffuso nel decorso epistolare, perché vi sia un corretto comportamento nella «casa di Dio» (1Tm 3,15; 2Tm 2,19-20). Proprio **a partire dall'immagine della casa** (e della costruzione) **si analizzano le relazioni tra i credenti** e si qualificano sulla base del modello familiare (1Tm 3,4-5.12; 5,4.8). I responsabili (episcopi/presbiteri) con i loro collaboratori (diaconi e “diaconesse”) hanno l'impegno di provvedere alle esigenze comunitarie, di garantire il servizio della Parola nelle sue molteplici forme (cf. 1Tm 4,12; 5,17; 2Tm 2,15; 4,2; Tt 2,8). L'autorità pastorale e l'insegnamento della “sana dottrina” si fondano sulla “tradizione”, cioè sul vangelo di Gesù

Cristo, di cui Paolo è testimone e garante autorevole. A ben vedere, **la Chiesa nelle Pastoralì è definita** non tanto nella sua “natura”, quanto **nelle sue funzioni di insegnare, custodire ed annunciare il mistero della salvezza**, difendendo la verità dai pericoli dell'eresia (2Tm 2,18; Tt 1,14). Essa è quindi la realizzazione storica di quel “cammino” faticoso e perseverante, che deve portare tutti i battezzati all'incontro ultimo e definitivo con il Cristo risorto nella gloria.

c) **L'attesa della parusia** del Signore nelle nostre lettere non è considerata come “fuga dal mondo”, bensì come impegno operoso ed “agonico” da parte dei credenti (cf. 1Tm 4,10), al fine di attuare i valori e le esigenze della salvezza procurata da Cristo. In questa direzione si orienta la prospettiva etica delle Pastoralì e più ampiamente quello che viene definito l'ideale della vita cristiana. **La conoscenza della verità** (cf. 1Tm 2,4; 2Tm 2,25; 3,7; Tt 1,1) **è intesa come esperienza storica dell'amore gratuito di Dio**, così come è stato testimoniato dall'Apostolo Paolo. Questo “patrimonio storico” deve spingere i battezzati ad impegnarsi in una vita corrispondente che realizza i valori etici fondamentali di pietà, giustizia, saggezza ed amore (si pensi al profilo del pastore in 1Tm 3,1-7; 6,11-12). Così l'autore delle Pastoralì intende presentare un quadro organico dell'**ideale cristiano**, che traduce l'impegno personale e comunitario nella storia della chiesa, mentre essa cammina e cresce tra “le due epifanie”. Con sano realismo e facendo appello all'ottimismo cristiano si chiede ai credenti l'impegno di realizzare il progetto di vita cristiana dentro le strutture storiche del tempo, assolvendo ai doveri del proprio stato di vita ed offrendo all'ambiente

esterno una buona testimonianza di fede. In questo contesto si comprende come i modelli a cui vengono ispirati gli elenchi di virtù e di vizi sono collegati con il mondo ellenistico e ripropongono l'ideale cristiano mediante una simbiosi tra linguaggio evangelico e cultura del tempo (es. la “pietà” *eusebeia*; la “saggezza” *sophrosynè*; la “dignità” *semnotès*).

Infine, tenendo conto del pensiero teologico delle grandi lettere paoline, occorre riconoscere l'importanza che ricopre il *corpus* pastorale, soprattutto per lo sforzo di traduzione e di inculturazione rappresentato da questi scritti, frutto della genuina tradizione paolina. È stato osservato come **il merito delle Pastoralì**, mediante il rafforzamento della struttura normativa ed organizzativa della Chiesa, **è stato quello di aver contribuito ad arginare buona parte del processo di demolizione o di insabbiamento dell'epistolario paolino**. Probabilmente senza queste lettere, a causa del processo di ministerializzazione nella comunità subapostolica, si sarebbe rischiato di smarrire alcune delle grandi lettere di Paolo o, a causa delle correnti ereticali del tempo, di ridurre la **ricchezza** del suo pensiero. Invece le lettere a Timoteo e Tito, in quanto prolungamento del paolinismo nei primi secoli del cristianesimo, costituirono di fatto la continuità dell'opera e della riflessione dell'Apostolo, che rimane presente autorevolmente nel cammino dei credenti allora, come anche nel nostro tempo.

** Docente di Sacra Scrittura e Teologia Biblica presso l'Istituto Teologico Abruzzese-Molisano di Chieti.*

Una presenza del cattolicesimo sociale

Maurilio Guasco*

Colui che oggi viene unanimemente considerato il fondatore della prima Democrazia Cristiana, il protagonista di una stagione esaltante e poi sofferta della storia della Chiesa, ha rappresentato per anni un **segno di contraddizione**. Venerato come pochi, e per pochi anni, da giovani impegnati nei primi movimenti politici, da universitari e da seminaristi, Romolo Murri sarebbe presto diventato il **simbolo della ribellione all'autorità ecclesiastica**, messo al bando e indicato come esempio negativo per quegli stessi seminaristi e i preti. L'eresia modernista, quella corrente di pensiero accusata da Pio X di rappresentare la sintesi di tutte le eresie, avrebbe preso in Francia il nome di *loisismo*, per indicare quello che veniva considerato il padre fondatore, Alfred Loisy. In Italia, nonostante ci volesse molta fantasia per mettere sullo stesso piano Romolo Murri e Alfred Loisy, non furono pochi a indicare quell'eresia con il nome di *murrismo*. Triste destino di chi per anni aveva sostenuto l'**assoluta necessità di restare legato alla Chiesa**, e aveva adottato come motto: «Con Roma e per Roma sempre».

Murri nasce il 27 agosto 1870 a Montesampietrangeli, provincia di Ascoli Piceno e diocesi di Fermo, in una famiglia numerosa di piccoli proprietari terrieri. Compiuti gli studi

ginnasiali nel seminario di Recanati, frequenta il liceo nel seminario di Fermo e viene quindi inviato a Roma per gli studi teologici. Segue i corsi di teologia presso l'Università Gregoriana, come alunno del Collegio Capranica.

Nel 1892 consegue la laurea in teologia, nel 1893 viene **ordinato prete** e celebra la sua prima Messa a Loreto. Torna quindi a Roma e si iscrive al corso di laurea in lettere presso l'Università statale, la Sapienza. Qui segue il corso di filosofia della storia tenuto da Antonio Labriola, uno dei pochi veri studiosi del marxismo, sollevando la curiosità e in qualche caso l'ammirazione del docente.

Labriola diventa così uno dei suoi riferimenti ideali, insieme con un altro noto professore, che aveva fortemente influenzato i suoi studi teologici, il gesuita e futuro cardinale Billot. Dato interessante, un giorno Murri dedicherà uno dei suoi libri più discussi proprio ai suoi due maestri, a Billot che oltre al tomismo gli aveva insegnato un metodo e una disciplina di lavoro che avevano formato il suo spirito, e a Labriola, che lo aveva fatto scendere **dal cielo puro di forme e concetti**, dove tutto è teoria, **al mondo della storia, dove tutto cambia**, tutto scorre.

La duplice **esperienza universitaria**, e soprattutto i contatti e le amicizie nate nel mondo studentesco romano lo convincono della necessità di dedicare tempo e forze per **studiare la cultura, le**

attese, la situazione del mondo cattolico, in dissidio con lo Stato italiano e quindi impossibilitato a partecipare alla vita politica, proprio mentre, grazie soprattutto alle organizzazioni socialiste, un numero sempre più alto di persone viene coinvolto nella lotta e nella riflessione politica. Nel febbraio 1895 fonda *La Vita nova*, rivista di "sociologia, letteratura, cose d'università", espressione del Circolo romano di studi San Sebastiano.

I contenuti degli articoli, che vedono Murri come principale autore, non hanno grandi novità. Vi appare chiaramente il **sogno di un ritorno alla società cristiana**, il bisogno della lotta contro la cultura moderna, tornando ai grandi testi cristiani, la Bibbia e San Tommaso. La rivista offre però a Murri l'occasione di occuparsi di problemi universitari. Nascono i circoli, appare un programma di lavoro e la ricerca di un coordinamento, si delinea la proposta agli studenti cattolici di riunirsi in una **"Federazione Cattolica Universitaria"**. Tale proposta porta la firma di Murri e di alcuni altri giovani, diversi dei quali saranno in seguito protagonisti delle varie attività politiche del mondo cattolico.

Nasce così la prima FUCI, la cui espressione pubblica è la rivista murriana *Vita nova*. Lo statuto le ga-

rantisce una **certa autonomia** nei confronti dell'autorità ecclesiastica, una situazione destinata a durare poco. Da anni, tutta l'attività organizzata del mondo cattolico deve confluire nell'Opera dei Congressi, la grande associazione nata dal rifiuto dello Stato liberale e punto di riferimento obbligato di ogni attività.

Al **Congresso di Fiesole**, nel 1896, ha luogo la normalizzazione; sia la rivista che la Federazione Universitaria vengono assorbite dall'Opera dei Congressi, la redazione della rivista viene trasferita a Napoli, diventando una pubblicazione diversa da come l'aveva voluta il fondatore. Murri comunque ha ormai in mente altri programmi: la sua vita sembra segnata.

Il ritorno dei cattolici alla vita politica dovrà essere preparato dalla formazione di un'**autentica cultura**, che permetta l'elaborazione di un programma e porti alla fondazione di un partito.

Tali saranno le tappe del suo lavoro nei pochi e febbrili anni della sua maggiore attività. Nel 1898 esce la rivista che dovrebbe diventare lo strumento ideale del dibattito politico, *Cultura Sociale*. Ad essa si spera di potere presto affiancare anche un quotidiano per la propaganda di base. Nascerà un giorno, tra mille difficoltà, *Il Domani d'Italia*, a cui l'autorità ecclesiastica impedirà di diventare un quotidiano.

Cultura Sociale avrà un discreto successo, ma subirà anche gli attacchi sempre più forti dei vecchi conservatori intransigenti. In essa Murri espone le sue posizioni, che stanno molto evolvendo dalle antiche premesse neo-guelfe. L'elaborazione di una cultura implica la capacità di dare

vita a presenze e discussioni in ogni ambito: Murri non si limita quindi alla rivista, ma **fonda una casa editrice** e interviene nella preparazione e pubblicazione di un piccolo mensile di propaganda, di un mensile di studi di letteratura, di raccolte di pagine religiose per offrire strumenti per un ripensamento della spiritualità cristiana. La sua attività di conferenziere in ogni città italiana diventa incessante, lo scopo è di far nascere gruppi, associazioni, circoli che siano la base indispensabile per quello che è or-



Romolo Murri

mai **il suo sogno più importante**, la fondazione di un partito. Le riunioni fondative si svolgono nel 1900: vi partecipano, tra gli altri, Giovanni Battista Valente, Luigi Sturzo e Alcide De Gasperi. **Il nuovo movimento si chiamerà Democrazia Cristiana**, in omaggio a una frase di Leone XIII: la democrazia sarà cristiana o non sarà. Ma il partito avrà vita breve, neppure tre anni, circondato da sospetti e denunce, le prime delle quali giungono in Vaticano dai

dirigenti dell'Opera dei Congressi, già nei giorni in cui si pensa di dare vita al movimento.

Murri, ancora osannato dai giovani e richiesto come oratore nei seminari, comincia a sollevare sospetti e nel 1902 riceve **la prima censura da parte dell'autorità ecclesiastica**, occasionata da un discorso tenuto a San Marino nel quale inneggia, con una straordinaria arte oratoria, **al rapporto organico tra libertà e cristianesimo**. Impossibile ricostruire qui le vicende molto complesse di cui diventa protagonista il prete marchigiano fino al 1909. Costretto a sopprimere la Democrazia Cristiana, nel 1905 tenterà la via del partito aconfessionale, fondando La Lega Democratica Nazionale e attirandosi subito un'ulteriore condanna. Censurata la sua *Cultura Sociale* darà vita a un altro periodico, la *Rivista di cultura*. Accusato di errori e soprattutto di indisciplina, vivrà con maggiore difficoltà gli anni del pontificato di Pio X, non solo a causa della crisi modernista, ma anche per vecchie incomprensioni tra lo stesso Murri e il patriarca di Venezia Sarto, che nessuno dei due aveva dimenticato dopo l'elezione al pontificato del patriarca veneto. Le sue vicende personali si intrecciano con vicende ben maggiori che coinvolgono teologi, biblisti, studiosi di scienze religiose di vari paesi europei.

In pochi anni, diversi libri vengono messi all'Indice, gli autori richiamati o sospesi *a divinis*. Arriva quindi la **condanna definitiva del modernismo**, prima con un decreto e poi con l'enciclica *Pascendi*, del settembre 1907. Inizia un periodo difficile, le condanne finiscono per coin-

volgere anche persone del tutto innocenti, si crea un clima di intolleranza di cui tutti subiscono le conseguenze. Anche Murri, nonostante sia difficile accusarlo di eterodossia grazie alla sua salda fede tomista, viene accusato di atteggiamenti contrari agli orientamenti della gerarchia, verso la quale d'altronde egli non è certo molto tenero. Nell'aprile del 1907 viene a sua volta **sospeso a divinis**. I vari tentativi di conciliazione, condotti tra il 1907 e il 1909, si riveleranno vani. Le cose si complicano anche perché Murri presenta la propria candidatura alla Camera dei deputati nelle elezioni del marzo 1909, e viene eletto. Alla Camera si aggregerà al gruppo radicale. Nel frattempo però è anche giunta la minaccia della scomunica, comminata poi al momento della sua elezione. Murri entra così alla Camera da scomunicato. Vi rimarrà una sola legislatura; verrà sconfitto nelle elezioni del 1913, causa anche una violenta campagna contraria che gli verrà mossa da vari ambienti cattolici. Nel frattempo però ha avuto vari dissidi con i vecchi amici, ed ha compiuto un gesto di ulteriore rottura (così almeno verrà interpretato) decidendo di sposare la figlia del presidente del Senato norvegese, Ragnhild Lund, nell'aprile del 1912.

Dopo la sconfitta elettorale, dedicherà il suo tempo allo studio e al giornalismo, collaborando soprattutto come redattore presso *Il Resto del Carlino*.

Non perderà però mai i suoi riferimenti religiosi: buona parte della sua attività parlamentare è dedicata alle problematiche religiose, spesso nella segreta speranza di spingere lo Stato a convincere la Chiesa a com-

piere quelle riforme per le quali si è battuto quando operava nel suo seno. Gli rimane la vicinanza di qualche vecchio e fedele amico, anche se la sua situazione di scomunicato *vitandus* ne allontana molti e costringe gli altri a qualche precauzione.

Verso la fine degli anni Trenta vi saranno alcuni **tentativi di riconciliazione**, resi vani dalle condizioni poste dall'autorità ecclesiastica. Il "ritorno" nella comunità visibile dei credenti avverrà nel novembre 1943, in occasione del matrimonio del figlio e per diretto intervento di Pio XII che non poneva condizioni inaccettabili, e che soprattutto conosceva bene tutta la vicenda, viste le loro comuni permanenze nel Collegio Capranica.

Poco dopo si sarebbe ammalato e si sarebbe spento a Roma il 12 marzo 1944, senza vedere la fine della guerra, quando sperava di potere ancora dare il suo contributo per la ricostruzione; in tempo però per sapere che il suo vecchio discepolo Alcide De Gasperi aveva scelto per il nuovo partito il nome voluto dallo stesso Murri nel lontano 1900, Democrazia Cristiana. Rimaneva di Murri la lezione elaborata soprattutto negli anni tra i due secoli. Egli rappresenta uno dei promotori della riflessione sul **ruolo del clero e del laicato nella Chiesa**, uno dei teorici della **aconfessionalità della politica** e dell'autonomia del partito nei confronti della istituzione ecclesiastica. Gli verrà spesso rimproverato dopo il 1909, ma anche prima, il suo anticlericalismo. Ma il termine è ambiguo, e nel caso di Murri indica soprattutto la sua **battaglia perché il potere clericale non si eserciti in ambiti che non gli sono propri**.

Il suo essere ufficialmente fuori della comunità dei credenti non lo ha mai portato a non considerare la Chiesa cat-

tolica come la sua casa naturale. Sono molto significative le parole che scrive al momento del suo ritorno: «Io sono rientrato nella unità della Chiesa visibile per una legge di coerenza interiore. Il mio posto, nella tradizione e nella vita spirituale e nelle lotte di pensiero della società alla quale appartengo, è nel cattolicesimo: ed al cattolicesimo ho cercato sempre di **rendere testimonianza**; e fra quelli e per quelli i quali lo hanno lasciato e lo trascurano io sono un estraneo o un nemico. Rientro adunque tra i miei».

La sua professione di fede l'avrebbe espressa in modo definitivo nel testo della lapide che avrebbe scritto egli stesso per la sua tomba. Vi è un **elemento che accomuna** tre tra i maggiori protagonisti della crisi modernista di inizio secolo. Ognuno di loro aveva pensato a come **esprimere** definitivamente **la propria fede**, dando disposizioni per la propria tomba. Il gesuita Tyrrell aveva chiesto che venisse ricordato che era prete e che fossero disegnati i simboli dell'Eucarestia, l'ostia e il calice. Loisy chiedeva a sua volta che si ricordasse che era prete, aggiungendo quindi: "Tuam in votis tenuit voluntatem". Murri aveva preparato questo testo, che venne trascritto: «Qui giacciono i resti mortali di Romolo Murri. Non ebbe nome né posto nelle gerarchie mondane, non cercò onori e ricchezze, ma credette fortemente in Dio, Dio volle e considerò ufficio e pregio della vita servire Lui nel prossimo».

* Professore Ordinario di Storia del Pensiero Politico Contemporaneo all'Università del Piemonte Orientale "Amedeo Avogadro".

“Gestualità libera... interiorità esposta”

La pittura di Jackson Pollock

Arrigo
Anzani

«Perché dovrebbe esserci l'arte? La brulicante prodigalità del mondo fenomenico, il suo dispiegamento inesauribile delle energie e delle forme sensoriali, comunicative, è tale da saturare persino il più affamato appetito di percezione. Allora perché l'arte?

Posso soltanto rispondere così: esiste la creazione estetica perché esiste la **creazione**, perché siamo stati fatti forma. Il creato è; noi siamo. Credo che l'atto estetico, la concezione e l'avvento all'essere di ciò che potrebbe non essere stato concepito, sia un'imitazione del primo *fiat* inaccessibile.

Nelle profondità di ogni atto artistico esiste il sogno di un **salto assoluto** fuori della nullità, dell'invenzione di una forma di enunciazione nuova, di un moto creatore che viene sempre dopo il moto creatore primario.

La **fonte** dell'arte è una rabbia amorosa. Il creatore umano si infuria perché viene dopo, dopo il mistero originario e originante della formazione della forma.

[...] Le forme della creazione, dell'arte, della musica e il sentimento religioso sono sempre stati praticamente inseparabili. Si tratta, al di là di ogni specificità liturgica o teologica, di un movimento sacramentale, il tentativo di “rendere visibile il mondo invisibile”.

Le arti sono miracolosamente **radicate nella sostanza**, nel corpo umano, nella

pietra, nel pigmento, nella vibrazione del budello sotto l'archetto o nella pressione del fiato sulla canna. Ogni buona arte e letteratura inizia nell'immanenza; ma non si ferma lì. Essa vivifica il *continuum* tra temporalità e eternità, tra materia e spirito, tra l'umano e l'altro, per trasformarlo in presenza luminosa.

Le nostre forme estetiche **esplorano** il vuoto, la libertà priva di contenuti che proviene dalla latitanza (*deus absconditus*) del divino. È come se si fosse ritirato da noi qualcuno che abbiamo amato o cercato di amare. Perciò questa distanziamento è carica delle pressioni di una vicinanza fuori della nostra portata, di una reminiscenza dai bordi strappati. Le nostre raffigurazioni sono sorte da quell'**immensità di attesa** che spetta all'uomo. Senza di loro, come potremmo essere pazienti.

Da un testo di George Steiner, *Perché l'arte?* in *Vere Presenze*, Garzanti 1992.

Mi sono imbattuto in questo testo di Steiner quest'estate, verso la fine di agosto, dopo essermi già da tempo “innamorato” della **pittura** di Pollock, dopo aver coordinato un laboratorio “pollockiano” durante l'ultimo Convegno Giovanile tenutosi qui a Camaldoli, dopo aver visitato per una giornata intera la mostra antologica dedicata allo “sgocciolatore” americano (la più com-

pleta mai tenutasi in Italia) a 50 anni dalla sua prima esposizione europea a Venezia proprio nello stesso Palazzo Correr. Jackson Pollock un uomo sconosciuto ai più ma che ha **sconvolto** il mondo dell'arte contemporanea.

Ma chi è costui che resta il più grande pittore americano del secolo appena concluso?

Perché la storia dell'arte contemporanea potrebbe essere divisa in “prima di Pollock” e “dopo Pollock”?

Non ho le capacità e le conoscenze per fare una seria e completa presentazione della figura di Pollock, ma la risposta a queste domande sta nelle parole di Steiner: «Forse Pollock è colui che meglio e più profondamente di altri ha saputo incarnare quella **rabbia amorosa**, quell'essere radicato nella sostanza della carne umana, della tela, dei colori».

Forse nelle profondità del suo unico ed inimitabile gesto artistico ha dimorato e dimora tutt'ora il **sogno di un salto assoluto** fuori della nullità, dell'invenzione di una forma di enunciazione nuova, di un linguaggio che nasca dal coraggio insopportabile dell'esposizione di un'interiorità delicata e violenta.

Quel coraggio che ha portato Pollock a consumare la sua esistenza nel breve arco di una quarantina d'anni (1912-1956).

Forse è l'artista che, negli anni '40-'50 è

riuscito là dove molti avevano solo visto fallire ogni tentativo:

liberare il gesto ... cambiare lo sguardo.

Due rivoluzioni: la prima nell'artista, la seconda in colui che guarda.

Accennavo prima alla grande mostra veneziana di quest'anno.

Di ritorno da quell'esperienza, per me certamente non solo estetica, ho sentito il desiderio di "tradurre" quelle immagini, di dare forma scritta al sommerso emerso dal contatto con quegli sgocciolamenti che tracciano ancora oggi la grammatica di un **nuovo linguaggio**.

«Immagini, emozioni, stratificazioni, bianchi e neri, colori sovrapposti, fluidità e densità, tratti di pennello immortalati nel colore, gomitoli inestricabili, foreste fatte di segni solo apparentemente impazziti, simboli, terra, fuoco, aria, acqua, l'immensità degli spazi, strane mappe stradali che assomigliano a visioni intestinali, immagini da dentro, immagini da sopra, frecce, maschile-femminile, ventri, vita e morte, luci e ombre, giorno e notte, solitudine, folla, percorsi ricurvi, slanci ...».

Sembra impossibile che il vocabolario evocativo di un grande artista possa non avere mai fine!

Più ti soffermi, più permetti a quei segni di **entrare** dentro di te ... più le immagini si moltiplicano, i ricordi riaffiorano, le emozioni aumentano.

Jackson Pollock ... altri hanno sintetizzato così la sua opera:

«Il **talento** di Pollock è **vulcanico**. Ha fuoco. È imprevedibile. È indisciplinato. È lavico, **esplosivo**, caotico [...]. Ci servono giovani che dipingano per un impulso interiore senza dare ascolto al critico o allo spettatore; pittori che ri-



*La donna luna (The Moon Woman), 1942
Olio su tela, cm 175,2 x 109,3
Collezione Peggy Guggenheim*

schino di sbagliare una tela per fare qualcosa a modo loro [...]. **In arte siamo troppo abituati a controllarci, mentre sarebbe meglio liberarci**».

«La breccia che Jackson ha aperto nell'irrazionale è più profonda di quella di altri artisti e la sua esplorazione dell'in-

conscio è più audace e ostinata».

«In Pollock la "danza" degli schizzi, dei grovigli, delle espressioni, del fango e degli altri elementi che compongono la sua pittura, ha dato al gesto un valore quasi assoluto».

E lui ...

«La pittura è uno stato dell'essere [...]. **La pittura è la scoperta di sé**. Ogni buon artista dipinge ciò che è».

«Non lavoro partendo da disegni o schizzi. Dipingo direttamente. Di solito dipingo per terra. Mi piace lavorare su una **grande tela**. Mi sento meglio più a mio agio con un grande spazio. Con la tela per terra mi sento più vicino al quadro, ne faccio maggiormente parte. In questo modo posso girargli tutt'intorno, lavorare da ogni lato, ed essere letteralmente "nel" quadro [...] Voglio **esprimere i miei sentimenti**, non illustrarli [...] quando sono "nel" mio quadro, non sono cosciente di quello che faccio [...] Solo quando perdo il contatto col quadro il risultato è caotico. Altrimenti c'è armonia totale, un rapporto naturale di dare e avere e il quadro riesce».

«Quello che mi interessa è che i pittori oggi non sono più obbligati a **cercare un soggetto** al di fuori di loro stessi [...] lavorano da dentro [...] L'artista moderno, mi pare, lavora per

esprimere un mondo interiore; in altri termini: esprime l'energia, il movimento e altre forze interiori"

da Jackson Pollock, *Lettere, riflessioni, testimonianze*, Ed. SE, 1991.

L'intuizione di Jackson Pollock non abita nei libri di storia dell'arte, non è rimasta ferma su quella macchina schiantatasi per un eccesso di alcool, forse non sta nemmeno nei musei che custodiscono i suoi quadri, ma continua ad agire in colui che tenta di impararne il linguaggio.

Ciò è avvenuto, inaspettatamente, anche qui a Camaldoli negli ultimi giorni del 2001.

Infatti, durante lo scorso Convegno Giovanile, il "contatto" con la pittura di Pollock ha permesso la venuta alla luce di tele, sculture, musiche e poesie di inaudita bellezza. Non potendo mostrare tele o sculture, non avendo la possibilità di far ascoltare alcuna nota, non mi resta che proporvi una ... creazione poetica scritta la notte tra il 30 e il

31 dicembre 2001.

Pollock ha riportato in evidenza il significante a dispetto del significato che rimane nascosto nello sguardo di colui che "incontra" e si fa incontrare dai suoi quadri.

Ci ha insegnato, alla sua maniera, che non esiste solo un'arte "descrittiva" per occhi che cercano risposte ma che c'è la possibilità di un'arte "evocativa" per occhi che si lasciano

interrogare.

monaco camaldolese.



Foresta incantata (Enchanted Forest), 1947

Olio su tela, 221,3 x 114,6 cm

Collezione Peggy Guggenheim

Jackson Pollock

cadute di segni
sulla carta bianca.
terra.

coltivazione.

siamo venuti ad impararne i
gesti
...
la faccia
la sigaretta
le scarpe

di Jackson Pollock

...
un tentativo di libertà
ed uno schianto
a duemila chilometri l'ora
su di un albero

e giorni lenti dentro un quadro
e giorni estenuanti ancora fuori
da un quadro:

siamo venuti ad impararne il
tempo
...
cadute di segni
che cominciano a significare
qualcosa...
e subito smettono

come ricordassero qualcosa
dimenticata sovrapposta da

segni mistificanti:

siamo venuti ad impararne
l'arte
siamo venuti ad impararne la
libertà

...
e, silenzio,
torneremo ovunque
nell'Italia assordante
duemiladue
nell'Italia velocissima
duemiladue

nell'Italia banale stupida di
parole non censurate

torneremo, silenzio
come una coltivazione

torneremo silenzio gesti
tempo arte libertà

di nuovo immischiati nel
presente immanente

...
la faccia
la sigaretta
le scarpe

di Jackson Pollock ci diranno
ancora la disciplina.

Marco Martorelli
F.U.C.I. di C.Mare di Stabia

Recensioni

M
A
G
E
L
L
A
N
O

Bruna Bocchini Camaiani

Ernesto Balducci. La Chiesa e la modernità

Edizioni Laterza, Bari-Roma 2002

I due decenni successivi alla Seconda Guerra Mondiale sono anni di **grandi dibattiti**, spesso assai aspri, all'interno della Chiesa cattolica, animata da molte correnti di rinnovamento e al tempo stesso segnata dalle resistenze di molti importanti ambienti e personalità ecclesiali. È soprattutto nella Chiesa italiana che si vivono i dibattiti e gli scontri più forti fra le idee di chi vorrebbe **una Chiesa nuova**, più attenta all'uomo contemporaneo alle sue difficoltà, alle sue paure e alle sue esigenze più profonde, e quelle di coloro che al contrario ritengono di primaria importanza una difesa della tradizione segnata dalla condanna dei pericoli delle ideologie del Novecento, in primo luogo il comunismo, giudicato come il pericolo più grave per la Chiesa e l'umanità. Un **clima di grande fermento** dunque, culminato nella grande e profonda esperienza ecclesiale del Concilio.

In questo contesto opera fra gli altri lo scolio padre Ernesto Balducci, **una delle personalità ecclesiali di primo piano** nella vita della Chiesa italiana e soprattutto della Chiesa fiorentina, nella quale condusse la maggior parte della propria esperienza ecclesiale, sicuramente quella più significativa e incisiva. La complessità della figura di questo sacerdote, è legata agli anni della sua formazione prima e al di-

namismo che anima gli ambienti della Chiesa fiorentina in quegli anni. Un contesto e una personalità che vengono ricostruiti e analizzati con accuratezza e chiarezza in questo volume. L'autrice, docente di Storia della Chiesa moderna e contemporanea presso la facoltà di Lettere dell'Università di Firenze, è anche responsabile dell'archivio della Fondazione Balducci che raccoglie le carte, i documenti e la vasta e ricca biblioteca del sacerdote, scomparso nel 1992 in seguito ad un incidente stradale. La Bocchini Camaiani si avvale della grandissima mole di documenti contenuti nelle carte dello scolio e negli archivi della curia fiorentina oltre che di quella romana e dell'ordine cui apparteneva Balducci.

Anche se non è ancora possibile consultare l'intera documentazione, quanto è di disponibile è oggetto di un attento studio da cui esce una ricostruzione dettagliata e di piacevole lettura della vita e dell'opera di Balducci a partire dagli anni giovanili trascorsi nello studentato romano a cui è riservata, molto opportunamente, una grande attenzione. Seguono poi **gli anni fiorentini** e l'amicizia con La Pira, l'allontanamento dalla diocesi e lo scontro con alcuni ambienti della Chiesa italiana, **l'impegno entusiastico** per il Concilio e la delusione per gli esiti del postconcilio. Ne esce l'immagine di un uomo animato da molteplici interessi, spinto da una personalità poliedrica e fermamente convinto della necessità di un rinnovamento della Chiesa e del modo di **essere cristiani di fronte alla modernità**. Il pregio dell'opera della Bocchini Camaiani sta nell'offrire al lettore, accanto alla crescita spirituale e intellettuale di questo sa-

cerdote, un sapiente sguardo sulla realtà ecclesiale, ma anche sociale, della Chiesa e dell'Italia di quegli anni. Si apre così la possibilità di considerare la complessità di quel periodo e a partire dall'inedito punto di vista dello scolio. Una prospettiva che permette di cogliere **dinamiche e problematiche** del tutto particolari e di grandissimo interesse, oggetto dell'attenzione del sacerdote e della sua opera. Collocando la figura di Balducci nel complesso della situazione italiana e fiorentina, l'autrice permette inoltre al lettore di comprendere la portata dell'**impegno** di Balducci e i profondi segni lasciati dalla sua attività nella Chiesa italiana e fiorentina e non solo.

Riccardo Saccenti

Raffaele Luise

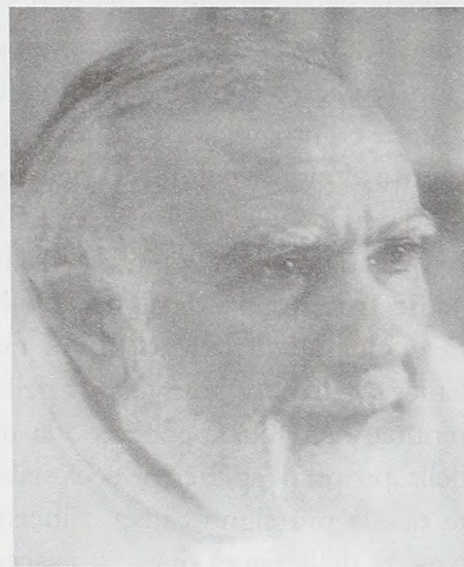
La visione di un monaco

Cittadella Editrice, Assisi 2000

M
A
G
E
L
L
A
N
O

Benedetto Calati, monaco camaldolese e generale della Congregazione dal 1969 al 1987 e soprattutto **autenticamente profeta** nella Chiesa del nostro tempo. Chi lo ha conosciuto afferma che in queste pagine emerge bene la sua spontaneità, il suo linguaggio forte e a volte severo, la profondità e la maturità della sua fede che traspariva dal suo sguardo. La tentazione, che si presenta ogni qual volta si ha a che fare con il ricordo di personaggi del calibro di padre Benedetto, è di creare e crearsi monumenti cristallizzati e perciò distanti dal fluire della vita quotidiana. **Questo colloquio** invece ci **restituisce una profezia** e, in qualche modo, come afferma nella presentazione padre Innocenzo Gargano, un «testamento spiritua-

le». Una profezia nata dall'**amore appassionato** nei confronti della Chiesa e fondata sul «primato della Parola di Dio»: anche nella durezza di alcune affermazioni non ci si trova mai di fronte a condanne gratuite. Una profezia nata nell'esperienza di servizio ai confratelli a Camaldoli. In altre parole, una profezia fondata sulla **maturità di fede** di cui in un libro è possibile cogliere solo una parte. Ma è questa, forse, la bellezza più penetrante di queste pagine che si lasciano leggere d'un fiato: trovarsi coinvolti in un colloquio, in un dialogo che diventa a tre e, alla fine, desiderare di continuare ad «incontrare» questo «straordinario monaco del ventesimo secolo» -come si può, tramite testi o i racconti di chi lo ha conosciuto e con lui ha condiviso le stesse scelte-. Non c'è **nulla di cristallizzato**; anzi, i rimandi ad orizzonti futuri di cui sentirsi responsabili sin da oggi sono un richiamo ad un serio cammino di conversione per tutti. Anche le «riforme» di cui padre Benedetto parla non avrebbero sostegno se non fossero fondate sulla conversione al «primato dell'amore», che è insieme primato della Parola di Dio sui tanti magisteri, della persona sulle strutture, della comunione sulle gerarchie. «Quale augurio migliore posso proporre all'umanità intera se non di **essere fedele alla vocazione di uomini e di donne** creati ad immagine e somiglianza di Dio. Niente di straordinario. Evitiamo i voli pindarici. Ma siamo fedeli,



Dom Benedetto Calati

fermi alla nostra vocazione umana e cristiana. Evitiamo le sublimazioni, e rimaniamo fedeli all'impegno preso come uomini». È questo l'augurio di padre Benedetto agli uomini e le donne che verranno dopo di lui, un richiamo alla "vocazione" di cristiani e uomini che è impegnato a stare profeticamente dentro i sentieri e le fratture della storia, evitando le vie fuga fornite dalle "sublimazioni" proprie di certa spiritualità. Scopriamo così che *La visione di un monaco* è un colloquio vivo perché nel "durante" **parla profondamente**, e non in maniera intimistica, alla vita di chi legge - a patto che questi sia disposto a lasciarsi coinvolgere - e dopo continua a "scavare" con la spinta a continuare sui **sentieri** di quella profezia.

Eugenio Vite

Erri De Luca

Montedidio

Feltrinelli, Milano 2001

«Quando ti viene una nostalgia, non è mancanza, è presenza, è una visita, arrivano persone, paesi, da lontano e ti tengono un poco di compagnia»: sono le parole di Rafaniello, ebreo dagli occhi verdi, col cuore e le mani purificate dalla guerra, e **la sua nostalgia è una città lontana che non ha visto mai...**

Intanto aggiusta scarpe ai poverelli di Montedidio, il quartiere napoletano che gli ricorda Gerusalemme, e sogna il giorno in cui dalla sua gobba scricchiolante usciranno due ali - glielo ha detto il suo angelo e lui ci crede, come crede che «a forza di insistere Dio è co-

stretto a esistere...».

Le sue parole ci arrivano attraverso **il diario** di un suo piccolo amico, scritto a matita su di un rotolo di carta, avanzo di tipografia. E dal rotolo vengono fuori i tredici anni del protagonista senza nome che fino a poco prima passeggiava nell'odore della marina con mamma e babbo; e viene fuori Maria, che nei suoi tredici anni più maturi sa già che «d'ammore [...] è **un'alleanza**, una forza di combattimento»; e viene fuori il *boomerang* di legno caldo di sole lontano, che mille volte si allena a volare e fa crescere i muscoli al ragazzo che ha preso **la rincorsa per essere uomo...** di giorno il *boomerang* resta sotto la giacca, mentre si lavora nella bottega di mast'Errico, «d'ebanista-pescatore», di notte prende vita sulla terrazza più alta di Montedidio, con Maria che guarda e non capisce che un'ala, anche se di legno, non può essere pesante...

Nella bottega spaccata in due dal sole a mezzogiorno; sulla terrazza dove gli spiriti gli asciugano il sudore in estate e l'«ammore» lo riscalda in inverno; nella casa lasciata vuota dalla malattia della mamma, chiusa in ospedale; **nelle strade fatte di voci** di folla, il ragazzo snoda il rotolo di carta scritto a matita, e si compie un ciclo naturale di crescita e vecchiaia, di estate e di Natale, di sogni incubati da far nascere... È la notte di Capodanno che il ragazzo decide di far volare il *boomerang* allenato da mesi. È la notte di Capodanno che la gobba di Rafaniello si apre in due...

Mentre Montedidio imita il Vesuvio, e sulla terrazza **gli occhi puliti dalle lacrime** prendono di mira una stella, per la prima volta dopo mesi di «voce affumicata» un tredicenne urla con la sua voce da uomo.

Virna di Martino

RICERCA

RICERCA

Nuova serie di Azione Fucina - fondata nel 1928

Ricerca

NUOVA SERIE DI AZIONE FUCINA - FONDATA NEL 1928

Perché smettere di ricerca-re?

**Rinnova subito
il tuo abbonamento
a Ricerca**

**E ricordati di regalare
l'abbonamento a un amico!!**

è sufficiente effettuare un versamento di 21 Euro sul ccp 35038009 intestato a F.U.C.I. specificando "abbonamento Ricerca 2003" e inviare indirizzo e copia del ccp al fax 066861948 o presso la sede nazionale