SOPHIA

Ricerche su i fondamenti
e la correlazione dei saperi

Poste Italiane s.p.a. - Spedizione in abbonamento postale - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, Roma/Aut N. 83/2009 - tassa pagata - taxe percue

Rivista semestrale
ANNO I - N°1 - 2009

Sophia
Ricerche su i fondamenti e la correlazione dei saperi

ISSN 2036-5047

Rivista internazionale dell'Istituto Universitario Sophia
Redazione: Via San Vito, 28 - Loppiano - 50064 Incisa in Val d'Arno (Fi) - Italia

ANNO I - n. 1
Gennaio-Giugno 2009

Direttore scientifico
Piero Coda - Preside dell'Istituto Universitario Sophia

Direttore responsabile
Michele Zanzucchi

Comitato di redazione
Antonio Maria Baggio (Filosofia politica), Luigino Bruni (Economia politica),
Piero Coda (Teologia sistematica), Judith Povilus (Logica e fondamenti di matematica),
Sergio Rondinara (Epistemologia e cosmologia), Gerard Rossé (Teologia biblica)

Segreteria di redazione
Ettore Coppola
Fabio Dipalma
Email: info@iu-sophia.org

Editore
Città Nuova della P.A.M.O.M.
Via Pieve Torina, 55 - 00156 Roma Italia

Listino
Fascicolo singolo € 12
Costo abbonamento annuo (2 numeri): Italia € 20
(c.c.p. 34452003 intestato a "Città Nuova - via Pieve Torina, 55 - 00156 Roma"
oppure a mezzo bonifico bancario a:
BANCO DI BRESCIA SPA - Roma Sede - Via Ferdinando di Savoia, 8 - 00196 ROMA
C/C intestato a: "P.A.M.O.M. - Città Nuova"
Cod. IBAN: IT38K0350003201000000017813 - Causale: abb. Sophia)
Estero € 25 (Vaglia internazionale intestato a
"P.A.M.O.M. - Città Nuova - via Pieve Torina, 55 - 00156 Roma")

Autorizzazione del Tribunale di Roma n° 405/2008 del 20/11/2008

SOPHIA

Ricerche su i fondamenti
e la correlazione dei saperi

SOPHIA
1 (2009-1)

Editoriale pag. 5

Piero Coda
Sul luogo, il compito e la via dell'università oggi pag. 7

Gérard Rossé
La paradossale Sapienza di Dio rivelata dal Crocifisso pag. 13

Judith Povilus
L'idea di università in Chiara Lubich e l'Istituto Universitario Sophia pag. 18

Paolo Siniscalco
La nascita della cultura cristiana e l'università medievale pag. 26

Sergio Rondinara
La dialettica tra sapere umanistico e sapere scientifico pag. 39

Luigino Bruni
Il sapere tra civile ed economico pag. 56

Thomas J. Norris
'The Idea of a University': Cardinal Newman's Vision pag. 66

Elena Granata
L'università oggi: crisi, istanze e prospettive pag. 76

A. Vincenzo Zani
L'eredità cristiana e le sfide del contesto pag. 88

Mariano Crociata
La persona al centro del dialogo culturale pag. 100

Forum pag. 107

Piero Coda
Acquisizioni e linee di ricerca pag. 124

EDITORIALE



Nell'editoriale e negli articoli del numero inaugurale di «Sophia» (il n. 0 del 2008), confezionato in occasione dell'inaugurazione dell'Istituto Universitario di cui è espressione scientifica (1 dicembre 2008), abbiamo presentato la natura e le finalità della rivista insieme a quelle dell'Istituto.

Con il presente numero 1 inizia la pubblicazione dei due fascicoli previsti ogni anno. In questo pubblichiamo gli atti di un Seminario organizzato dall'Istituto, al quale hanno preso parte i docenti, gli studenti e alcuni invitati nei giorni 22-23 aprile 2009, e che ha avuto per titolo "L'idea di università".

L'obiettivo era quello di avviare una ricognizione degli orizzonti dischiusi dall'"idea" di università illustrata da Chiara Lubich il 15 agosto 2001, in occasione del discorso inaugurale della *Summer School* "Per una cultura dell'unità" che, di fatto, ha costituito il prodromo immediato dell'Istituto. Il testo, vera *magna charta* dell'Istituto come fonte perenne di immaginazione creativa e per questo ripreso nel dare l'avvio al Seminario, ha già trovato posto all'interno del numero inaugurale della rivista e non verrà perciò qui riproposto.

Il 22 e 23 aprile abbiamo inteso collocare i paesaggi disegnati da Chiara Lubich nella circostanza menzionata in rapporto con il percorso che l'istituzione universitaria ha sin qui conosciuto nel corso della storia: le sue radici nella Grecia classica, la figura di Sapienza che prende forma nel cammino d'Israele e che trova nel Cristo Crocifisso il proprio paradossale compimento, la tradizione cristiana che ha propiziato il sorgere dell'*universitas* medievale, le novità introdotte dall'avvento della modernità, sino alle sfide e prospettive dischiuse dal presente in apertura al futuro: nella consapevolezza che i primi mesi di vita dell'Istituto Universitario Sophia non sono senza significato in ordine alla concreta e pertinente decifrazione del compito affidatoci in risposta alle urgenze di questo tempo.

Esattamente questa la direzione dei contributi qui offerti alla lettura come piste in vista di ulteriori ricerche. L'introduzione del Preside, Piero Coda, mette a fuoco le tre spinte convergenti alla fondazione dell'Istituto, cui il Movimento dei Focolari, la cittadella di Loppiano e numerosi amici hanno accordato sostegno e la Congregazione per l'Educazione Cattolica ha dato conferma: l'impulso determinante di Chiara Lubich, la consapevolezza dell'opportunità e addirittura della necessità

di un rinnovamento dell'istituzione universitaria in tempi di emergenza educativa, l'esperienza sorgiva costituita dalla "Scuola Abbà" e dalla *Summer School* "Per una cultura dell'unità"; di qui l'introduzione ai lavori delinea il "luogo", il "compito" e la "via" che oggi hanno da caratterizzare l'università.

Proponiamo poi il testo della relazione tenuta da Gerard Rossé, che ha per tema "La paradossale Sapienza di Dio rivelata dal Crocifisso", e la riflessione su "L'idea di università in Chiara Lubich", a firma di Judith Povilus. Seguono le ricognizioni storiche concernenti "La nascita della cultura cristiana e l'*universitas* medievale", "La dialettica tra sapere umanistico e sapere scientifico" e "Il sapere tra civile ed economico", rispettivamente di Paolo Siniscalco, Sergio Rondinara e Luigino Bruni. La situazione odierna è oggetto della relazione di Elena Granata, centrata su "L'università oggi: crisi, istanze e prospettive"; mentre Mons. Vincenzo Zani, Sottosegretario della Congregazione vaticana per l'Educazione Cattolica, ha offerto la propria parola chiarificatrice e prospettica su "L'eredità cristiana e le sfide del contesto".

Il numero è chiuso dagli interventi svolti durante il "Forum" tra docenti e studenti espressamente pensato nel contesto del Seminario, ed è arricchito da due preziosi contributi: il primo, a firma di Thomas J. Norris, su "L'idea di università in J. H. Newman"; il secondo, centrato intorno all'idea della persona quale "bene comune", offerto da Mons. Mariano Crociata, Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana, nel contesto dell'incontro promosso dall'Unione Cristiana Imprenditori Dirigenti di Milano in collaborazione con l'Istituto "Sophia" su "Imprenditorialità, solidarietà e sussidiarietà", svoltosi a Loppiano nei giorni 27 febbraio - 1 marzo 2009. Il contributo di Antonio Maria Baggio, concernente le radici della Sapienza nella Grecità classica, vedrà la luce nel prossimo numero.

Nostro desiderio è che la pubblicazione degli atti di questo primo Seminario favorisca la fedeltà a un compito che sentiamo ci appartiene: quello di allargare e moltiplicare gli spazi interni ed esterni di dialogo permanente tra docenti e studenti, in un lavoro paziente e tenace in vista di una vera interdisciplinarietà: per un'edificazione dell'umano autentica e aperta alla promessa del futuro perché riccamente relazionale.

SUL LUOGO, IL COMPITO E LA VIA DELL'UNIVERSITÀ OGGI



In this introductory article, the author explains the background to the Seminar on the "The idea of University" by outlining three converging factors that led to the birth of the Sophia University Institute. In doing so, he also draws upon the experience of its first year of existence. In revisiting the original meaning of the "idea" of a university, its roots and developments, and exploring the indications provided by Chiara Lubich, the author reflects on the place, task and way of the Sophia University Institute in order to provide a definition of the "common work" that inspires its professors and students. Their experience is that of being at the school of the "only one Teacher", a school rooted in the living context of the today's humanity. He describes how the Institute strives to articulate the gift of Wisdom both in terms of formation and research in the various disciplinary fields in line with a twofold methodological option: the primacy of the self-giving of truth, and the way of dialogue within which the human person lives, loves and studies.

di
PIERO CODA

Il primo anno accademico (2008-09) del neonato Istituto Universitario Sophia sta volgendo rapidamente al termine. E mentre dal cuore nasce spontaneo e corale un sincero "grazie!", che rivolgiamo in Dio a tutti e a ciascuno - *in primis* a Chiara Lubich che lo ha voluto, fondato e seguito sino ad ora passo passo -, può essere utile cercare d'individuare insieme qualche linea d'interpretazione, di verifica, di prospettiva che si dischiude da questa ancor breve ma già preziosa esperienza.

1. Tre spinte convergenti

Per contestualizzare il seminario su *L'Idea di Università* che intende rispondere a quest'impegno, è importante ricordare che abbiamo preso le mosse da tre spinte distinte e convergenti[1].

a) Innanzi tutto, l'impulso determinante venuto da Chiara e che - come lei stessa ha più volte riaffermato in questi anni - le è sembrato suggerito da Dio stesso: dar vita a un'università in miniatura protesa a offrire un contributo alla riespressione, oggi da più parti avvertita come una necessità vitale e impellante, dell'idea antica e sempre nuova dell'*universitas studiorum*, facendo conto in forma specifica dell'ispirazione e dell'esperienza scaturite dal carisma dell'unità.

b) In secondo luogo, la percezione in ambito ecclesiale e civile dell'attualità, della pertinenza e della rilevanza di un simile progetto. Un dato di fatto che abbiamo verificato in molti modi e in molte occasioni nei contatti e nei dialoghi di questi mesi.

c) E infine l'esperimento condotto con lusinghieri risultati dal 2001 al 2007 - a partire dal ricco bagaglio di vita tesaurizzato in questi decenni nella Scuola Abbà - della *Summer School* "Per una cultura dell'unità" rivolta a studenti universitari.

Queste tre spinte - possiamo ben dirlo - ci hanno dato le ali, col sostegno dell'Opera di Maria (in particolare della cittadella di Loppiano che ci ospita), e con l'incoraggiamento e l'aspettativa di tanti, a progettare le linee ideali e a gettare le basi concrete di questo progetto. La pronta accoglienza della Santa Sede e l'accompagnamento cordiale e competente della Congregazione dell'Educazione Cattolica hanno dato conferma della bontà e tempestività dell'iniziativa.
Ma sono stati soprattutto questi primi mesi di vita, con l'apporto di tutti - docenti, studenti, membri dello staff -, che ci hanno offerto la verifica, il più delle volte imprevista ed entusiasmante, che un "sogno" come questo può e deve diventare realtà.

2. L'"idea" di università: l'originalità, le radici, gli sviluppi

Il Seminario sull'*Idea di Università* che - in sintonia con le indicazioni emerse dall'assemblea dei docenti svoltasi nel settembre 2008 - abbiamo previsto quasi a conclu-

1) Di tutto ciò si dà ampiamente conto nel n. 0 della rivista «Sophia» (in particolare nel saggio *L'Istituto Universitario "Sophia": progetto e programma*, pp. 4-11).

sione del primo anno di vita accademica, si profila in questo cammino come una sosta quanto mai opportuna per l'approfondimento e la condivisione, lo scambio di intuizioni ed esperienze, di questioni e problemi aperti, di istanze e prospettive.
Le domande che ci poniamo a partire dalla messa a fuoco dell'idea di università e della sua storia, e alle quali vogliamo impegnarci a dare insieme un inizio di risposta, possono sembrare scontate: ma in realtà non lo sono, soprattutto guardando all'oggi. Penso anzi che, alla luce del pur breve tratto di strada sinora compiuto, ci possiamo dar ragione con più acuta puntualità della loro pertinenza e radicalità.
Che cos'è infatti un'"idea" nel senso alto e determinato con cui intendiamo qui questo termine? Non una formulazione astratta, ma neppure il distillato di un'esperienza per quanto ricca: bensì un raggio dello sguardo che Dio stesso nel suo amore ha sulla creazione, un principio vivo dunque e generatore di vita chiamato a prender carne e a irradiare la luce di Dio nella storia degli uomini. Un'eco viva, un'illustrazione nuova - se vogliamo - di quell'unica Idea (il Verbo, l'Icona di Dio) che ha preso forma una volta per sempre nell'umanità di Gesù.
In questa prospettiva, *che cos'è dunque proprio e specifico dell'idea di università che sboccia già matura - si direbbe - nel medioevo cristiano? quali le sue radici storiche più rilevanti? quali le novità che investono l'idea e la figura dell'università nel moderno? quali le sfide e le opportunità dell'oggi? E in tutto ciò come s'inserisce e che cosa apporta l'idea di università che si può intuire dal pensiero di Chiara e dall'esperienza che stiamo facendo?*
Il nostro obiettivo è di provarci a lanciare qualche colpo di sonda in questi diversi aspetti, facendoci orientare dalle linee tracciate da alcuni nostri docenti. Attorno a ciò che verrà proposto sarà essenziale - in sintonia con la metodologia che c'ispira - che si accenda un dialogo in cui ciascuno possa mettere in gioco il suo punto di vista e il suo peculiare apporto e in cui, proprio così, possiamo ascoltare il prender voce di quella Parola in cui, per essere davvero e con incidenza parlanti, hanno da convergere i mille toni di tutte e singole le personali e insostituibili parole che noi siamo.
Si tratta di sperimentare, in questo dialogo interdisciplinare (viste le nostre competenze) e interculturale (viste le nostre provenienze), quella metodologia sapienziale e interdisciplinare che è fondante e specifica della Scuola Abbà. E di cui sinora abbiamo avuto nell'attività accademica del nostro Istituto un riscontro bello, ma non ancora strutturato e programmatico.

3. Una fonte inesausta d'immaginazione creativa

Quella che andiamo a orchestrare non sarà certo la messa in opera di una compiuta e maestosa sinfonia: ma in ogni caso - per prodursi nel suo piccolo come un'esecuzione bella e suggestiva - necessita di un "la" che la intoni e la indirizzi.
Ed è naturale che questo "la" ce lo offrano, ancora una volta, le parole che Chiara ci ha rivolto il 15 agosto 2001, inaugurando il primo corso della *Summer School* "Sophia"[2].
Dico "ci" ha rivolto, anche se non tutti eravamo personalmente presenti: perché

2) Il testo del discorso di Chiara Lubich del 15 agosto 2001 è pubblicato in «Sophia», 0 (2008), pp. 12-18: *Discorso inaugurale della Summer School Sophia "Per una cultura dell'unità"*.

in quell'occasione Chiara parlò nella consapevolezza di porre in essere l'atto fondativo di *questa* università. Non si trattava - sottolineò qualche giorno dopo - di semplici "grandi manovre" in vista della successiva nascita dell'università, ma, dal punto di vista dell'intuizione carismatica, della messa a dimora della sua pietra angolare. Dunque *tutti noi* eravamo in certo modo lì presenti.
Dico "ancora una volta": perché questo discorso inaugurale l'abbiamo già ascoltato e direi vissuto e rivissuto più volte. Ma è e ha da restare il nostro punto di riferimento: non come un paradigma fisso e immutabile, ma come *una fonte inesausta d'ispirazione e immaginazione creativa* - come Chiara stessa in molti modi ci ha insegnato.
Del resto, queste parole oggi possono e responsabilmente anche debbono trovare echi nuovi e più penetranti nei nostri cuori e nelle nostre menti proprio perché ci siano incamminati di buona lena lungo la scia di luce e di vita da esse dischiusa. Così che queste parole, in qualche misura, hanno principiato a da dare frutti sostanziosi, ad aprire orizzonti impensati, a evidenziare obiettivi forse anche non previsti.
Cerco io stesso di prendere il "la" da questo discorso, ancor prima che lo riascoltiamo insieme. Mi pare prezioso, in particolare, trarne qualche spunto, appena abbozzato, attorno a tre indicazioni che Chiara in esso ci offre e che toccano, rispettivamente, il *luogo*, il *compito* e la *via* dell'università.
Il luogo, il compito e la via - intendo dire - di un'università che s'innesti saldamente e intelligentemente sul robusto tronco cresciuto dal seme della sua ispirazione originaria e che al contempo si disponga allo sboccio di una nuova fioritura in ascolto degli incalzanti e radicali "perché?" del nostro tempo, nell'apertura a captare il soffio di novità dello Spirito che in essi si fa strada.

4. Sul "luogo" dell'università

Innanzi tutto, il *luogo*. L'università è *spazio di vita in cui le nuove generazioni hanno da attrezzarsi adeguatamente a diventare protagoniste*, secondo le diverse competenze disciplinari, *della costruzione giusta e felice del mondo di domani*.
L'università, dunque, ha da collocarsi in un luogo raccolto e insieme aperto, conviviale e insieme universale. Un luogo in cui si coltivino i germogli di una nuova fioritura dell'umanità al sole intenso e insieme all'aria frizzante del soffio universale della vita. Un luogo, dunque, in cui le molteplici e differenziate relazioni che vi si sperimentano giorno dopo giorno abbiano il timbro dell'amore e della libertà, della creatività e della gioia, dello sguardo sereno, consapevole e costruttivo di speranza verso il futuro. Per Chiara, questo luogo ideale e realissimo è *"il seno del Padre"*.
Che cosa significa in concreto questa intuizione?
Significa - mi proverei a dirlo così - la vita condivisa che Gesù ci ha aperto nel dirci che siamo guardati, voluti, accolti ciascuno e tutti da un Dio che è amore e che, nell'esperienza esaltante che ci offre di sé, ci dà gli occhi, il cuore, la mente per guardarci gli uni gli altri, per leggere gli avvenimenti, il mondo e la storia con i suoi occhi, il suo cuore, la sua mente. Così che il luogo che prende forma dal soggetto comunitario che vive tutte queste relazioni, stando nel cuore di Dio stia al tempo stesso nel cuore del mondo: e si apra in tutte le direzioni nella logica dell'incontro e dell'accoglienza.

Il luogo che come grembo generoso e fecondo ha da ospitare l'idea di università nel suo farsi storia concreta oggi deve dunque costituirsi - quasi per cerchi concentrici - a partire della comunità accademica, nel rapporto con la città che l'accoglie e con il territorio in cui s'inserisce, e come crocevia di scambio e dialogo senza frontiere. Secondo le parole cantate dai nostri studenti il 1 dicembre 2008, giorno dell'inaugurazione, l'università diventa così una vera "casa" - ma una "casa per tutti".

5. Sul "compito" dell'università

Di qui si fa praticabile il *compito* immenso, eppure basilare e imprescindibile dell'università: *insegnare la sapienza*. Ecco la seconda indicazione. Ma che cos'è la sapienza? Anche qui mi proverei a dire che essa è quello *sguardo di verità e libertà* su Dio, sull'uomo e sul mondo che è uno essendo molteplice nelle sue espressioni, come molteplici sono le espressioni della vita della persona, della comunità umana e del cosmo. Verità e libertà che come sale hanno da dar sapore ai saperi e alle arti e alle tecniche che la famiglia umana forgia e intraprende per realizzare, nel tempo e nel destino che gli dà respiro d'infinito, la compiuta manifestazione del "chi è" di ciascuno insieme con gli altri, nel mondo creato, in e con Dio.
È vero, questo *compito* dell'università, questa *mission* - come oggi si dice - è alto e decisamente impegnativo: ma perché ha da corrispondere all'altezza e alla straordinarietà dell'uomo e della donna creati "a immagine e somiglianza di Dio", e dunque chiamati a essere essi stessi creatori e dispensatori di verità e di giustizia, di fraternità e di pace. La tensione che viene così risvegliata, custodita e trasmessa attraverso l'idea di università è davvero formidabile!
Da un lato, bisogna aver sempre fisso lì lo sguardo, con semplicità e risolutezza, per attivare sempre di nuovo le condizioni affinché diventi possibile imparare *questa* sapienza. Dall'altro, e proprio per questo, occorre offrire le opportunità per imparare insieme - nel dialogo con tutti - le forme nuove, impegnative e persino crocifiggenti in cui il sale della sapienza ha da dar sapore di verità, amore e bellezza ai saperi, alle arti, alle tecniche dell'uomo. Non è questo il compito della cultura dell'uomo nuovo in Gesù?
È su questa frontiera che la fede cristiana è chiamata a giocare - penso - una delle carte decisive del futuro suo insieme a quello dell'umanità: l'unità creativa e liberante delle scienze *dell'*uomo e della sapienza che viene *da* Dio così come si realizzano, in germe e inizio, *nella* mente di Gesù. Secondo l'ispirazione che trova parola negli Statuti di Sophia: «L'Istituto s'ispira alla sintesi vitale di sapienza divina e sapere umano che si esprime *nella* 'mente di Gesù', Verbo incarnato (cf. 1Cor 2,16; *Gv* 1,14), di cui nella grazia siamo resi partecipi mediante l'esercizio dell'amore reciproco sulla misura di Gesù sino all'abbandono della croce (cf. *Gv* 15,12-13; Mc 15,34; *Mt* 27,46) e nello spirito di Maria, "Sede della Sapienza"» (art. 5).

6. Sulla "via" dell'università

Infine, *la via*. L'indicazione che Chiara ci offre è - come suo costume - decisamente concreta e riccamente dettagliata. E risponde alla domanda: *come* accogliere e acqui-

sire la sapienza che ha da "intridere" di sé - questa la sua espressione - tutti i saperi? Aristotele, nel libro della *Metafisica*, annota un fatto a tutta prima sorprendente. *È stata la verità stessa* - parafraso il suo dire - *ad aprirsi la strada verso l'uomo*. Sì, è vero, siamo noi a dover cercare la via, a dover mettere a punto e in moto i metodi per raggiungere la verità nelle sue molteplici rifrazioni. Ma solo *in seconda battuta*: e cioè intraprendendo con decisione e metodo la via che la verità stessa si è aperta e si apre *per prima* verso di noi. Non dice Gesù, nel vangelo di Giovanni, in folgorante sintesi: «*Io sono la via, la verità, la vita?*» (cf. *Gv* 14,6). E non ne apre il significato spogliandosi realmente, nell'abbandono patito in croce, dell'infinita e divina ricchezza che ha ricevuto dal Padre, per farcene in pienezza partecipi?
Di qui nasce ciò che, in piccolo, con stupore, gioia e gratitudine, penso tutti abbiamo sperimentato in questi primi mesi di vita del nostro Istituto: l'*avventura* o, se vogliamo, l'*evento* sempre rinnovato e inatteso di scoprire giorno dopo giorno la via che la verità - la verità che rende liberi, la verità che si fa nell'amore - *si apre venendo a noi affinché noi creativamente andiamo verso di lei*.
È questa - mi pare di poter dire - la prima e fondamentale *inversione metodologic*a che ci viene così proposta per una nuova e incisiva espressione dell'idea di università nell'oggi della storia della Verità che viene incontro agli uomini: *il primato non della conquista ma dell'ascolto, non del voler possedere ma del saper accogliere, non dell'avere ma dell'essere*.
Di qui una *seconda inversione metodologica* che è strettamente collegata alla prima: *il primato non dell'individuo che cerca e vuole*, nello spazio tutto sommato solo esteriore della comunità accademica, *ma della persona che è e accoglie e cerca insieme*: nell'interiorità allargata del dialogo interpersonale, interdisciplinare, interculturale. Non è proprio questa la via maestra dell'acquisizione della sapienza espressa dall'intuizione antica e sempre nuova dell'*universitas*?
Queste due elementari ma decisive indicazioni di metodo mi pare traccino davanti a noi le direttrici di un percorso capace davvero di portare a nuova fioritura l'albero annoso e vigoroso che ha preso vita nei secoli, guardando alla novità culturale sprigionata dall'evento di Gesù, dall'idea di università.

7. Un'opera comune

Il luogo, il compito, la via.
È *un'opera comune* quella che l'idea di università così intesa mette in moto per noi oggi: *il farsi tutti discepoli dell'unico Maestro* (cf. *Mt* 23,10) nel qui e nell'oggi della nostra storia. A noi il compito, non piccolo e non leggero, ma corroborante e ricco di futuro, di declinare in concreto - nelle strutture e dinamiche della vita universitaria, nella configurazione dei saperi e dei loro reciproci rapporti, nell'apertura reciproca delle tradizioni culturali - che cosa significhi essere discepoli insieme nel mondo di oggi di *questa* Via che è Verità e Vita.
Questo - in definitiva - l'orizzonte avvincente e impegnativo del nostro Seminario.

PIERO CODA
Professore ordinario di Teologia sistematica presso l'Istituto Universitario Sophia
piero.coda@iu-sophia.org

LA PARADOSSALE SAPIENZA DI DIO RIVELATA DAL CROCIFISSO



Taking as his starting point, 1 Cor 1: 17ff where Paul speaks of the paradoxical divine wisdom of the Crucified Christ as the power of God that the apostle sees realised in the proclamation of the kerygma, the author of this article reviews how Paul applies this both to the situation Christians of Corinth find themselves in (1 Cor 1:24-25) and to his own experience as apostle (1 Cor 2:1-5). He aims to show how this can have a bearing on the methodology issues that arise regarding the relationship between professor and students in teaching and learning.

di
GÉRARD ROSSÉ

Sophia 1 (2009-1) 13-17

Il nostro Istituto Universitario ha ricevuto, non a caso, il nome di "Sophia", parola greca che significa "Sapienza". Dico "non a caso", perché questa parola ha sempre affascinato Chiara Lubich come ciò che dà sapore, gusto alla conoscenza e all'intelligenza delle cose, e fa esclamare: «Che bello!». Ma l'intuizione di Chiara è di aver saputo identificare la Sapienza con Gesù abbandonato, quando egli grida il suo «perché?».

Ho pensato allora di presentare non tanto la Sapienza in generale e la sua varietà ed evoluzione nel Primo Testamento, e neanche il metodo d'insegnamento rabbinico senza dubbio relativamente interessante, ma il pensiero di Paolo sul Crocifisso, rivelazione della Sapienza di Dio. Mi pare un tema molto più vicino al pensiero di Chiara e anche alla novità della metodologia che dovrebbe svilupparsi nella nostra università "Sophia".

Per questo mi rivolgo ai due primi capitoli della prima lettera dell'apostolo ai Corinzi. È già significativo guardare la statistica. Troviamo 19 volte il sostantivo "sapienza" nelle lettere autentiche di Paolo; e tra queste 19 volte, 16 si leggono tra *1 Cor* 1,17 e 3,19. Insomma, il discorso paolino sulla sapienza è praticamente concentrato nei primi due capitoli di questa lettera, e sempre in relazione a Gesù crocifisso. Non è difficile notare quanto il pensiero di Chiara sia vicino a quello di Paolo.

Cominciamo da *1 Cor* 1,17: «Cristo non mi ha mandato a battezzare, ma a predicare il Vangelo, e non in sapienza di parole, perché non venga resa vana (= svuotata: verbo che richiama la *kenosis* di *Fil* 2,7) la croce di Cristo».

Incontriamo qui per la prima volta il termine "sapienza", ma nel senso di arte retorica, un parlare che vuole convincere con un bel ragionamento: secondo una logica che piace all'intelligenza, imparata nelle scuole ellenistiche, ma che rischia di eliminare lo scandaloso paradosso della croce. Poi l'apostolo si spiega: «La parola della croce è infatti stoltezza per quelli che vanno in perdizione, ma per quelli che si salvano, per noi, è potenza di Dio» (v.18).

Ci sono diverse cose da dire.

Primo: non c'è dubbio che "la parola della croce" s'identifica con il Vangelo appena nominato nel versetto precedente. Come mai Paolo non menziona anche la risurrezione di Gesù, così fondamentale per Paolo stesso, e condensa il contenuto del Vangelo sul solo Crocifisso? Non è proprio "risuscitando" Gesù che Dio ha dispiegato la sua potenza? Evidentemente, per Paolo rimane centrale la verità della risurrezione di Cristo, ma ora egli vuole porre l'attenzione sulla "croce", sul Crocifisso come luogo dove Dio ha manifestato la sua potenza.

A questo punto appare un'altra anomalia del paradosso paolino: ci si aspetta che egli opponga la stoltezza della croce alla "sapienza"; la pone invece in contrasto con la "potenza" di Dio. Ciò ci fa capire l'interesse di Paolo per la croce di Gesù: è là che Dio ha potuto esprimere la sua potenza salvifica. La morte vissuta dal Crocifisso è quindi vista come totale apertura, autorinnegamento dove Dio ha trovato lo spazio per irrompere nell'umano con la sua forza divinizzante.

Non è possibile qui fare l'analisi completa di questo brano straordinario. Vado direttamente ai vv.24-25 perché essi fanno da inclusione col v.18 appena citato. Paolo vi riprende la tematica espressa all'inizio: «Noi predichiamo Cristo crocifisso, scandalo per i Giudei, stoltezza per i Greci, ma per i chiamati, Giudei o Greci, Cristo è potenza di Dio e sapienza di Dio».

Quando Paolo scrive che Cristo è potenza e sapienza di Dio, egli non intende iden-

tificare direttamente il Crocifisso con la Sapienza personificata - così come Cristo non è visto come la Potenza personificata -, ma mostrare Gesù crocifisso come il luogo dove Dio ha manifestato la sua potenza di vita a favore nostro, e quindi la sua Sapienza: in quanto il Crocifisso è il mezzo più opportuno e più efficace per giungere al fine voluto, e cioè la salvezza così come intesa da Dio.
Tuttavia ciò che maggiormente c'interessa in questi versetti, che fanno da inclusione col v.18, è questa sorta di "transfert" operato dall'apostolo. Voglio dire: se nei vv.24-25 la rivelazione della potenza e della sapienza divina avviene in Cristo crocifisso stesso, cioè nell'evento della morte di Gesù per crocifissione, nel v.18 la stessa rivelazione della potenza di Dio avviene nella "parola della croce", cioè nella predicazione del Vangelo.
In altri termini, la potenza di Dio che opera nel Crocifisso è la medesima che ora opera nel *kerygma*. Romano Penna l'ha notato bene e ne tira la seguente conseguenza: «Il genuino *kerygma* apostolico altro non è che il prolungamento, e in certo senso una riattualizzazione dell'opera divina compiutasi nel Cristo storico»[1], cioè nel Crocifisso.
Subito dopo i vv.24-25, Paolo opera un altro "transfert", applicando la realtà avvenuta nel Crocifisso alla situazione dei cristiani di Corinto, e direi alla vocazione cristiana:

> «Considerate la vostra chiamata, fratelli: secondo la carne non sono molti tra voi i sapienti, né molti i potenti, né molti i nobili. Ma quanto nel mondo è stolto Dio ha scelto per confondere i sapienti, quanto nel mondo è debole Dio ha scelto per confondere i forti… Dio ha scelto ciò che non è per rendere inefficace ciò che è» (vv.26-28).

La medesima tattica, e cioè sapienza che Dio ha rivelato nel Crocifisso, caratterizza e orienta dunque anche la vocazione cristiana: e questo grazie alla relazione che il credente ha con Cristo, come Paolo spiega subito: «Grazie a lui (= Dio) voi siete in Cristo Gesù, il quale per opera di Dio è diventato per noi sapienza, giustizia, santificazione e redenzione» (v.30).
Con molti studiosi, occorre vedere il verbo "essere" non come una semplice copula, ma capirlo in senso pregnante: noi che non siamo (vedi il «ciò che non è» del v.28), in Cristo "siamo": riceviamo un essere che rende inefficace ciò che nella logica umana appare come "essere".
In questa luce, possiamo capire che cosa Paolo intende quando, nella lettera ai Romani, ricorda al battezzato di essere "con-crocifisso" con Cristo. Riguardo a questo momento fondante dell'esistenza cristiana, che è il battesimo, Paolo parla del legame sostanziale del battezzato con il Crocifisso. Conviene evitare una lettura moraleggiante del testo; Paolo non parla di con-soffrire come se volesse inculcare una partecipazione ai dolori di Gesù per incoraggiare alla perseveranza cristiana. Paolo parla di con-crocifisso, di con-sepolto, di con-morto in relazione alla vita di risurrezione, e quindi come nuovo modo di "essere" che caratterizza la vita del cre-

1) R. Penna, *L'apostolo Paolo. Studi di esegesi e teologia*, Ed. Paoline, Cinisello Balsamo 1991, p. 210.

dente. Per Paolo, evidentemente, Dio, in Gesù crocifisso, ha rivelato e comunicato una logica, un modo d'essere che è il vero e definitivo modo d'essere dell'uomo.
Infine, tornando al testo di *1 Cor*, l'apostolo fa un'ulteriore applicazione e racconta la sua esperienza di apostolato:

> «Anche io, fratelli, quando venni tra voi, non mi presentai ad annunziarvi la testimonianza di Dio con prestigio di parola o di sapienza. Mi proposi di non sapere altro in mezzo a voi che Gesù Cristo, e lui crocifisso. Venni da voi in debolezza e pieno di timore e trepidazione. La mia parola e il messaggio non ebbero discorsi persuasivi di sapienza, ma manifestazione di Spirito e di potenza, affinché la vostra fede non si basi su sapienza umana ma sulla potenza di Dio».

Ritroviamo la terminologia di prima: Gesù crocifisso come cuore del Vangelo chiamato qui: "la testimonianza di Dio", cioè la testimonianza che Dio dà di Se stesso nella "parola della croce" annunciata. Ritroviamo il contrasto tra la "sapienza" umana e la "potenza di Dio". D'altra parte, leggiamo anche due parole-chiave del pensiero paolino: la menzione dello "Spirito", cioè dello Spirito di Dio come testimone interiore che apre alla comprensione dell'agire divino nel Crocifisso; e la parola "debolezza" come caratteristica dell'atteggiamento dell'apostolo, come un modo d'essere in sintonia con il messaggio annunciato.
Il testo è interessante perché presenta non soltanto la sapienza paradossale di Dio in Gesù crocifisso e la sua attualizzazione nel contenuto del *kerygma* annunciato, ma anche nel modo stesso di Paolo di rivolgersi agli ascoltatori. Paolo, rivolgendosi ai Corinzi, vive la "debolezza" del Crocifisso come possibilità della manifestazione della "potenza di Dio". L'apostolo condensa tale insegnamento in *2 Cor* 13,4: «Egli fu crocifisso per la sua debolezza, ma vive per la potenza di Dio». E subito ne fa l'applicazione: «E noi che siamo deboli in lui, saremo vivi con lui per la potenza di Dio verso di voi».
Da notare i tempi verbali: Gesù fu crocifisso come fatto passato (aoristo), ma vive al presente. Noi invece siamo "deboli" nel presente, ma vivremo (al futuro). Tuttavia, questo futuro non si limita alla speranza personale della nostra risurrezione nell'*éschaton*, ma già si attua nel dare spazio alla potenza di Dio a favore degli altri. Come scrive Antonio Pitta nel suo commento a *1Cor*: è una «condivisione della vita di Cristo nel presente della propria esistenza donata per gli altri».
C'è anche un suggestivo gioco di preposizioni: *ex* (= da) con valore causale, per indicare il radicamento dell'apostolo e del credente nella dinamica pasquale di debolezza-forza; la preposizione *in* ricorda la stretta comunione con Cristo; la preposizione *syn* caratterizza la vita futura come un essere con Cristo; e infine la preposizione *eis* dà la finalità della potenza di Dio che agisce nel mondo degli uomini.
Insomma, la sapienza cristiana proviene dall'essere alla scuola del Crocifisso e cioè dal vivere «la potenza di Dio nella debolezza della nostra condizione». Paolo lo sintetizza nella famosa formula: «la potenza si compie nella debolezza» (*2 Cor* 12,9): è questo il motore dell'esistenza cristiana nel tempo escatologico.
Concludo con una domanda: possiamo generalizzare l'insegnamento di Paolo e applicarlo all'università "Sophia"? In altre parole, Paolo offre a noi non solo un insegnamento, ma anche una metodologia che va al di là della situazione storica

dell'apostolo (egli risponde a una critica rivolta alla sua poca capacità oratoria), e al contenuto del messaggio cristiano (lo scandalo di un Messia crocifisso)? La potenza di Dio, cioè, potrà agire in un insegnamento anche profano (che non ha per contenuto il messaggio cristiano)?
Penso di sì: se offriamo a Dio lo spazio della nostra "debolezza" perché Egli possa manifestare la Sua potenza. Ma che cosa dobbiamo intendere per "debolezza"? Di sicuro essa non s'identifica con lo sforzo di annoiare gli studenti, o di fare sfoggio d'incompetenza nella propria materia d'insegnamento!
Metodologicamente possiamo vivere la nostra debolezza nel modo di offrire il nostro insegnamento: come un dono, e non come un'occasione per mettere se stessi in luce. Penso che questa debolezza si realizzerà al meglio mettendo previamente in comunione il nostro insegnamento, di modo che ciò che viene poi dato, anche se frutto della competenza personale, viene dato in una forma di spossessamento, che sposta il proprio io per dare spazio all'agire divino.
Certamente, questo tema è materia di approfondimento nelle sue applicazioni concrete. Mi preme solo dire che lo slogan di Paolo - «quando sono debole allora sono forte» - è valido in tutte le situazioni concrete dell'esistenza: perché esprime un modo d'essere tipico dell'esistenza nuova del credente.

GÉRARD ROSSÉ
Professore ordinario di Teologia biblica presso l'Istituto Universitario Sophia
gerard.rosse@iu-sophia.org



L'IDEA DI UNIVERSITÀ IN CHIARA LUBICH E L'ISTITUTO UNIVERSITARIO SOPHIA

di
JUDITH POVILUS

At a time when university leaders are seeking answers to the challenges of a world in rapid change, Chiara Lubich's proposal of a model of higher learning in which life and study form an integrated whole is both relevant and new.

In this article the author outlines what might be called a "Chiarian" model of teaching and learning. It involves both students and teachers committing themselves to profound inter-personal communion on every level, all being active participants and all co-responsible in the educative process. This model proposes that the presence of Christ in the mutual relations that make up the university community is a source of light for penetrating the multiple fields of human knowledge. A transdisciplinary approach is thereby made possible by such profound inter-personal relations, based on mutual recognition and reception, whereby each discipline can interact more fruitfully with others. In such a wisdom-oriented learning environment, knowledge becomes an existential participation in what is learned. The positive experience of the first year of the Sophia University Institute is a practical example of the effectiveness of this model.

Sophia 1 (2009-1) 18-25

A partire dal discorso di Chiara Lubich in occasione dell'inaugurazione della *Summer School* "Per una cultura dell'unità" del 15 agosto 2001, il mio compito è dire qualcosa sull'idea per così dire "chiariana" di università, idea che sta prendendo forma nell'Istituto Universitario Sophia. Dovrei tracciare cioè qualche linea riguardo al tema che ci siamo posti in questo Seminario attingendo al ricco patrimonio di scritti ed esperienze che Chiara Lubich ci ha lasciato.
Premetto che Chiara non ha mai fatto uno studio sistematico né ha svolto un tema specifico sull'argomento: eppure, guardando al neonato Istituto Sophia si può intuire il delinearsi di una precisa fisionomia che sembra pensata apposta per rispondere alle esigenze dei tempi attuali e che sa di grande novità.

1. Unità e novità

Quando la fondatrice del Movimento dei Focolari ci sollecitava alla realizzazione di Sophia, aveva ben presente la novità che doveva caratterizzarla. «Vino nuovo in otri nuovi» - ripeteva -, intendendo che il carisma che anima l'Opera di Maria, uno spirito nuovo che si riassume nella parola "unità", avrebbe animato un nuovo modello di università che, pur affondando le radici in quanto la precede, sarebbe risultato alquanto originale.
La parola "università", come fu intesa nel sorgere medioevale di questa istituzione e lungo i secoli che ne sono seguiti, indica un "universo" di soggetti e/o discipline. Il termine stesso, dunque, rimanda già in certo senso all'unità.
Tuttavia, nel Decreto di erezione dell'Istituto da parte della Congregazione vaticana per l'Educazione Cattolica (7 dicembre 2007), vi è il richiamo a un'unità di un altro livello, ancora più profondo:

> «In virtù del carisma dell'unità donato dallo Spirito Santo e riconosciuto e promosso dalla Chiesa Cattolica, l'Opera di Maria, fedele alle parole del Signore Gesù: "Che tutti siano uno", intende favorire tale unità in modo particolare nel campo della cultura umana e insieme promuovere l'intima unione tra la Sapienza divina e le scienze umane mediante iniziative accademiche e pedagogiche nella luce della grazia del Signore nostro Gesù Cristo».

A sottolineare quanto tutto ciò costituisca una specifica novità in questo ambito dell'educazione nella Chiesa, il Card. Zenon Grocholewski, Prefetto della medesima Congregazione, in una lettera personale di accompagnamento del Decreto indirizzata a Chiara Lubich, precisa che tale progetto universitario, pur essendo «ben radicato nella tradizione accademica», è al contempo «coraggioso e prospettico soprattutto per la novità che esso rappresenta rispetto alle istituzioni accademiche finora erette dalla Santa Sede».
Continuità, dunque, insieme a una chiara novità all'insegna del carisma dell'unità. Vediamo a grandi linee come ciò trovi espressione nell'"idea" chiariana di università.

2. Luce e vita

Innanzitutto, troviamo una novità di metodo in cui la circolarità fra vita e studio è fondamentale.
La priorità della vita è un'esigenza ricorrente nella Lubich, sin dalla nascita del Movimento dei Focolari. Da giovane ragazza alla ricerca della Verità, ella si era dedicata allo studio della filosofia, ma poi aveva lasciato i suoi amati libri "in soffitta" - come racconta - per seguire Gesù. Mettendosi a vivere con radicalità la sua Parola, avvertì allora la sua promessa: «Sarò io il tuo Maestro».
Anche oggi il primo passo chiesto a chi vuol penetrare la Verità secondo la metodologia dell'università "chiariana" è quello di spostare almeno spiritualmente tutti i libri «per capire in modo vero, vitale e divino il libro di Dio». In altre parole, Dio, e non lo studio, dev'essere l'ideale di chi frequenta questa università. E Dio lo si ama mettendo in pratica le sue parole. Certamente, studenti e professori dovranno poi studiare seriamente e con grande impegno le varie materie, con le ricchezze che formano il patrimonio culturale dell'umanità: ma con spirito nuovo, atto a cogliere i frammenti della luce di Dio in esse disseminati.
Sulla base di questa prioritaria scelta di Dio, il coniugarsi di vita e studio si dispiega e si fa concreto nella vita quotidiana, a partire dei rapporti interpersonali. Tutti sono protagonisti e tutti corresponsabili dell'impresa educativa. L'unità infatti - cuore del carisma che anima l'Istituto - chiede un impegno radicale da parte di ciascuno per vivere "a corpo" con tutti gli altri, nella totale e dichiarata accoglienza reciproca: non solo nei momenti di apprendimento ma nelle più diverse circostanze di ogni giornata. È una vita dinamica che si attua su diversi livelli - fra gli studenti, fra i docenti, fra gli studenti e i docenti, nelle aule, nelle residenze, nei momenti di studio comune e di svago -, e che porta grandi frutti.
Che cosa significa tutto questo in concreto? Ascoltare il prossimo, anche il professore che presenta la sua materia, accogliendolo come si accoglie un dono d'amore; e far dono della propria conoscenza in modo che possa essere compresa e accolta, offrire le domande che nascono, le idee e le ispirazioni, anche questo solo per amore. Ciò significa far posto all'altro sempre, accogliendolo in sé, con tutto il suo bagaglio intellettuale, culturale, esperienziale, riconoscendolo come un dono irripetibile.
«Io sono stata creata in dono per chi mi sta vicino e chi mi sta vicino è stato creato da Dio in dono per me» - scrive la Lubich -: «come il Padre nella Trinità è tutto per il Figlio e il Figlio è tutto per il Padre»[1]. Tale convivialità e il dialogo sincero nella ricerca della Verità ricorda in qualche modo Platone e la sua celebre Accademia. Ma ciò che qui si delinea è un metodo squisitamente cristiano, in quanto fa calcolo di Cristo che, quale divin Maestro, ha promesso di essere presente nell'unità di coloro che si amano nel Suo nome (cf.*Mt*.18,20), illuminando con la sua luce le menti dei discepoli, come ricordano i Padri della Chiesa[2].
Ecco come la Lubich descrive questo metodo di studio - una vita che diventa luce - ai cittadini di Loppiano nel 1971:

1) C. Lubich, *Scritti Spirituali* /1, Città Nuova, Roma 1978, p. 140.
2) Origene afferma, ad esempio, che Gesù, presente fra persone unite nel suo nome «è disposto ad illuminare i cuori [...] per penetrare con l'anima le questioni» (*Comment. in Matth*., XII, 15, PG 13, 1131).

> «Gesù Maestro mi ha insegnato che per capire la verità, per approfondirla, per possederla veramente, occorreva non solo impararla bene, magari a memoria, ma metterla in pratica». È un metodo che «illumina interiormente, non solo la testa, ma tutto l'essere perché è luce e amore e vita insieme…»[3].

Apprezzando grandemente e facendo uso al meglio dell'intelligenza, non si arriva alla verità piena con la sola sua forza, ma per mezzo dell'amore.
Nella vita accademica i risultati di tale metodo si sperimentano in varie maniere: a volte, lo studente si trova a comprendere gradualmente l'essenza delle varie materie e il legame fra esse, come fossero illuminate dal di sotto da un'unica luce; altre volte, si tratta di un'esperienza comunitaria: è come se tutt'a un tratto si accendesse la comprensione riguardo a un punto particolare nella mente di tutti. Spesso, il contenuto specifico di qualche lezione, la logica sottostante a un'altra, o il punto di arrivo di un intero corso, si rispecchiano reciprocamente e rispecchiano la realtà che si vive o che si vede vissuta intorno a sé. La conoscenza diventa partecipazione esistenziale alla realtà conosciuta e si constata che la dottrina che si sprigiona dalla vita è, nella sua essenza, una sola.
Vi è un motto indicato da Chiara Lubich, agli albori della nascita dell'Istituto Universitario Sophia, che riassume bene il coniugarsi di vita e studio nell'orizzonte della Sapienza: «luce e vita, vita e luce». Due realtà che insieme danno luogo a un programma preciso: uno studio impregnato dalla luce di Dio che nasce dalla vita e che torna ad essa[4].

3. L'unità dei saperi

Un'altra nota caratteristica dell'idea "chiariana" di università sta nel profilo dei suoi studi, che si delineano transdisciplinari e rinnovati nei loro contenuti, sullo sfondo comune della Sapienza.
J. H. Newman, nel progetto di dare vita a un'autentica università cattolica, partiva dal principio che tutti i rami del sapere avessero da formare il suo oggetto, in quanto

> «essi non sono isolati e indipendenti l'un dall'altro, ma compongono insieme un tutto o un sistema; e interferiscono l'uno nell'altro e si completano reciprocamente, in modo che, in proporzione della nostra conoscenza di essi come di un tutto, sta l'esattezza e la garanzia della conoscenza particolare che di ciascuno di essi noi possiamo avere».

3) C. Lubich, *Gesù maestro, Discorso ai cittadini della Mariapoli di Loppiano* (17.2.1971), in «Nuova Umanità», XXX (2008/6), p. 210. Per altri scritti di Chiara Lubich sull'argomento cf. M. Vandeleene, «*Chi ama conosce Dio». Esperienza e teologia in Chiara Lubich*, in «PATH», 7 (2008), pp. 477-493.
4) Messaggio alla *Summer School* "Per una cultura dell'unità" (29.8.2007). Chiara continuava: «E allora la nostra università sarà come Gesù la vuole: Luce e Vita, Vita e Luce, cioè Sapienza-Sophia, sul modello del Verbo incarnato».

In questa prospettiva, la teologia è l'elemento integrante: «sottrarre la teologia dalle scuole pubbliche è sminuire la completezza e invalidare la veracità delle discipline in esse insegnate»[5].
Anche la voce di Benedetto XVI rappresenta un preciso richiamo a tale missione dell'università. Si può citare, come esempio, il discorso ai rappresentanti della scienza all'Università di Regensburg nel 2006[6].
In tale occasione, dopo aver analizzato il concetto moderno della ragione e le varie problematiche che ne derivano, il Papa auspica «un allargamento del nostro concetto di ragione e dell'uso di essa». Riusciremo infatti a superare i pericoli e le sfide del presente e del futuro

> «solo se ragione e fede si ritrovano unite in un modo nuovo, se superiamo la limitazione autodecretata della ragione a ciò che è verificabile nell'esperimento, e dischiudiamo ad essa nuovamente tutta la sua ampiezza. In questo senso la teologia, non soltanto come disciplina storica e umano-scientifica, ma come teologia vera e propria, cioè come interrogativo sulla ragione della fede, deve avere il suo posto nell'università e nel vasto dialogo delle scienze».

4. La mente di Cristo

Ciò che propone la Lubich va in questa direzione[7], con un'ulteriore e significativa nota di novità: la dimensione sapienziale che si sprigiona dalla vita in Cristo, ossia la luce intellettuale connessa alla presenza di Gesù risorto in mezzo ai suoi.
Sin dai primi anni in cui Dio le faceva scoprire via via le linee della spiritualità evangelica dell'unità, la Lubich ha colto ed espresso con estrema lucidità il realismo dell'Incarnazione, che investe anche la vita intellettuale del Dio-uomo. Il Cristo risorto che si fa presente fra coloro che credono nel suo Nome e si amano l'un l'altro - ella sottolinea - «è la Vita completa, non solo un fatto religioso». Essendo Egli l'Uomo perfetto, «riassume in Sé tutti gli uomini e ogni verità e spinta che essi possono sentire per elevarsi al proprio posto»[8]. Per questo realismo del Dio-Uomo

5) Riportato in I. Giordani, *Disumanesimo*, Città Nuova, Roma 2007², pp. 98-99. Commenta Giordani: «La verità religiosa non è soltanto una porzione, ma è una condizione del sapere generale» (*Ibid*., p. 99).
6) Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni. Discorso ai rappresentanti della scienza presso l'Università di Regensburg*, 12 settembre 2006.
7) Cf. *Discorso ai Gen, i giovani che vivono la spiritualità del Focolare* (20.12.1999), in cui Chiara prevede un insegnamento interdisciplinare dove la teologia gioca un ruolo molto importante.
8) C. Lubich, *Risurrezione di Roma*, in «Nuova Umanità», XVII (1995/6), p. 8. Viene in mente la nota affermazione di Giustino: «tutto ciò che di buono i filosofi e i legislatori hanno sempre scoperto e formulato, è dovuto all'esercizio di una parte del Logos che è in loro, tramite la ricerca e la riflessione […] la nostra dottrina è superiore ad ogni dottrina umana, poiché per noi la razionalità nella sua interezza si è manifestata in Cristo in corpo, intelletto e anima» (Giustino, *Apologie*, trad. a cura di G. Girgenti, Rusconi, Milano 1995, p. 199).

presente nel suo Corpo e in ciascuno dei suoi membri che lo compongono in unità, si può prospettare una profonda novità in tutte le discipline[9]. Ciò risulta come frutto - cito le parole degli *Statuti* di Sophia (art. 4) - dalla

> «sintesi vitale di sapienza divina e sapere umano che si esprime nella "mente di Gesù", Verbo incarnato (cf. *1 Cor* 2,16; *Gv* 1,14), di cui nella grazia siamo resi partecipi mediante l'esercizio dell'amore reciproco sulla misura di Gesù sino all'abbandono della croce (cf. *Gv* 15,12-13; Mc 15,34; *Mt* 27,46)»[10].

E proprio perché mette in rilievo efficacemente questa presenza di Cristo che il carisma dell'unità è capace di «illuminare e innervare le molteplici dimensioni dell'umano e le diverse discipline, a partire dalla loro comune radice e nel costante riferimento alla loro ultima finalità» (*Ibid.*, art. 4).
L'università così prospettata dalla Lubich è chiamata a offrire un sapere globale, seguendo un percorso di studi ad ampio raggio che contribuisca a formare persone intere anche sotto il profilo intellettuale. È rivelatore in tal senso il titolo della laurea conferita da Sophia: «*Fondamenti e prospettive di una cultura dell'unità*». Le materie di base, che tutti gli studenti sono chiamati a frequentare, spaziano dalla teologia alla filosofia all'economia, dalla razionalità scientifica alla politica. Pur essendo impostati in modo originale, ispirandosi per quanto possibile a una visione sapienziale, i corsi sono fedeli alla specificità di metodo e di contenuto propria di ciascuna disciplina e poggiano sulle migliori acquisizioni culturali di ogni tradizione disciplinare. La metodologia dell'unità insegna infatti ad avere apertura intellettuale non solo verso chi è vicino ma anche verso gli autori del passato, che si avvicinano attraverso i loro scritti. In tal modo, s'impara ad apprezzare tutte le discipline, cogliendo di ciascuna il senso profondo e il legame con gli altri saperi. Si costata così che dalla relazione fra le persone nasce una più profonda comprensione anche della relazione fra le discipline.

5. Città-Università

Un ulteriore e importante elemento nella concezione chiariana dell'università è il suo inserimento in una società che sia *humus* ideale per la sperimentazione anche esistenziale della metodologia che la ispira: come accade in una cittadella del Movimento dei Focolari, dove tutti i cittadini, provenienti da varie parti del mondo,

9) Cf. C. Lubich, *Risurrezione di Roma*, cit., p. 8: «Accanto a una teologia rinnovata, "nuova" (basata sulla vita trinitaria vissuta nel Corpo mistico di Cristo), occorre anche una scienza nuova, una sociologia nuova, un'arte nuova, una politica nuova […]: nuove perché di Cristo, rinnovate dal suo Spirito. Occorre aprire un nuovo umanesimo dove veramente l'uomo è al centro, quest'uomo che è anzitutto Cristo, e Cristo negli uomini».
10) Nel *Discorso ai Gen* (20.12.1999) la Lubich esclama spontaneamente: «non è più la scienza, la teologia, la psicologia, la filosofia, è la Sapienza […] la mente di Gesù!».

vivono secondo lo spirito del Vangelo. In varie occasioni la Lubich ha insistito su questo punto[11].
In tal modo è tutto il contesto che forma ed educa, ed è la comunità delle persone che dice con la sua vita che quello che viene insegnato all'università è vero[12]. Mentre da un lato si evita così il rischio che l'insegnamento diventi intellettualismo astratto, l'università offre un impulso culturale alla società in cui è inserita.
Ancora una volta, studio e vita stanno in felice simbiosi.

6. Mirando a sponde lontane

Abbiamo accennato alla novità dottrinale che la Lubich auspicava in ogni campo come frutto di una nuova metodologia di approccio alla verità nelle sue diverse espressioni. Ella aveva intuito che non solo la pedagogia si sarebbe rinnovata, ma che tutto l'edificio della cultura d'ispirazione cristiana poteva essere riletto attraverso la lente dell'unità, la mente di Cristo, Dio-Uomo.
Sin dai primi anni del Movimento dei Focolari, la fondatrice aveva intravisto che un giorno si sarebbe sprigionata dalla sua vita una dottrina, «quasi come atto d'amore» - ella diceva -, assimilando tale evento a quello con cui il Padre, nella vita della SS.ma Trinità, genera il Figlio nello Spirito Santo.
La stessa dinamica trinitaria è insita nella specifica metodologia di ricerca richiesta in ogni ambito disciplinare. Occorrono almeno due competenti in una data disciplina uniti nel nome di Gesù, che mettano in comune quanto studiano con amore e distacco. Così, la luce promessa da Dio - la Verità stessa che si fa presente fra loro - li illumina e li guida nel loro impegno teoretico. La comunione culturale realizzata in questa maniera diventa - secondo le parole della Lubich - un «fiume infuocato» che genera una nuova dottrina in tutti i campi[13].
L'università ha da essere laboratorio di una tale ricerca ed elaborazione. I frutti maturati dai docenti vengono trasmessi agli studenti e le nuove piste vengono proposte come materia di verifica e indagine da parte degli studenti. Si promuove in tal modo l'avanzamento di una cultura che - come afferma la Lubich - mira alla costruzione di «cieli nuovi e terre nuove». Ella, infatti, insiste sull'esperienza di concretezza, riportando la dottrina alle sue espressioni pratiche nei vari campi, come l'economia, la politica, l'arte, «dalle quali e nelle quali scaturirà ulteriore dottrina»[14].
Ecco ancora una volta innescarsi il processo del dialogo dinamico fra studio e vita.
In sintesi: il dinamismo relazionale sul modello della Trinità, che caratterizza la metodologia dell'Istituto, si rivela ispiratore di nuovi contenuti e generatore di trasformazione sociale.

11) Già nel 1957, quando le viene presentato uno schizzo raffigurante una città ideale animata dallo spirito del Vangelo, la Lubich nota in essa fra i vari edifici la presenza di un'università e commenta: «è proprio questo che dobbiamo fare». Si esprimeva così l'intuizione che l'università non sarebbe stata un'entità a sé, ma parte integrante e peculiare di una città.
12) *Appunti*, Mollens, Svizzera (11.06.2006).
13) Cf. *Discorso alla Scuola Abbà*, Rocca di Papa (24.01.2004).
14) Cf. *Appunti per la Scuola Abbà*, Mollens, Svizzera (07.08.2000).

7. Il punto d'arrivo

Concludiamo interrogandoci sull'obiettivo del modello di università che la Lubich propone. È una domanda fondamentale che avrebbe potuto esser collocata all'inizio di questa presentazione, ma che può mostrarsi utile anche come sintesi conclusiva.
L'obiettivo è senz'altro - come per altri istituti - formare uomini e donne interi e dare nuova fioritura alla cultura cristiana. Ma l'obiettivo basilare dell'università "chiariana" - come la fondatrice stessa lo esplicita nel discorso d'inaugurazione della *Summer School* "Per una cultura dell'unità" del 2001 - è quello di educare alla Sapienza. Venendo incontro alle esigenze dei nostri tempi, questo scopo risponde a un'attesa che è certamente di tanti, al di là delle proprie convinzioni religiose e culturali. Un noto accademico del mondo musulmano, venendo a conoscenza di quanto ci si proponeva di realizzare con l'Istituto Universitario Sophia, esclamava due anni or sono: «Il mio desiderio è essere uno di voi ad attuare questo progetto! È importantissimo che nasca questa nuova università. Salverà tanti giovani dalla superficialità e dall'ignoranza del mondo di oggi».
Benedetto XVI, evidenziandone il fondamento antropologico, ha affermato che «la vera intima origine dell'università sta nella brama di conoscenza che è propria dell'uomo». Ora, è con l'avvento di Cristo che tale brama trova compimento attraverso «la scoperta di quel Dio che è Ragione creatrice e al contempo Ragione-Amore»[15]. Col duplice riferimento a Dio come Ragione creatrice e Ragione-Amore, il Papa invita l'uomo dei nostri tempi a scoprire in sé e attorno a sé le tracce di una razionalità che rispecchia la logica dell'Amore divino.
Si può dire che l'università concepita da Chiara mira a creare un luogo ideale in cui tale scoperta possa realizzarsi, dove cioè la logica dell'amore divino possa diventare pane quotidiano della ricerca intellettuale e perciò connaturale all'apprendimento dei vari saperi. Chi frequenta questa università è chiamato e abilitato ad acquisire la Sapienza perché convive con essa, imparando a comprendere gli avvenimenti della storia e le varie tonalità e dimensioni della verità nel loro intrinseco rapportarsi gli uni con gli altri e col tutto.
Quale può essere il luogo ideale in cui realizzare tale progetto? Con accenti di forte realismo e insieme di profezia, la Lubich non esita a indicare come "aula vera" di questa scuola il Seno del Padre, dove quanti cercano la Verità e si amano fra loro sono introdotti da Cristo vivente in mezzo a loro secondo la Sua promessa (cf. *Mt* 18,20, *Gv* 17,24)[16]. In questa prospettiva di relazionalità dinamica, l'idea stessa di università acquista un nuovo, straordinario spessore: non soltanto un universo di soggetti e discipline, ma il tendere insieme verso quell'Uno-Trino che ci è stato dato come modello e punto d'arrivo da Gesù: «Che siano uno in noi come io in te e tu in me» (*Gv* 17,21).

JUDITH POVILUS
Professore stabile di Logica e fondamenti di matematica presso l'Istituto Universitario Sophia
judith.povilus@iu-sophia.org

15) *Allocuzione* di Papa Benedetto XVI preparata per l'incontro con l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (17.01.2008).
16) Cf. C. Lubich, *Discorso inaugurale della Summer School Sophia "Per una cultura dell'unità"*, in «Sophia», 0 (2008), p. 16.



LA NASCITA DELLA CULTURA CRISTIANA E L'UNIVERSITÀ MEDIEVALE

di
PAOLO SINISCALCO

In itself the Gospel is not culture. But it is equally true that the heart of a believer touched by the Gospel message cannot but produce a culture that expresses the novelty of being in Christ, a "Christian" culture. This culture is articulated in a plurality of theoretical and practical forms that, in each case, is far from being definitive. The basis of "Christian culture" is Sacred Scripture, its key points being Christological and Trinitarian doctrine. The schools that arose in the Patristic era were not in competition with the classic paideia. *Likewise, later on, Monastic, Cathedral and Presbyteral schools kept a religious character. They prepared for the birth of the Medieval Universities of the twelfth and thirteenth centuries that were made up of communities of teachers and students and supported by Imperial, regional or Ecclesiastical authorities. The challenge for them was how to harmonise "scientific" truth with religious truth, a challenge that is still very relevant today too.*

Sophia 1 (2009-1) 26-38

1. I caratteri della cultura cristiana

In un saggio del 1987 Giuseppe M. Zanghì[1] si chiedeva se si potesse parlare di cultura o di culture cristiane, ed osservava che se il Vangelo non è cultura, è pur vero che il cuore dell'uomo, raggiunto dal messaggio di Cristo e abitato dalla Trinità, non può non produrre una "cultura" che esprima la "novità" dell'uomo-in-Cristo, una cultura "cristiana", per la quale il Vangelo è la sua luce giudicante, il suo amore trascinante. Ma la cultura cristiana, per la sua originale storicità, che si spiega con il fatto che la Parola, il *Logos* si è incarnato nel seno della storia umana ed in essa è presente e vivo fino alla fine dei tempi, non può articolarsi in una ricca pluralità di forme teoretiche e pratiche. Così Zanghì.

Ed è precisamente quanto si verifica fin dalla prima origine del movimento cristiano. Esso è plurale. L'unico Dio che si è incarnato e rivelato in Gesù Cristo è stato ridetto agli uomini in molti modi. La Chiesa ha riconosciuto come ispirati molti libri che hanno formato il Nuovo Testamento e in particolare ha accolto i quattro Vangeli quale testimonianza multiforme del «solo Signore Gesù Cristo» (*I Cor* 8,6). Come è stato detto[2], potremmo parlare di Marco come del Vangelo romano, di Matteo come del Vangelo antiocheno, di Luca come del Vangelo greco, di Giovanni come del Vangelo efesino. Né un tale carattere si ferma alle espressioni testuali; infatti si coglie non meno a livello storico e di fede, negli accenti spirituali, negli usi liturgici, nelle concezioni dottrinali, forse più in Oriente che in Occidente[3]; tanto che in anni recenti si è affermato che l'unico Cristo ha dato origine e diversi cristianesimi, a cominciare da quello proprio dei discepoli provenienti dal giudaismo e da quello vissuto da discepoli provenienti dal paganesimo. Diversi cristianesimi: un'espressione che è stata diversamente intesa, per negare l'unità della Chiesa per la frammentazione che fin dagli inizi essa avrebbe sperimentato oppure per affermare che, come l'alterità è al cuore delle Scritture, così il dialogo è iscritto nella sua vocazione originaria, presentandosi il cristianesimo come «interpretazione vivente - nella diversità dei tempi e dei luoghi, delle etnie e delle culture - della vita, morte e resurrezione di Cristo: interpretazione che è il compito storico delle comunità cristiane»[4], che gli danno un volto e lo narrano agli uomini loro contemporanei.

Così dicendo si asserisce che la cultura cristiana, si articola in una pluralità di forme, tutte aprendosi al Cristo e riconoscendo in lui il figlio di Dio incarnato e la seconda persona della Trinità. Perciò si può ben asserire che nel corso della storia si sono realizzati e si realizzano modelli di cultura cristiana, che tuttavia sono ben lungi dall'essere definitivi, attendendo sempre nuovi compimenti. Il progetto di Dio sull'uomo penetra lentamente nel cuore e nell'intelletto di quest'ultimo, e perché

1) G.M. Zanghì, *Vangelo e cultura. Una breve riflessione*, in «Nuova Umanità», IX (1987/1), pp. 7-18 , ora in Id., *Occidente la mia terra. Storia, società, politica alla luce del paradigma trinitario*, Città Nuova, Roma 2008, pp. 192-204 (196 s.).
2) Cf. E. Bianchi, *La differenza cristiana*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2006, p. 88.
3) Cf. V. Poggi, *La nuova Europa vista da Oriente*, in AA.VV., *L'Europa crocevia. Memoria, cultura, responsabilità delle Chiese*, Edizioni Studium, Roma 1992, pp. 23-33; P. Siniscalco, *Le antiche chiese Orientali. Storia e letteratura*, Città Nuova, Roma 2005 (rist. anast. 2008), pp. 199 e *passim*.
4) E. Bianchi, *op. cit.*, p. 88

Dio, che è amore, non fa violenza, e perché l'uomo è in pari tempo limitato e peccatore. Donde derivano incompiutezze, deviazioni ed errori che si affiancano a proposte ed intuizioni luminose. È la storia delle cultura cristiana, dell'educazione e della scuola[5], della predicazione e delle stessa catechesi.

2. Il Maestro e i maestri

Il primo maestro *(rabbì, didáskalos)* per i cristiani è lo stesso Gesù. I discepoli (cf. *Gv* 12, 13), i farisei (cf. *Gv* 3,1), Maria di Magdala (cf. *Gv* 20, 16) si rivolgono a lui dandogli questo titolo; egli invita a non chiamare "maestro" alcuno al di fuori di lui (cf. *Mt* 23,8), che è un maestro particolare ed esigente il quale non solo sceglie i propri discepoli, ma pure li sceglie tra i piccoli, tra gli umili, ai quali neppure rivela interamente quanto ha da dire loro, dicendoli incapaci di sopportarne il peso. Nella comunità apostolica il modello rimane Gesù, che è da imitare in tutto e per tutto. In vero Paolo rivendica a sé il titolo di «maestro dei pagani nella fede e nella verità», ma precisa di esserlo in quanto «araldo, apostolo e maestro "nel Signore"» (cf. *I Tim*2,7).

3. L'unità del Primo e del Nuovo Testamento

Per l'epoca successiva occorre notare che la cultura cristiana si fonda essenzialmente sulla Sacra Scrittura. Ed in proposito la Chiesa compie già una prima scelta decisiva, che del resto, stando ai Vangeli, è indicata da Gesù stesso: egli è il coronamento di una storia cominciata ben prima di lui, che è quella dei profeti, dei re di Israele e dei patriarchi, che è quella del popolo ebraico, storia che il cristianesimo assume e rivendica in tutto e per tutto. In altre parole, il Primo e il Nuovo Testamento sono visti come unica e continua rivelazione di Dio agli uomini; anzi si scorge nell'uno e nell'altro, in piena continuità, un processo educativo unitario, l'attuarsi della "pedagogia divina" che, dopo l'inizio e il compimento di alcune tappe fondamentali, trova il proprio culmine in Gesù Cristo e l'età ultima nel tempo della Chiesa. Una scelta, questa, che darà luogo al delinearsi della "storia della salvezza", cardine attraverso i secoli che sostanzia la visione teologica cristiana della storia.

4. La Sacra Scrittura e le sue traduzioni

Accanto a questa una seconda scelta appare di straordinaria importanza: le prime comunità, che hanno tracciato la via anche per le successive, non hanno fatto propria una lingua sacra. I più antichi documenti del Nuovo Testamento, che sono re-

5) Cf. sul tema dell'educazione e della scuola nelle Scritture, in età patristica e fino all'epoca moderna, il percorso tracciato da P. Coda, *Educazione/Scuola*, in P. Coda - G. Filoramo, *Dizionario del cristianesimo,* UTET, Torino 2006, vol. I, pp. 428-436.

datti in greco[6], entrano a far parte del Canone essendo stati riconosciuti dalle comunità quali testi divinamente ispirati, ma fin dalla metà circa del II secolo sono tradotti in latino, costituendo le *Veteres Latinae Versiones*. La cosa poi si ripete ogni volta che la Chiesa si impianta in un paese che non sia stato assimilato dalla cultura greco-latina. In Egitto, il cristianesimo si può dire crei praticamente *ex novo* una lingua letteraria, il copto, nella cui struttura coesistono elementi del demotico, la lingua egiziana tradizionale come era parlata nel suo ultimo stadio, e del greco[7]. In Siria e Mesopotamia esso rianima l'aramaico che, dopo Alessandro Magno - vale e dire dopo la fine del IV secolo a.C., - aveva cessato il suo ruolo di lingua di cultura. In Etiopia *gheez*, o etiopico antico (che si estingue prima del X secolo d.C.) è lingua di ispirazione interamente cristiana. Per l'Armenia si fa risalire a Mesrop Mashtots (IV-V se. d.C.) l'invenzione dell'alfabeto e la conseguente nascita delle letteratura. Anche per la Georgia la scrittura comincia ad essere testimoniata, unica tra le lingue caucasiche[8], in epoca antica dopo il 430 (la lingua georgiana non appartiene infatti al ceppo indoeuropeo e neppure a quello semitico, ma al gruppo sud-occidentale o cartvelico delle lingue ibero-caucasiche). Altrettanto avviene per la Slavia allorché nel IX secolo è introdotto da Cirillo e Metodio l'alfabeto glagolitico, con i caratteri cirillici appunto (anche se non si è certi che sia stato Cirillo a inventarli), usati ancora oggi dagli slavi orientali.
E questo per dire che, con gli alfabeti e le forme letterarie che nascono in tempi differenti grazie al diffondersi del cristianesimo nei paesi di cui si è detto, compaiono traduzioni intere o parziali della Bibbia nelle lingue autoctone. In tal modo essa può essere conosciuta da genti che la ignoravano. Ora è evidente che ogni traduzione rappresenta una grande apertura al mondo circostante e richiede un adattamento di enorme rilievo alla cultura, agli schemi e alle categorie mentali della lingua che accoglie la traduzione del testo sacro, tenendo anche conto che spesso alla lingua tiene dietro l'introduzione nei riti di liturgie specifiche, riflettendo anche queste caratteri particolari delle terre in cui fioriscono.
É chiaro che da una tale pluralità di espressioni la cultura cristiana, o meglio ancora la cultura giudaico-cristiana, ha tratto un immenso guadagno se e nella misura in cui la Grande Chiesa - per usare un nesso introdotto da Origene, con la varietà e la differenze delle Chiese nascenti tra popoli dell'Est e dell'Ovest, del Nord e del Sud, ha mantenuto la sua essenziale unità.

5. I cardini dell'insegnamento della Chiesa

L'annuncio del Cristo infatti reca in sé una nuova concezione di vita. Per essa l'uomo rigenerato in Cristo partecipa della vita divina e, secondo la promessa rivelata,

6) Come del resto avviene più tardi per la maggiore parte degli scritti cosiddetti apocrifi. Già in secoli precedenti aveva avuto luogo la traduzione in greco del testo ebraico dei libri del Primo Testamento ad opera dei LXX e più tardi di Aquila, Teodozione e Simmaco.
7) Cf. T. Orlandi, *La letteratura copta e la storia dell'Egitto cristiano*, in P. Siniscalco, *Le antiche Chiese Orientali*, cit., pp. 85 ss.
8) Per l'armeno e il georgiano, cf. ancora P. Siniscalco, *Le antiche Chiese Orientali*, cit. rispettivamente alle pp. 264 e 288 s.

dopo l'esperimento temporale vissuto seguendo la volontà di Dio, è messo a parte della visione beatifica di Dio stesso, che costituisce il fine della sua esistenza. Intorno a questo nucleo si concentra l'attenzione e prende corpo l'insegnamento della Chiesa, dando luogo a una vera e propria cultura. Due sono i cardini intorno a cui essa gradualmente prende corpo: Dio creatore, uno e trino; Gesù Cristo figlio di Dio incarnato. Uno degli elementi che consente di seguire lo svilupparsi graduale di una credenza che necessariamente è destinata a influire sulla visione della vita di chi vi aderisce e a modificarne i parametri culturali, oltre che i comportamenti morali, è costituito dai Simboli di fede. Il punto iniziale è la proclamazione del *kerygma*, ossia di un evento straordinariamente importante: la passione, morte e resurrezione di Gesù, di cui gli Apostoli sono testimoni, come lo erano stati della sua vita. Di qui nasce fede in lui come nel Figlio di Dio e Dio. A questo nucleo primitivo si aggiungono altre nozioni, in un processo ininterrotto che avviene nel seno delle comunità. Si può individuare un tale processo già in vari passi del Nuovo Testamento, nei quali appaiono, per così dire "frammenti di Credo", per poi passare a formulazioni più complete, dapprima intorno a due articoli relativi al Padre e al Figlio, per giungere successivamente alla confessione concernente lo Spirito Santo. Inizialmente il Simbolo (insieme alla preghiera insegnata da Gesù) è legato alla catechesi prebattesimale, per divenire poi, in Occidente, *magna pars* nelle interrogazioni battesimali[9], prima di assumere con il tempo una vera e propria funzione "confessante" e "dottrinale", come accade con il "Credo" niceno del 325 e con quello niceno-costantinopolitano del 381[10]. In tale modo i molteplici dati rivelati sono raccolti in unità, e per ciò stesso è compiuta un'azione culturale, oltre che religiosa.

Non è un caso, che nei primi secoli, precisamente intorno alla dottrina trinitaria e alla dottrina cristologica avvengano le grandi dispute che vedono protagonisti le comunità cristiane e gli ambienti ad esse collegate, come prova la letteratura cristiana antica con il suo carattere apologetico, contro il politeismo pagano, e dottrinale contro quelle che potrebbero essere definite le formulazioni non cattoliche, ossia eterodosse, in quanto condannate dalla Grande Chiesa (si pensi, per esempio, al dualismo gnostico, al docetismo, al monarchianesimo o al subordinazionismo, o ancora alle varie forme di arianesimo e di semiarianesimo, per giungere al nestorianesimo e al monofisismo).

6. Le prime scuole cristiane

E non è neppure un caso che le più antiche scuole cristiane siano destinate ai catecumeni e privilegino massimamente un insegnamento di carattere religioso, sia

9) Cf. P. Siniscalco, *In spirito e in acqua. Il pensiero degli scrittori cristiani antichi sul battesimo*, in *Fons vitae, Baptême, Baptistères et rites d'initiation (II^e-VI^e siècle),*. sous la direction de I. Foletti et S. Romano. Actes de la journée d'études, Université de Lausanne. 1^er décembre 2006, Viella Libreria Editrice, Roma 2009, pp. 9-25 (11 ss.).

10) Si vedano i testi delle due professioni di fede in lingua originale e in traduzione italiana, in *Conciliorum Oecumenicorum Decreta*, a cura di G. Alberigo - G.L. Dossetti - P.P. Joannou - C. Leonardi - P. Prodi, Edizioni Dehoniane, Bologna 1991, rispettivamente alle pp. 5 e 24.

elementare che superiore. Si pensi a quella tenuta da Giustino a Roma intorno al 150, e a quella di Panteno ad Alessandria d'Egitto, a cui succede come maestro Origene nella prima metà del III secolo; funzione che poi lascia il posto ad Eracla, per assumere la responsabilità di una scuola di formazione superiore, il *Diadaskaleîon*. Sono queste scuole di carattere genuinamente cristiano che non vogliono insegnare le discipline, diremmo così, "secolari", ma che nascono dal volere ricondurre il Cristo al centro dei rapporti umani: un modo per dare vita ad una nuova proposta anche culturale, che trova il proprio cardine in Dio, e in Dio Trinità, e che investe tutta la vita dell'uomo.
Da queste esperienze nascono le prime sintesi teologiche o, se si vuole, i più antichi manuali dogmatici che prendono le mosse dalla Regola di fede basandosi sulla Scrittura, sulla Tradizione, e pure sulla ragione. Mi riferisco a quell'impegnata riflessione teologica che è il *De principiis* di Origene che si diceva, è stato maestro in quelle scuole di formazione alla vita e alla dottrina cristiana. Nei quattro libri di cui si compone lo scritto, l'autore antico espone una teologia, una cosmologia, un'antropologia e infine una teleologia. Si legge nella *Prefazione* dell'opera: «Coloro che credono e sono convinti che la grazia e la verità vengono da Gesù Cristo e sono convinti che il Cristo è la verità stessa, secondo la sua formale affermazione: "Io sono la verità" (*Gv* 14, 6), non cercano la scienza della virtù e della felicità altrove che nelle parole stesse e nella dottrina del Cristo». Parole e dottrine che, secondo Origene, non sono solamente quelle da lui profferite durante la vita terrena, ma sono anche quelle del Verbo di Dio delle quali si sono fatti interpreti i profeti e delle quali si fanno interpreti gli apostoli, il cui insegnamento è conservato secondo l'ordine della successione legittima. Con ciò lo scrittore antico indica che la dottrina cristiana ha le sue fonti nella Scrittura e nella Tradizione; ma, come successivamente affermerà, se l'essenziale dell'insegnamento apostolico è contenuto nel Simbolo di fede, non di meno è stato lasciata a chi fosse appassionato dello studio e della sapienza una materia in cui potesse esercitarsi con profitto. Un pensiero, il suo, che fa intravedere un possibile sviluppo della dottrina cristiana. Alle affermazioni desunte dalla Scrittura potrebbero affiancarsene altre dedotte come conseguenze per via di ragionamento[11].

7. I cristiani e la *paideia* classica

A questo punto è necessario fare un'osservazione evidente per chi conosca la storia dell'educazione nell'antichità. I cristiani non sono entrati in competizione con le scuole di tipo classico; al contrario le hanno frequentate e non raramente vi hanno pure insegnato.
La *paideia* classica - un termine che Cicerone e Varrone tradurranno in latino con la parola *humanitas*[12] - si basava prevalentemente, ma non esclusivamente sulla letteratura e non sulla scienza: gli autori canonizzati erano, per ricordarne alcuni, Omero, Esiodo, Pindaro, tra i tragici, Eschilo, Euripide Sofocle o, tra gli storici,

11) Cf. J. Quasten, *Patrologia*, tr. it., vol. I, Marietti, Torino 1967, p. 333 s.
12) Cf. H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, tr. it., Edizioni Studium, Roma 1994, p. 197.

Erodoto, Senofonte e soprattutto Tucidide, tra i comici Menandro, tra gli oratori Demostene. È evidente che molte di queste opere, se non tutte, erano intrise della religione tradizionale che aveva un carattere politeistico. Intorno alla metà del I secolo a.C. il programma scolastico si conformava definitivamente comprendendo la grammatica, la retorica e la dialettica, e inoltre la geometria, l'aritmetica, l'astronomia e la teoria musicale, discipline che costituiranno il *trivium* e il *quadrivium* medievale.
Non è facile individuare il motivi per cui i cristiani non creano una loro scuola, ma accettano e frequentano le scuole classiche. Scrive H.-I. Marrou:

> «Precisamente perché vivevano nel mondo classico, i cristiani dei primi secoli hanno accettato come "naturale" la categoria fondamentale dell'umanesimo ellenistico: l'uomo, cioè come ricchezza incondizionata, anteriore a ogni specificazione. Si potrebbe dire: per potere essere cristiano, bisogna prima di tutto essere uomo, abbastanza maturo sul piano propriamente umano, per potere fare un atto di fede e azione morali […]. Ora se l'educazione classica rappresentava una tecnica ammirevole per la formazione di un tipo umano perfettamente sviluppato, perché cercare altrove, inutilmente ed elaborare un altro sistema di educazione? […]. In certo qual modo è l'indifferenza tecnica dell'umanesimo classico che lo rendeva meravigliosamente adatto a ricevere l'innesto del ramo d'oro della grazia»[13].

L'*humanitas* acquisita nelle scuole pagane costituiva per i cristiani colti una sorta di propedeutica alla formazione per loro specifica. Ha osservato infatti W. Jaeger che «come la *paideia* greca consisteva nell'intero *corpus* della letteratura greca, così la *paideia* cristiana è la Bibbia […]. La formazione dell'uomo cristiano, la sua *mórphosis* è l'effetto della studio incessante della Bibbia. Il modello è Cristo. La *paideia* del cristiano è l'*imitatio Christi*. Cristo deve prendere forma in lui»[14].
In questo senso, chi aderisce al suo messaggio è troppo consapevole della novità inaudita che contiene per non concentrare la sua attenzione su di esso e perciò spendersi per edificare le strutture fondamentali che lo costituiscono: le basi dottrinali, le norme morali, le regole canoniche, le forme liturgiche. Donde sono nate quelle scuole di formazione religiosa a livello medio ed alto, e si è organizzato l'insegnamento elementare per i catecumeni. È stata questa la principale cura cui hanno mirato i responsabili delle Chiese. I loro scritti pastorali lo dichiarano con evidenza, come pure, per altro verso, le loro opere esegetiche, apologetiche o teologiche volte rispettivamente contro gli ebrei, i pagani e gli eretici vertono essenzialmente sulla dottrina e sulla disciplina cristiana. In ciò consiste la letteratura cristiana antica.
Per provare a spiegare il perché i cristiani non abbiano evitato di diventare maestri in quelle stesse scuole nate da secoli nella Grecia e in Roma, si può forse invocare un altro motivo. È un fatto che il mestiere del maestro nelle comunità cristiane

13) *Ibid*., p. 417 s.
14) W. Jaeger, *Cristianesimo primitivo e paideia greca*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1966, pp. 118 s.

dapprima è per lo più tollerato[15] e già nel III secolo ammesso, come dimostra, tra gli altri, nel III secolo il caso di Origene e quello di Anatolio, il futuro vescovo di Laodicea[16]. I maestri fedeli a Cristo piegavano le discipline professate secondo le loro dottrine: lo dimostra in certo modo quella legge emanata da Giuliano imperatore, il 17 giugno del 362, con la quale si imponeva ai cristiani di non insegnare - a meno che si facessero apostati -, accusandoli in sostanza di essere ipocriti e disonesti in quanto spiegavano Omero o Esiodo senza prestar fede agli dèi di cui quegli scrittori parlavano[17].

8. Il tramonto della scuola antica

Il grande e sconvolgente fenomeno delle migrazioni dei popoli del Nord e dell'Est in marcia verso obiettivi non determinati verso il Sud e l'Ovest europeo, che si fa particolarmente violento e frequente nel IV e nel V secolo, sgretola il sistema scolastico antico, insieme alla classe senatoriale alla cui immagine era stato concepito e realizzato. In quell'età scompaiono figure eminenti pagane e cristiane che in quell'educazione si erano formate. Basti ricordare Nicomaco Virio Flaviano (+394), Teodosio (+395), Ausonio (+395), Ambrogio di Milano (+397), gli stessi figli di Teodosio: Onorio e Arcadio (+408) e Onorio (+423), Arcadio (+408) fino a Teodosio II (+450). In certo modo si chiude un'epoca e ne comincia un'altra tra le più travagliate ed infelici, ma anche feconde di futuri sviluppi per l'impero d'Occidente. Nel 410 i goti di Alarico occupano Roma. Dal 429 i Vandali mettono a ferro e fuoco l'Africa settentrionale, nel 476 le milizie "barbare" che costituiscono ormai la maggior parte dell'esercito romano acclamano re uno di loro, Odoacre, mentre depongono Romolo, ultimo imperatore d'Occidente.
La cultura, in un tempo tanto provato da eventi inaspettati e gravi, certo ne risente. Tuttavia, dal V all'VIII secolo l'Occidente, e nel suo seno la Chiesa, in certo modo si rinnovano e preparano le successive rinascite, quella carolingia nell'VIII secolo, quella ottoniana nel IX e quella delle Università nel XIII. È il tempo delle grandi sintesi originali o desunte dai tesori culturali delle età precedenti. Si pensi ad Agostino e a quel grande affresco della storia universale intesa teologicamente che è il *De civitate Dei*. Si pensi all'opera di Gregorio I, papa dal 590 al 604, che sa assicurare alla Chiesa di Roma unità, universalità e prestigio, facendola rimanere punto di riferimento essenziale per la cristianità occidentale. Si pensi a Cassiodoro (485 ca.-580 ca.) e alle sue *Institutiones,* che sono in pari tempo a modo loro un manuale enciclopedico e una guida bibliografica, o ancora a Isidoro di Siviglia (560-636), che in particolare nelle sue *Etymologiae* si occupa non solo delle *artes liberales*, ma

15) Cf. Ippolito, *Traditio apostolica* 16; *Constit. Apost.* VIII, 32, 7 ss. Ma un autore come Tertulliano, in un trattato già venato di montanismo, lo interdice. Cf. *De idololatria* 10.
16) Cf. C. Schmidt, *Anatolio di Alessandria/Laodicea*, in *Dizionario di letteratura Cristiana Antica*, a cura di S. Döpp - W. Geerlings, tr. it., Urbanianna University Press - Città Nuova, Roma 2006, p. 67.
17) Cf. per gli avvenimenti qui appena accennati, P. Siniscalco, *Il cammino di Cristo nell'Impero romano*, Laterza, Roma-Bari, 2007[6], pp. 251 ss.

anche di medicina, di giurisprudenza, di cosmologia, di zoologia, ecc. Si pensi a Beda (672-735) monaco anglosassone che, formatosi nella dottrina della Chiesa e della più antica tradizione romana, seppe diffonderla nella sua terra.
Da queste fonti nasce la visione unitaria fondata sulla Rivelazione scritturale e su quella naturale di cui è testimone il cosmo, che sarà ulteriormente sviluppata nel pieno Medioevo: opere ed autori che contribuiscono a sottolineare la piena affermazione della cultura cristiana in Occidente.

9. *Le désir de Dieu e l'amour des lettres:* il monachesimo

Cultura che non avrebbe avuto lo splendore e la forza sue proprie senza il grande movimento monastico. Del resto la maggior parte degli autori ora menzionati hanno fatto parte della schiera dei monaci. Per non fare che due nomi, monaci e fondatori di monasteri furono Benedetto da Norcia (480/490 ca.-547ca.) e Colombano (543[?]-616 ca.). Dal primo ebbe origine l'Ordine benedettino (e Montecassino ancora oggi, nonostante le distruzioni che ha subito lungo i secoli, fino all'ultima, totale, avvenuta durante la seconda guerra mondiale del secolo scorso, ne è una splendida testimonianza). Il secondo, d'origine irlandese, è fondatore dei monasteri di Luxeuil e Bobbio in Italia che, con San Gallo in Svizzera, furono tre mirabili baluardi della cultura latina, ispirati da un personaggio nato in una terra estranea all'Impero romano, che aveva imparato la lingua di Roma solo tramite l'evangelo di Cristo. Luoghi nei quali l'unione dello studio essenziale delle lettere sacre e delle lettere profane dà eccellenti frutti. Certamente l'obiettivo dei monaci, di tutti i monaci era, ed è, quello di "cercare Dio", di *quaerere Deum*. Ma il *quaerere Deum* - come ha ricordato Benedetto XVI a Parigi nel *Collège des Bernardins* il 12 settembre 2008 nel discorso ai rappresentanti del mondo della cultura francese - non era per i monaci

> «una spedizione in un deserto senza strade, una ricerca verso il buio assoluto. Dio stesso aveva piantato delle segnalazioni di percorso, anzi aveva spianato una via, e il compito consisteva nel trovarla e nel seguirla. Questa via era la sua Parola che, nei libri delle Sacre Scritture era aperta davanti agli uomini. La ricerca di Dio richiede quindi per intrinseca esigenza una cultura della parola o, come si esprime Jean Leclercq, escatologia e grammatica sono interiormente connesse l'una con l'altra[18]. Le *désir de Dieu*, il desiderio di Dio, include l'amour des lettres, l'amore per la parola, il penetrare in tutte le sue dimensioni. […]. Così, motivo stesso della ricerca di Dio, le scienze profane che ci indicano i cammini verso la lingua, diventano importanti. Perciò la biblioteca (diventa) parte integrante del monastero, come la scuola […]. La scuola e la biblioteca assicurano la forma-

18) J. Leclercq, *L'amour des lettre et le désir de Dieu*, Les Éditions du Cerf, Paris 1957, p. 14.

zione della ragione e dell'*eruditio*, sulla cui base l'uomo apprende a percepire in mezzo alle parole, la Parola»[19].

Biblioteca e scuola tra loro indissociabili (cui si unisce il lavoro manuale): in questo modo Benedetto XVI ha sintetizzato mirabilmente lo spirito e le opere, la cultura e la vita che reggono il monachesimo occidentale.

10. Le scuole monastiche, episcopali e presbiteriali[20]

Quanto all'insegnamento, si sa che le scuole monastiche o cenobiali - la cui origine in vero è ben più antica, risalendo al movimento cenobitico orientale e diffondendosi successivamente in varie aree dell'Occidente - hanno lo scopo di formare chi aspira a farsi monaco. Esse nei secoli medievali (precisamente dal IX in poi) sono animate dapprima dai Benedettini ed imitate in seguito da altri Ordini religiosi; si distinguono generalmente in scuole interne, destinate alla preparazione degli oblati, e in scuole esterne, volte a formare i futuri sacerdoti o a istruire e i laici.
Oltre alle cenobiali in età medievale si moltiplicano pure le scuole episcopali (che qualche storico ritiene siano identiche alle cenobiali); esse sorsero in particolare da quando il sistema scolastico antico stava venendo meno. Occorre osservare che fin dal IV-V secolo molti vescovi - da Agostino ad Ippona a Eusebio a Vercelli, da Martino a Marmoutier a Cesario ad Arles - solevano vivere nel seno di una sorta di comunità monastica ed entro questa era per loro naturale curare la formazione non solamente religiosa, specificamente biblica, dottrinale, morale, liturgica, ma anche letteraria dei chierici che li avrebbero seguiti nel ministero pastorale.
Di un ulteriore tipo di scuola si deve parlare sia pure in breve, della scuola che si potrebbe definire presbiteriale, nata con l'intento di assicurare in qualche modo la formazione del clero ed anche di laici, in ambienti di campagna e, non di rado, in aree dominate dai "barbari". Le promuove, tra l'altro, il sinodo di Vaison del 529 - lo stesso anno in cui per ordine dell'imperatore romano d'Oriente è chiusa la scuola di Atene, simbolo della cultura pagana antica -, prescrivendo ai preti responsabili di una parrocchia di ammettere nelle loro chiese «in qualità di lettori dei giovani per educarli cristianamente, insegnare loro i Salmi e le lezioni della Scrittura e tutta la Legge del Signore»[21], in modo da preparare tra di loro degni pastori della Chiesa.
Come facilmente si intende, le varie scuole di cui si è detto sono distinte da un carattere ben netto: il prevalere della finalità religiosa che conduce a dare rilievo pressoché esclusivo a determinate conoscenze e a specifiche discipline, tra le quali prevalgono la teologia, e la Sacra Scrittura, conosciuta attraverso i quattro sensi così ingegnosamen-

19) «L'Osservatore Romano», 13 settembre 2008, p. 6.
20) Cf. H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit., pp. 434 ss.; P. Riché, in *Storia del cristianesimo. Religione-Politica-cultura, 4, Vescovi, monaci, imperatori* (610-1054), a cura di G. Dagron, P. Riché, A. Vauchez, tr. it., Borla - Città Nuova, Roma 1999, pp. 679 s.
21) *Conc. Merov.* 56, c.1, v. H.-I.Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit. p. 438.

te sintetizzati in un distico da Agostino di Dacia (+1282)[22]. In altre parole, è un insegnamento mirato in prevalenza a trasmettere il sapere relativo alla fede e a formarne i ministri. Le materie profane sono escluse o poste a servizio delle sacre. Pur dovendo osservare che ogni generalizzazione non risponde a situazioni enormemente diversificate secondo dei luoghi e dei tempi, è vero che quelle scuole si sono volte a finalità ecclesiastiche. Tutto ciò, per il bene per il male, prepara la nascita delle Università medievali nel XII secolo, che appaiono quali sviluppo spontaneo di scuole precedenti[23].
Si apre a questo punto un panorama storico grandemente complesso per il numero di personalità e di personaggi che lo anima e per le vicende che si susseguono. Basterà richiamarne qualche componente maggiore, per non smarrire il filo del nostro discorso.

11. Le Università

Cronologicamente parlando, la prima università è quella di Salerno, preceduta da una famosa scuola di medicina attiva fin dalla metà del XI secolo, e non è un caso che si distingua per una "specializzazione", quella medica. Sappiamo che nel 1231 Federico II di Svevia, dandole un nuovo ordinamento, stabilì che fosse unica nel Regno ad applicarsi nel campo medico; mentre pochi anni prima, nel 1224, il medesimo sovrano aveva fondato l'università di Napoli. Ma in quel tempo la tradizione degli *studia generalia* si era ormai solidamente affermata. Così era avvenuto intorno al 1200 a Bologna, ove all'originaria facoltà di giurisprudenza si erano affiancate le facoltà di medicina e di *artes* (ossia di filosofia). Irnerio e Graziano contribuiscono a farne un centro internazionale per lo studio del diritto civile e canonico; vi si formano generazioni di giuristi e di funzionari che hanno un rilievo preponderante nel governo delle città italiane; ed ugualmente vi si formano canonisti che hanno un influsso decisivo sull'organizzazione della Chiesa. Ed è necessario rilevare che l'Università di Bologna, come le molte che seguono il suo esempio, è condotta da corporazioni di studenti, basate sul vincolo morale e legale del giuramento[24] - analogo al giuramento comunale -, le quali vengono ad assumere notevole autorità, spesso anche di fronte ai docenti, tanto maggiore da quando Federico Barbarossa nel 1158 conferisce all'*universitas scholarium* una serie di immunità e di privilegi.
Il sistema che regge l'Università di Parigi[25] si fonda sull'ordine gerarchico ecce-

22) «Littera gesta docet, quid credas allegoria, moralis quid agas, quo tendas anagogia». Cf. H. De Lubac, *Esegesi medievale. I quattro sensi della Scrittura*, tr. it., Edizioni Paoline, Roma 1962, pp. 35 ss.
23) Cf. H. Grundmann, *La genesi dell'Università*, in «Bollettino dell'Istituto Storico italiano per il Medio Evo», 70 (1958), pp. 1-18.
24) Cf. H. Rashdall, *Medieval Universities*, I, Powicke and Emden, London 1945, p. 164.
25) Sulle Università medievali, i loro caratteri, i loro maestri e le correnti intellettuali che rappresentarono, cf. A. Vauchez - A. Paravicini Bagliani, *Le Università e la teologia scolastica*, in *Storia del cristianesimo*, cit., 5, *Apogeo del Papato ed espansione della cristianità* (1054-1274), a cura di A.Vauchez, tr. it., Borla - Città Nuova, Roma 1997, pp. 759-780 e la bibliografia indicata nel corso della trattazione e alla p. 780.

lesiastico; essa ha origine dalla scuola della cattedrale di Nôtre Dame, che aveva sede nell'Île de la Cité, ed è l'*universitas magistrorum*, di coloro cioè che avevano ricevuto dal Cancelliere la *licentia docendi*. Nel 1200 il re Filippo Augusto stabilisce che gli studenti, colpevoli di qualche misfatto, non cadano sotto la giurisdizione laica, ma sotto speciali corti di giustizia. Soprattutto la Chiesa esalta la funzione di Parigi. Nel 1255 il papa Alessandro IV (1254-1261), in una bolla in cui difende i frati mendicanti *(Quasi lignum vitae)*, pone in chiara luce che è stata sempre cura del papato riconoscere la posizione unica e suprema dell'Università parigina, la cui scienza «nella Chiesa è come una lampada risplendente nel tempio dell'anima»[26]. Se a Bologna insegnano maestri quali Irnerio prima e Graziano poi, i grandi filosofi e teologi italiani - da Bonaventura a Tommaso d'Aquino, da Matteo d'Acquasparta a Egidio Romano - si recano a Parigi, che diviene centro impareggiabile di studi cristiani. Bologna e Parigi divengono i due centri maggiori intorno ai quali si muove il mondo degli studi medievali. Non certo gli unici. Oxford, Montpellier, Tolosa, Toledo, Roma[27] (la cui Università è fondata nel 1303 da Bonifacio VIII) sono altri centri di notevole rilievo.
Se ho ricordato con qualche attenzione Napoli e poi Salerno insieme a Bologna e Parigi è per il motivo che queste istituzioni offrono modelli diversamente ispirati. Alcune università sono riconosciute dal potere imperiale, altre sono promosse dalla municipalità, consapevoli che le università di studenti e le loro libere corporazioni rappresentano un lustro per le città che le ospita e, non meno, una vivacità di vita e una prosperità di commerci, e perciò le favoriscono e le proteggono; altre ancora, e sono le più numerose, sono poste sotto il manto della Chiesa. Non vi è chi non veda che Impero, papato e Comuni sono i grandi punti di riferimento entro cui si muovono nel XII e nel XIII secolo e non vi è chi non veda che quelle tre complesse istituzioni di carattere politico, civile e religioso si siano affrontate in lotta aperta. Le Università in certo modo hanno partecipato di quella lotta.

La storia delle cultura cristiana, a cominciare dal lascito dei Padri, che nel Tardo Antico avevano saputo assimilare in una nuova unità elementi ebraici, greci e romani; le grandi migrazioni, che avevano fatto conoscere a Roma non solo sciagure e dolori, ma anche il fermento germanico e la sua volontà di abbracciare il mondo e di penetrarlo[28]; gli esiti sorprendentemente ricchi del movimento monastico fino all'apparire degli ordini francescano e domenicano, con le loro scuole e i loro luminari; la grande intuizione medievale dell'università come *communitas*; il sistema unitario di insegnamento basato sulla passione per la dialettica e sulla tecnica dell'argomentazione logica, parevano elementi tutti che avrebbero potuto fornire quanto necessario per costruire una nuova sintesi: la grande sfida era quella di sapere armonizzare

26) Cf. C. Dawson, *Religione e formazione della civiltà occidentale*, tr. it., Edizioni Paoline, Alba 1959, p. 243. Ma si veda tutto il capitolo dedicato dal Dawson a "La città medievale: scuole e università", pp. 223-245.
27) Cf. L. Capo, *I primi due secoli dello Studium Urbis*, in *Storia della Facoltà di lettere e Filosofia de "La Sapienza"*, a cura di L. Capo - M.R. De Simone, Viella Libreria Editrice, Roma 2000, pp. 4 ss. e *passim*
28) Cf. R. Guardini, *La fine dell'epoca moderna*, Morcelliana, Brescia 1954, pp. 18 s.

la verità scientifica, contenuta negli insegnamenti dei filosofi, con la verità religiosa, rappresentata dalla tradizione della Chiesa e dalle dottrine dei teologi[29]. Era questa la sfida. Quale sia stato l'esito lo hanno indicato i tempi successivi[30].
Perché e come ciò sia accaduto, se per motivi di natura interna allo stesso processo della cultura medievale, in particolare per la carenza di uno spirito laicamente cristiano capace di rispondere alle ricchezze umane liberate proprio dal messaggio evangelico[31] o per le drammatiche condizioni in cui venne a trovarsi l'Europa dal XIV secolo, oppure a motivo di altri fattori, non è mio compito indagare in questa sede. Un punto rimane evidente: la sfida di cui si è detto resta vivissima ancora e più che mai oggi, dopo le ripetute crisi della cultura europea che, come ha detto con grande coraggio Giovanni Paolo II, interpellano il cristianesimo e la Chiesa direttamente e non solo come difficoltà o ostacoli esterni[32].

PAOLO SINISCALCO
Professore emerito di Storia del Cristianesimo dell'Università di Roma "La Sapienza"
paolosiniscalco@tiscali.it

29) Cf. C. Dawson, *Religione e formazione della civiltà occidentale*, cit., pp. 241 ss.
30) Piuttosto si può forse cogliere una riuscita di questo straordinario progetto in grandi opere enciclopediche come il *Didascalicon* di Ugo di San Vittore, o poetiche come la *Divina Commedia* di Dante, o filosofiche quali le opere di Tommaso, o di Alberto Magno. Ma è questa una diversa prospettiva, che ha dato differenti esiti.
31) È un fatto che in pieno Medioevo la teologia aveva organizzato in se stessa tutti gli ambiti del sapere, unificandoli; il che aveva portato ad una negazione, più o meno accentuata della loro autonomia. Anche la filosofia era divenuta ancella della teologia. La visione culturale aveva ridotto troppo la funzione del profano al servizio del sacro, considerando il profano quasi privo di senso proprio. Quando le ricchezze del creato cominciano a chiedere una loro libera espressione, che le dica nella diversità e nella consistenza che le caratterizza, si manifesta la crisi e prende corpo una reazione che si manifesterà nelle età dell'Umanesimo e del Rinascimento e che in tempi successivi si farà ancora più netta. Cf. G.G. Picasso, *Laici e laicità nel medioevo*, in Aa.Vv. *Laicità. Problemi e prospettive.* Atti del XLVIII Corso di aggiornamento culturale dell'Università Cattolica, Vita e Pensiero, Milano 1977, pp. 84-99 e la bibliografia citata; P. Siniscalco, *Laici e laicità. Un profilo storico*, AVE, Roma 1986, pp. 61-68.
32) Cf. «L'Osservatore Romano», 7 ottobre 1982, che riporta il discorso tenuto dal Papa al V Simposio dei Vescovi d'Europa.

LA DIALETTICA TRA SAPERE SCIENTIFICO E SAPERE UMANISTICO

TRACCE DI UN PERCORSO STORICO



In its attempt to establish its identity as an autonomous form of knowing vis-à-vis philosophy of theology, the modern science emerging in the sixteenth century gave rise to a dialectic among the forms of knowledge that has characterised Western culture right up to today. In this article some of the main historical developments and theoretical issues are summarized briefly. In the past four centuries of trying to establish the relationships that exist between scientific and humanistic forms of knowledge, an increasing fragmentation of culture has been produced with the result that different fields of knowledge tend still today to live independently of one another. The greatest contemporary challenge and calling to universities is that of overcoming this cultural situation through an authentic dialogue between humanistic and scientific forms of knowledge, a dialogue that can contribute to overcoming the difficulties of the past, and lead human consciousness forward towards a united way of knowing.

di
SERGIO RONDINARA

Rispetto alla matrice culturale del periodo medievale, fortemente caratterizzata da una ragione teonoma, il Seicento mostrò due eventi chiave che ai nostri occhi caratterizzano profondamente quel periodo storico. In un primo momento si ebbe una progressiva differenziazione e contrapposizione tra razionalità teologica e razionalità filosofica, successivamente si assistette nell'ambito della filosofia naturale del tempo alla nascita della moderna scienza della natura.
L'emergere in tale periodo della razionalità scientifica moderna consistette nella proposta di un nuovo spazio concettuale capace di produrre un'inedita forma del sapere rispetto a quelle già comunemente affermate.
Disputando sulle macchie solari, in un passo della lettera del 1 dicembre 1612 a Marco Welser, Galileo Galilei (1564-1642) fu il primo ad esprimere una tale consapevolezza:

> «Perché, o noi vogliamo specolando tentar di penetrar l'essenza vera ed intrinseca delle sustanze naturali; o noi vogliamo contentarci di venir in notizia d'alcune loro affezioni. Il tentar l'essenza, l'ho per impresa non meno impossibile e per fatica non men vana nelle prossime sustanze elementari che nelle remotissime e celesti [...] Ma se vorremo fermarci nell'appressione di alcune affezioni, non mi par che sia da desperar di poter conseguirle anco ne i corpi lontanissimi da noi, non meno che ne i prossimi»[1].

Galilei intravede nella strada segnata dagli antichi una debolezza intrinseca legata al fatto di essere una via che ricerca un obiettivo troppo pretenzioso: l'essenza. Questa via è un'impresa a cui egli rinuncia ripiegando su un obiettivo più limitato e in un certo qual modo meno ambizioso quale quello di cercar di conoscere «alcune affezioni» degli oggetti naturali o come diremmo oggi rilevare con precisione i tratti dei fenomeni naturali.
Con questa opzione galileiana si rinuncia a quella ricerca dell'essenza che fino ad allora era stata considerata il compito conoscitivo primario del fare filosofia inteso come un sapere fondato (episteme), e s'intraprende un sapere non filosofico riguardo la natura, un sapere quindi che non avesse più come suo fine quello di scoprire le essenze naturali, le loro cause e i princìpi che le determinano, bensì spiegare le relazioni tra i fenomeni.
Per di più questa nuova forma di sapere presentava una metodologia rivoluzionaria, frutto di secoli di gestazione all'interno della riflessione filosofica. Essa non si fondava più sulla semplice deduzione logico-formale ma su un concorso fruttuoso tra le risorse dell'intelletto e quelle della sensibilità, tra l'osservazione empirica e la matematizzazione dell'esperienza. Erano, secondo l'espressione galileiana, le «sensate esperienze»[2] e le «necessarie dimostrazioni»[3].

1) G. Galilei, *Lettera a Marco Velseri (1 dicembre 1612)*, in Id., *Le opere di Galileo Galilei*, Edizione nazionale a cura di A. Favaro, Barbèra Editore, Firenze 1932, vol. V, pp. 187-188.
2) Le *sensate esperienze* stavano ad indicare l'esperienze osservazionali o sperimentali dei fenomeni naturali opportunamente astratti dal contesto per facilitarne lo studio. Tali osservazioni o esperimenti venivano inoltre resi misurabili nei loro parametri fisici mediante strumenti.
3) Le *necessarie dimostrazioni* erano quelle argomentazioni che si basavano non più su deduzioni logico-sillogistiche, ma sull'applicazione della geometria e della matematica ai dati prodotti dall'osservazione o dall'esperimento.

Questa novità conoscitiva non investì immediatamente il mondo universitario. Infatti agli occhi dei docenti universitari del tempo, aristotelici e non, una tale impresa dovette sembrare una rinuncia totale a conoscere i segreti della natura. Però bastarono soltanto alcuni decenni, a questo sapere, per avviare una nuova immagine del mondo naturale e dell'uomo, presentare una nuova figura di "dotto" e realizzare nuove istituzioni esterne all'ambiente universitario: le accademie e le società scientifiche[4].
Atteggiamento caratteristico di questa nuova forma del sapere fu quello di presentarsi nell'areopago della conoscenza come un sapere aperto nei confronti del sapere umanistico del tempo, essenzialmente filosofico e teologico. La scienza nascente tentò di qualificarsi - a motivo dell'autonomia del proprio metodo - come un sapere libero da ogni vincolo d'autorità di tipo filosofico imperante nelle università del tempo e proclamò la propria incommensurabilità rispetto alla conoscenza teologica. Tentò di qualificarsi come un sapere autonomo rispetto alla filosofia e alla teologia, e in quanto tale, come un sapere che, una volta riconosciuta la propria autonomia, restava aperto alle relazioni con queste due importanti forme della conoscenza umana. Non mostrò inoltre alcuna pretesa di contrapporsi o, ancor meno, di sostituirsi ad essi.
È proprio questo tentativo di configurarsi come un sapere aperto, capace di rivendicare la propria autonomia metodologica rispetto alla filosofia e alla teologia che innescherà quella dialettica tra forme del sapere e che ha caratterizzato e caratterizza ancor oggi la cultura europea. In questo testo si vogliono riportare sinteticamente le vicende storiche e i nodi teoretici di questa dialettica secondo la prospettiva dei rapporti che la scienza ha intrattenuto sia con la filosofia che con la teologia.

1. Seicento. Il dramma degli albori

Riguardo i rapporti con la filosofia, la scienza nascente, nel privilegiare l'analisi quantitativa dei fenomeni naturali a scapito della loro analisi qualitativa[5] privilegiò la mutua correlazione tra *sensate esperienze e necessarie dimostrazioni* qualificando il nuovo discorso scientifico e lo avviò, grazie ai suoi successi, alla consapevolezza di essere un nuovo ed autentico percorso del sapere.
Inoltre la convinzione largamente diffusa tra i filosofi naturalisti del tempo che la struttura del mondo fisico fosse caratterizzata da un ordine matematico[6] con la conseguente possibilità di descrivere i fenomeni naturali in termini matematici

4) Nasce a Roma, nel 1603, ad opera del principe Federico Cesi l'Accademia dei Lincei; nel 1645, a Londra, la *Royal Society of London for the Promotion of Natural Knowledge*; nel 1657, a Firenze, l'*Accademia del Cimento*; nel 1666, a Parigi, l'*Académie royale des sciences*. Luoghi, questi, in cui i praticanti del nuovo sapere quali professori, sperimentatori, artigiani e dilettanti si ritrovavano per discutere e dove pubblicavano le loro opere.
5) Galilei, ad esempio, negava la realtà delle qualità sensibili, ritenendole delle pure impressioni soggettive dei sensi. Cf. G. Galilei, *Il saggiatore*, in Id., *Le opere*, cit., vol. VI, pp. 347-348.
6) Cf. G. Galilei, *Il Saggiatore*, in Id., *Le opere*, cit., vol. VI, p. 232

caratterizzò fortemente la metodologia scientifica nascente come una ricerca autonoma dai principi della filosofia naturale tradizionale, ma ugualmente capace di spiegare la realtà naturale e quindi di esprimere su di essa giudizi veri.
Fu a motivo dello sviluppo di questa originale metodologia, che il nascente pensiero scientifico fu intrinsecamente sospinto a posporre i tradizionali assiomi metafisici e successivamente, per ottenere la propria autonomia, a sganciarsi da essi.
Personaggi illustri, attivi in quel periodo, preferirono però continuare una ricerca di tipo filosofico sulla natura. Primo fra tutti René Descartes (1596-1650) che nella sua metafisica della natura si avvalse dello strumento matematico per fornire un quadro assoluto del mondo fisico la cui essenza venne da lui identificata in una *res extensa* che sottostà al movimento.
Una simile impostazione di concepire il sapere - puramente teorica e deduttiva - si trasmise dal filosofo Cartesio ad alcuni scienziati quali l'olandese Christiaan Huygens (1596-1687). In questa operazione però andò perduta la coscienza della limitatezza dell'indagine scientifica poiché pretendere come tutti i fatti della natura debbano ricevere una spiegazione meccanica era già abbandonare la cautela metodologica della neonata scienza e collocarsi in una prospettiva meccanicistica. Altri scienziati e filosofi accolsero invece la distinzione galileiana tra scienza e filosofia.
Tra i filosofi, Gottfried Leibniz (1646-1716) propose una distinzione tra scienza e filosofia fondata sui diversi ordini di problemi di cui esse si occupano. Appartengono all'ambito filosofico le questioni in cui entrano in gioco le cause finali, oggetto della scienza invece quelle in cui dominano una causalità necessaria. Scienza e filosofia si distinguono dunque per Leibniz - con una demarcazione abbastanza sfumata - a motivo delle formalità con cui esse prendono in esame la realtà.
Leibniz inoltre rifiuta il puro deduttivismo cartesiano che riduce la fisica a matematica ma valorizza adeguatamente l'esperienza matematicamente formulata. Inoltre riconosce che il mondo fisico non è il dominio delle conclusioni necessarie a motivo del principio di non-contraddizione, ma è il mondo in cui per spiegare i fenomeni si possono assegnare delle "ragioni sufficienti". Spiegazioni queste ultime non necessariamente esaustive.
Tra gli scienziati che accolsero la distinzione galileiana tra scienza e filosofia va annoverato per primo certamente Isaac Newton (1642-1727). Lo dichiara espressamente egli stesso nell'*incipit* della sua opera fondamentale *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, dove chiarisce sin dalle prime righe della prefazione di quale filosofia egli voglia trattare:

> «Poiché gli antichi ebbero nella massima considerazione la *meccanica* al fine di investigare le cose della natura, e i più moderni, abbandonate le forme sostanziali e le qualità occulte, tentarono di ridurre i fenomeni della natura a leggi matematiche, è sembrato opportuno in questo trattato coltivare la *matematica* per quella parte che attiene alla *filosofia*»[7].

7) I. Newton, *Principi matematici della filosofia naturale*, Utet, Torino 1989, p. 57.

È qui presente, con chiara evidenza, l'intenzione di seguire la pista galileiana riguardo la ricerca delle essenze che vengono indicate con l'espressione «forme sostanziali». Però ciò che è interessante in Newton sono le considerazioni presentate nell'ultima pagina dello scolio generale con cui conclude l'opera. A questo punto dopo aver presentato nel suo trattato i tre princìpi della dinamica e la legge della gravitazione universale Newton pone la questione su che cosa sia la gravità, quale sia la sua essenza, quando afferma:

> «In verità non sono ancora riuscito a dedurre dai fenomeni la ragione di queste proprietà della gravità, e non invento ipotesi[8]. Qualunque cosa, infatti, non deducibile dai fenomeni va chiamata *ipotesi*; e nella filosofia *sperimentale* non trovano posto le ipotesi sia metafisiche, sia fisiche, sia delle qualità occulte, sia meccaniche»[9].

Qui per ipotesi Newton non intende il campo delle ipotesi scientifiche nel quale è stato maestro nel formularle e provarle, bensì le ipotesi e congetture metafisiche incontrollabili e dichiara di non voler inventare ipotesi ad hoc per poter spiegare eventi dei quali non saprebbe poi darne una spiegazione secondo la ragione scientifica. È qui molto netta la posizione di escludere senza dubbio dall'ambito scientifico tutto ciò che proviene dall'esterno come quelle proposizioni metafisiche rivestite di razionalità scientifica di cui era intrisa la trama della fisica cartesiana.
Per Newton la gravità esiste realmente, spiega in modo soddisfacente il moto dei corpi e le previsioni future delle loro posizioni, e ciò basta al Newton filosofo sperimentale (fisico). Quale sia la ragione o l'essenza della gravità è una questione che esula e sfugge alla filosofia sperimentale ma che ancora interpella Newton in quanto uomo.
È interessante notare come la via galileiana di non «tentar l'essenza» conduca Newton al primo vero paradigma[10] della fisica moderna che raggiungerà risultati strabilianti mai toccati nella storia dell'umanità sulla comprensione dei moti dei corpi celesti, ma allo stesso tempo lascia inevasa la domanda metafisica su che cosa sia questa gravità. Domanda che riponendosi nella sua ineluttabilità attesta da un lato che il sapere scientifico è per sua natura un sapere aperto anche nei confronti del pensiero filosofico e che non ha in sé alcuna pretesa di una totalizzante onnicomprensività. Un sapere, che una volta raggiunti i suoi obiettivi, tiene l'intelletto dell'uomo che fa scienza pronto a procedere, non più come scienziato bensì come uomo, ad affrontare questioni più ampie e complesse di quelle esaminate scientificamente e lo accompagna su sentieri interdisciplinari verso una interazione fra i saperi.
Dall'altro lato, la stessa domanda metafisica attesta il valore di una sana distinzione tra ragione scientifica e ragione filosofica, tra scienza e filosofia. Distinzione che

8) In originale latino: *hypotheses non fingo*.
9) I. Newton, *Principi matematici della filosofia naturale*, cit., pp. 801-802.
10) La fisica newtoniana rappresentò l'universo mediante corpuscoli o particelle tra loro separati che interagivano - mediante un'ipotetica azione a distanza - all'interno di uno spazio assoluto (esistente in sé e indipendente da ogni forma di materia) e vuoto, e nel trascorrere di un tempo universale anch'esso assoluto, esistente in sé e indipendente dal movimento dei corpi.

nel corso della storia successiva a Newton cadrà sempre più in oblio portando le due forme del sapere ad una contrapposizione e poi alla reciproca indifferenza.
Riguardo al metodo, Newton, è un consapevole assertore della centralità dell'esperienza al punto di ritenere - sotto l'influenza empirista - che l'esperienza da sola sia capace di fornire al ricercatore le conoscenze adeguate circa il reale fisico. La dialettica tra induzione e deduzione di matrice galileiana, ben conosciuta dal suo contemporaneo Leibniz, sembra sfuggire a Newton non tanto nella sua prassi di scienziato quanto nella sua riflessione sul metodo.
Tutto ciò mostra la gradualità e l'articolazione con cui viene recepita la svolta concettuale proposta da Galilei circa la razionalità scientifica moderna. Negli autori citati, pur non comparendo mai i termini *scienza e filosofia* - termini che continuano ad essere considerati sinonimi - viene a maturazione la consapevolezza di due diversi modi di conoscere il reale. Tutto ciò si realizza in uno scenario extrauniversitario legato alle accademie e alle società scientifiche.

Le relazioni della scienza nascente con il sapere teologico si caratterizzano ben presto per non poche difficoltà. Agli albori della moderna scienza della natura, sia per gli scienziati che per i teologi, il punto che si riteneva di dover tenere fermo nell'interazione tra la scienza nascente e la teologia del tempo era quello del messaggio rivelato. Il problema allora emergente consisteva nel vedere se i moduli culturali "profani" adottati, come la dottrina copernicana, concordavano con tale messaggio o se a loro volta introducevano travisamenti o eventuali deviazioni per la fede cristiana. Lo stesso caso Galilei lo mostra chiaramente. Sia lo scienziato pisano, infatti, sia i suoi inquisitori non mettevano in dubbio che il nodo centrale fosse quello delle sacre Scritture, e neppure erano tra loro in disaccordo circa il fatto che un'intesa fra queste e le affermazioni della nuova scienza dovesse essere raggiunta; il dissenso nella sua drammaticità verteva sul come realizzare un tale accordo e quali fossero i limiti di autonomia che potevano essere concessi alla ricerca scientifica.
Nella lettera a padre Benedetto Castelli[11] prima, e in quella alla Granduchessa Cristina di Lorena[12] poi, Galilei propose un'ermeneutica della Scrittura tale da salvaguardare sia l'assoluta verità del testo sacro sia la verità presente nella ricerca scientifica e affermò il principio secondo cui la Bibbia non è utilizzabile per la conoscenza dei fenomeni naturali in quanto basata su una conoscenza comune, pre-scientifica, degli eventi naturali. Questo pose il problema non tanto di fronte alla individuazione di un criterio di demarcazione tra i due campi del sapere, ma diremmo oggi, sul piano di una epistemologia teologica e in particolare di ermeneutica biblica.
Galilei nel tentativo di affermare l'indubbia autorità della Scrittura in materia di fede e morale, e allo stesso tempo rivendicare una legittimità per il nascente discorso scientifico inteso come interpretazione di quel *libro della natura*[13] che ha anch'esso Dio come autore, propose invano una incommensurabilità tra sapere scientifico e sapere teologico. Incommensurabilità che se da un lato significava una

11) G. Galilei, *Lettera a D. Benedetto Castelli*, in Id. *Le opere*, cit., vol. V, pp. 279-288.
12) G. Galilei, *Lettera a Madama Cristina di Lorena*, cit., vol. V, pp. 309-348.
13) Cf. G. Galilei, *Lettera a Elia Diodati*, in Id. *Le opere*, cit., vol. XV, p. 25; Id., *Lettera a D. Benedetto Castelli*, cit., vol. V, pp. 232-285; Id., *Il Saggiatore*, cit., p. 232.

non contraddittorietà tra i due discorsi dall'altro esprimeva la loro compatibilità in quanto espressioni diverse della conoscenza umana.
All'affermarsi della nuova metodologia corrispose un progressivo sviluppo della scienza nascente. Sul piano filosofico un tale sviluppo fu indubbiamente favorito da correnti quali l'empirismo e il razionalismo cartesiano, le quali nel tentativo di fornire alla nuova scienza della natura un fondamento filosofico lo fecero quasi sempre in contrapposizione ad altre correnti di pensiero quali l'aristotelismo del tempo ormai considerato incapace di esprimere una vera e propria conoscenza della natura. In seguito però, la frattura causata dall'amaro epilogo del caso Galilei, insieme allo sviluppo che ebbe la filosofia cartesiana, portò il razionalismo ed il materialismo filosofico ad incidere sulla cultura europea più che la riflessione filosofica sviluppatasi nell'ambito della tradizione cristiana, inaugurando così un cammino sempre più divergente tra sapere scientifico e sapere critico della fede.
Sempre nel Seicento per Johannes Kepler (1571-1630) - giovane astronomo della corte di Praga, il cui programma di ricerca metafisico consisteva nella ricerca della firma di Dio nel cosmo - «… l'universo è il Libro della Natura nel quale Dio Creatore, in uno scritto senza parole, ha rivelato e spiegato la Sua essenza e ciò che Egli vuole dall'uomo»[14]. Parole forti, diremmo oggi, per uno scienziato che ha avuto il merito di svelare per primo le tre leggi che regolano la cinematica dei pianeti. Nella figura di Kepler - italianizzato in Keplero - il pensiero religioso è in modo equilibrato ancora intrecciato con la sua conoscenza scientifica intesa in senso autenticamente moderno, come mostra ad esempio la preghiera del libro V delle sue *Harmonices Mundi*[15] in cui si trovano affermazioni cosmologiche strettamente connesse a tematiche cristologiche, o quando in chiusura della stessa opera presenta un inno dossologico al Dio Creatore del cosmo. Agli occhi dell'astronomo germanico il concetto di natura era capace di supportare il proprio credo religioso e l'universo appariva come un *cosmos*, un mondo ordinato. Le tre leggi scientifiche che oggi portano il suo nome non furono da lui considerate come delle leggi impersonali, né l'universo da esse regolato fu mai considerato il prodotto casuale della loro azione. Per Keplero l'universo era un insieme progettato accuratamente poiché «Dio nulla intraprende a caso»[16] ed Egli ordina le proprie creature secondo quei principi matematici a Lui coeterni.
Il tempo di un passaggio generazionale, e già, in Cartesio, troviamo incrinata l'unitarietà kepleriana tra fede cristiana e scienza. Troviamo infatti nel filosofo francese il tentativo di conciliare il pensiero cristiano con i contributi della neonata scienza, lasciando però al primo una preminenza incondizionata. Cartesio non disdegnò di affermare con chiarezza la sua propensione verso la sfera religiosa insieme al primato della metafisica e allo stesso tempo affidare alla matematica e all'apparato categoriale della fisica nascente l'interpretazione della realtà sensibile. Il Dio di Cartesio non è più il Dio Trinità che amorevolmente crea e redime il mondo, ma è il Dio dei filosofi,

14) J. Kepler, *Mysterium Cosmographicum*, Praefatio, in *Gesammelte Werke*, I, Beck, München 1938-75, p. 5.
15) Cf. J. Kepler, *Gesammelte Werke*, cit., VI, p. 331.
16) J. Kepler, *Lettera a Michael Maestlin del 2 agosto 1595*, in *Gesammelte Werke*, cit., XIII, p. 27.

necessario per il mantenimento di tutto l'esistente nell'essere. Inoltre nella sua sintesi cosmologica non vi è presente alcuna traccia di una pianificazione intelligente a motivo dell'impossibilità di conoscere le cause finali, gli scopi divini. Ma se per Cartesio Dio non si rivela attraverso la struttura dell'universo, Egli si rivela nella regolarità dei fenomeni naturali da cui si può pervenire si alla conoscenza delle leggi della natura ma non ad un sentimento religioso di adorazione verso un Dio trascendente.

2. Contrapposizione con la filosofia e sganciamento dal pensiero religioso

Un passo decisivo verso una diversificazione non solo terminologica, ma realmente consapevole, tra scienza e filosofia avverrà ad opera di Immanuel Kant (1724-1804). Nella *Critica della ragion pura*, infatti, vengono esaminate le condizioni di possibilità secondo cui l'elaborazione di quelle conoscenze tipiche del dominio della ragione seguano, oppure no, la via sicura di una scienza. Qui per Kant il termine scienza assume ancora il carattere di un sapere contraddistinto da necessità, universalità, e da spirito di sistema. Egli riconosce che in epoche a lui recenti discipline quali la matematica e la fisica abbiano acquisito lo status di scienze, mentre la metafisica ne è ancora lontana. Da qui la questione fondamentale della prima critica: se sia possibile una metafisica come scienza.
Ciò che colpisce in Kant è che il termine *scienza*, pur continuando ad avere un'accezione generica, mostra però un profondo mutamento nei suoi lineamenti.
Mentre prima di lui il modello di scientificità veniva ritenuto essere la *filosofia*, ed in particolar modo la metafisica, con Kant si inizia a riconoscere che un tale modello è attribuibile invece dalla matematica e dalla fisica. Fisica che alla luce della svolta metodologica di matrice galileiana ha potuto, scrive Kant, «per la prima volta esser posta sulla via sicura della scienza, laddove da tanti secoli essa non era stato altro che un semplice brancolamento»[17].
Questo è un fatto rilevante e di grande importanza non solo perché si prepara il momento - ormai prossimo - in cui il termine scienza verrà riservato esclusivamente alle discipline quali la fisica e la matematica, ma anche perché tale mutamento - unitamente agli esiti della *Critica della ragion pura* che sanciscono l'impossibilità di realizzare una metafisica come *scienza* - avvierà la contrapposizione tra scienza e filosofia quali saperi tra loro irriducibili: la scienza deterrà il sapere autentico, la filosofia sarà il luogo di certezze morali ma rimarrà priva di ogni capacità conoscitiva.
Perché in Kant si è prodotto un tale capovolgimento del modello di scientificità, secondo cui quest'ultima passa dalla filosofia al saper fisico matematico? Semplicemente perché, nei 94 anni che intercorrono tra la pubblicazione dei *Principia* di Newton (1687) e la *Critica della ragion pura* (1781), la fisica, e in particolar modo la meccanica, avevano autonomamente compiuto un tale sviluppo, e conseguito una tale serie di successi, da imporsi mediante l'evidenza dei fatti quale modello di riferimento per ogni ricerca rigorosa e per ogni conoscenza certa.

17) I. Kant, *Critica della ragion pura*, Laterza, Bari 2005, p. 16.

Ormai, indipendentemente dalle discussioni filosofiche, un'autonoma scienza della natura esisteva, si preparava ad entrare nelle università, accresceva autonomamente il sapere mediante i propri metodi e risultava pertanto impossibile non prenderne atto.

Nella cultura europea del Settecento, in campo teologico, si assistette allo sganciamento del discorso scientifico da quello teologico. In questo periodo la razionalità scientifica acquisì, grazie ai suoi successi, una sempre maggiore consistenza e consapevolezza delle proprie capacità euristiche. Il massimo esponente di tale processo fu senza dubbio Isaac Newton.
Nelle sue opere pubbliche si riscontrano varie espressioni di una fede religiosa che rimanda alla struttura di una pietà cristiana tradizionale rimasta integra sia pur nel forte sviluppo della ragione scientifica. Ma se si esaminano gli scritti privati riguardanti argomenti religiosi si scopre un Newton adulto intento ad una intensa critica della tradizione cristiana e saldo sulla posizione di un sincero teismo spogliato però della divinità del Cristo.
Nell'opera *Theologiae Gentilis Origines Philosophicae*, considerata l'opera per eccellenza delle sue opinioni teologiche eterodosse e la cui stesura precede di qualche anno i *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, lo scienziato di Cambridge si colloca sulla linea tracciata da Keplero e Cartesio e concepisce la natura come rivelazione di Dio almeno al pari della Bibbia se non in forma maggiore. A riguardo però si discosta alquanto dalla filosofia della natura cartesiana, in cui ogni ente fisico della natura veniva prodotto dalla necessaria attività delle leggi naturali, tacciando di ateismo una tale concezione di autonomia del mondo nei confronti di Dio. Sia pur nel rifiuto dell'aristotelismo accademico del suo tempo, Newton accettò senza riserve la nozione di causalità finale poiché riteneva fosse il migliore argomento per una prova dell'esistenza di Dio. Inoltre ritenne che Dio continuasse la sua attività nella creazione e reputava la sua immanenza rispetto alla natura strettamente legata alle sue leggi. Newton, infatti, non ritenne una proprietà della materia quell'attrazione gravitazionale da lui formulata nei *Principia* e che mirabilmente spiegava i moti dei corpi celesti, in quanto riteneva che Dio fosse l'agente che opera costantemente e che fa muovere i corpi secondo leggi determinate. Riguardo l'inerire di Dio e natura, la sua posizione poggiò essenzialmente sulla rivelazione biblica e sulla filosofia greca di Anassagora dal quale mutuò implicitamente il concetto di *pericòresi*[18] e mediante il quale intese relazionare trascendenza e immanenza divine secondo una reciproca e libera conpresenza priva di alcuna forma di necessità per le due realtà. Il grande scienziato inglese, parlando della divinità, così scriveva nei *Principia*: «In esso gli universi sono contenuti e mossi. Dio non patisce nulla a causa dei moti dei corpi: questi non trovano alcuna resistenza a causa dell'onnipotenza di Dio»[19].
Nella posizione intellettuale di Newton la sua interpretazione scientifica del mondo sensibile non veniva considerata una minaccia per la fede, ma era la base su cui

18) Anassagora fu il primo ad introdurre nella cosmologia antica il termine *perichórēsis*, per indicare che ogni ente fisico contiene in sé tutte le altre cose senza confondersi con esse.
19) I. Newton, *Principi matematici della filosofia naturale*, cit., p. 800.

poggiare la propria visione religiosa del mondo. Nello *Scolio generale dei Principia* troviamo, infatti, un discorrere «intorno a Dio: sul quale spetta alla filosofia naturale parlare muovendo dai fenomeni»[20]:

> «Questa elegantissima compagine del Sole, dei pianeti, delle comete non poté nascere senza il disegno e la potenza di un ente intelligente e potente. E se le stelle fisse sono centri di analoghi sistemi, tutti questi, essendo costruiti secondo lo stesso disegno, saranno soggetti alla potenza dell'Uno [...]. E affinché i sistemi delle stelle fisse non cadano, a causa della gravità, vicendevolmente l'uno sull'altro, il medesimo ha posto una distanza immensa fra di loro»[21].

La riflessione teologica aveva per Newton una rilevanza così marcata da ritenere che sarebbe stata proprio questa a dargli fama duratura più di quanto avrebbero potuto i lavori scientifici.
La ragione scientifica con la sua grande capacità euristica, espressa in modo esemplare dai lavori di Newton, acquisì nel secolo dei lumi un ruolo sempre maggiore all'interno dell'ambito culturale europeo nonostante che il pensiero *critico* di Kant tentasse un ridimensionamento del sapere empirico.
Il razionalismo settecentesco diede un considerevole impulso a quella che nel positivismo ottocentesco diventerà l'indipendenza piena del pensiero scientifico nei confronti dell'orizzonte concettuale del trascendente. L'immagine simbolo di tale evento è quella del noto dialogo verbale tra l'astronomo-matematico Pierre Simon de Laplace (1749-1827) e Napoleone Bonaparte. Quando lo scienziato francese espose al suo imperatore le grandi linee della sua dottrina cosmologica secondo cui l'universo aveva preso avvio da una nebulosa iniziale, quest'ultimo gli chiese: «Che posto avete riservato a Dio nel vostro sistema?». Laplace rispose: «Non ho avuto bisogno di questa ipotesi». Infatti una volta accolta l'ipotesi dell'esistenza di una nebulosa iniziale, Laplace, riteneva evidente che gli sarebbe stato sufficiente usare le leggi della meccanica newtoniana per descrivere l'universo nella sua struttura e pertanto non avrebbe avuto bisogno d'inserire ulteriori ipotesi.
Possiamo ravvisare in questa frase lo spirito positivistico nascente secondo cui Dio e qualunque dimensione trascendente non hanno più diritto di cittadinanza all'interno della scienza. La frase di Laplace divenne l'espressione paradigmatica di una posizione agnostica all'interno della scienza e che in quanto tale era ed è compatibile con due sviluppi diametralmente opposti[22]: lo *sviluppo ateo*, in cui tale ipotesi oltre che inutile dal lato scientifico viene considerata inutile anche per la comprensione del significato globale del cosmo; e lo *sviluppo teistico* in cui la realtà di Dio può essere affermata su basi extra scientifiche ma non in contrasto, se non persino in armonia con esse. In seguito, sul piano filosofico, la legge dei *tre stadi* di Auguste Comte (1798-1857) - con l'asserzione che lo sviluppo umano si articolerebbe muovendo da

20) *Ibid*. p. 801.
21) *Ibid*. pp. 800-801.
22) Cf. E. Agazzi, *Scienza e fede. Nuove prospettive su un vecchio problema*, Massimo, Milano 1983, p. 112.

uno stadio *teologico* (o fittizio) a uno *metafisico* (o astratto) per giungere infine in uno stadio *scientifico* (o positivo) - fu l'esplicitazione teoretica di un modo di pensare che stava divenendo ormai comune. Fu così che lo sganciamento espresso da Laplace tra discorso teologico e discorso scientifico si approfondì nel corso del XIX secolo fino a presentarsi sotto forma di una vera e propria opposizione.

3. Il meccanicismo scientista e la nuova contrapposizione con la teologia

L'Ottocento sarà il secolo dell'inarrestabile tentazione della scienza di porsi come filosofia. È questo il periodo in cui si affermerà il meccanicismo e in cui la ricerca scientifica procede spedita, autonoma e sempre più diffidente verso una filosofia che sente ormai estranea e lontana. È questo - per la scienza - anche il secolo delle grandi sintesi teoriche in cui la grande mole di conoscenza fino ad allora acquisita viene sistematicamente inquadrata in un complesso di teorie capaci di spiegarla unitariamente.
In questo secolo si ha un progressivo trionfo della meccanica all'interno della scienza ed affiora un nuovo punto di vista che si propone di interpretare mediante il *linguaggio meccanico* - ossia in termini di massa, forza, spazio, velocità e forza - i più disparati fenomeni naturali anche estranei alla fenomenologia gravitazionale quali quelli elettrici, magnetici e termici. Da qui il proporsi della meccanica quale chiave interpretativa del reale fisico, chiave di tipo sostanzialmente filosofico. Il meccanicismo ottocentesco, a differenza di quello seicentesco, si presenterà come il tentativo di spiegare in termini meccanici tutto l'universo fisico, e realizzerà pertanto un'estrapolazione della meccanica (fisica) in ambito filosofico.
Ora, la meccanica, più che una scienza, si presenta come una *concezione scientifica del mondo*, e il meccanicismo come una filosofia. La scienza moderna, nata nel Seicento con la precisa opzione di non «tentar l'essenza» delle cose e di limitarsi ad indagare sui fenomeni, rinnegò le proprie origini assumendosi l'onere di porre affermazioni assolute riguardanti l'essenza degli enti fisici allo stesso modo della fisica aristotelica che due secoli prima tanto aveva criticato.
Una eco di questo stato di cose si produsse nella filosofia stessa con il sorgere del positivismo il cui significato principale fu proprio quello di legittimare le pretese filosofiche della scienza attribuendole competenza non solo per ciò che riguarda le indagini sulla natura, ma addirittura per l'intero ambito dei problemi umani dichiarando la scienza unico e autentico sapere capace di affrontare e risolvere tale classe di problemi. Nasce lo scientismo.
L'elevazione della fisica a rango di filosofia fu senza dubbio un'esperienza esaltante per il mondo scientifico, ma anche un'esperienza passeggera, effimera e causa di una inevitabile delusione. I presupposti per la dissoluzione del meccanicismo erano infatti già insiti nelle ampie operazioni riduzioniste tendenti a spiegare meccanicamente fenomenologie più complesse di quelle classiche finora esplorate con successo. Di fatto il meccanicismo risultava minato al suo interno proprio là dove lo sforzo di dominare tutte le fenomenologie fisiche era risultato più ardito.
Alcuni scienziati più metodologicamente vigili, avvertirono che gli schemi meccanici non potevano aspirare a dare un autentico quadro della costituzione del mondo ma potevano soltanto offrire una serie di modelli adatti a conoscere meglio certi

fenomeni. In questa prospettiva si distinse la cosiddetta scuola inglese della "fisica dei modelli" con scienziati del calibro di Faraday, Thomson e Maxwell.
Un fautore del recupero di una tale cautela metodologica fu senza dubbio Heinrich Rudolf Hertz (1857-1894), che nei suoi *Principi della meccanica*[23] (1876) affermò che la fisica compie affermazioni su settori limitati della natura, e quindi aventi una limitata validità e affermò inoltre la tesi secondo cui la fisica non è filosofia e non ha pertanto il compito di offrire un quadro complessivo della natura ma soltanto offrire immagini dei fenomeni.
Nella prima metà dell'Ottocento si assiste in Europa alla fase più significativa della storia istituzionale delle scienze naturali. In questo periodo la scienza fa il suo ingresso nelle università. Questo evento si realizzò con grande consistenza dapprima nell'Europa centrale, nei paesi di cultura tedesca, quali l'attuale Germania, Polonia, Olanda, Scandinavia, Cechia, Svizzera. Austria ed Ungheria[24], mentre in Francia, si svolse in tono minore. Il processo di accademizzazione della scienza nel Regno Unito e negli Stati Uniti d'America si avviò con alcuni decenni di ritardo e si ispirò in gran parte al modello germanico.
Con questo ingresso nelle università la scienza moderna assunse un ruolo professionale ed istituzionale all'interno della società.

Riguardo i rapporti tra scienza e sapere teologico, in questo secolo si passa da uno sganciamento già avviato alla reciproca contrapposizione. Il positivismo ottocentesco non solo innalzò il sapere scientifico a forma più alta tra i saperi umani, ma sostenne - ignorando ogni limite metodologico intrinseco alla ricerca scientifica - che la ragione scientifica fosse la matrice del "sapere campione" con il quale ogni altra forma del conoscere umano doveva necessariamente essere confrontata per misurare il proprio contenuto veritativo, la propria scientificità. I suoi esponenti rivendicarono il primato del sapere scientifico su quello metafisico e teologico in quanto l'unico metodo valido per una conoscenza vera, era da loro considerato quello delle scienze naturali e da esse doveva essere esteso anche allo studio delle scienze sociali, poiché la sociologia non era considerata altro che quella parte della filosofia della natura che studia quegli eventi naturali che sono i fenomeni sociali.
Fu questo il periodo in cui iniziò ad affermarsi lo *scientismo* ed è in questo contesto culturale che la teoria dell'evoluzione biologica di Charles Darwin (1809-1882), nel suo tentativo di comporre all'interno di un quadro unitario la molteplicità delle forme viventi caratterizzanti la biosfera, agevolò e procurò sul piano culturale una lettura naturalistica dell'intera realtà. Alla domanda dell'uomo sulle proprie origini, domanda antica e sempre nuova, la concezione evolutiva rispondeva che bastava ripercorrere in senso inverso il percorso evolutivo segnato da processi biologici, chimici e fisici dai quali è emerso il fenomeno *vita*; e tutto ciò si poteva realizzare senza necessari riferimenti ad atti creativi di un Dio trascendente.

23) H.R. Hertz, *Die Prinzipien der Mechanik in neuem Zusammanhge dargestellt*, J.A. Barth, Leipzieg 1894; tr. it. *I principi della meccanica presentata in connessione nuova*, La Gogliardica Pavese, Pavia 1996.
24) Cf. J. Ben-David, *The Scientist's Role in Society*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (N.J.) 1971; tr. it. *Scienza e società*, Il Mulino, Bologna 1975.

L'uomo pertanto sarebbe derivato da un essere naturale precedente attraverso processi biologici regolati da una variazione casuale dei suoi caratteri e dalla selezione naturale; inoltre le sue qualità morali e intellettive non sarebbero altro che il frutto di una ulteriore specializzazione di alcuni caratteri già presenti negli animali che lo hanno preceduto. Queste posizioni intaccarono seriamente le convinzioni religiose del tempo in quanto coniugarono una falsificazione dei racconti biblici sulla creazione con l'assenza di un disegno divino, di una progettualità nel mondo naturale, poiché le suddette variazioni evolutive erano frutto del caso e non di una progettualità che indicasse un disegno finalizzato.
La teoria scientifica di Darwin alimentò e sostenne nella cultura del tempo una vera e propria visione del mondo con un suo tipico timbro totalizzante caratterizzato da un rigetto del principio di creazione e da una concezione ateleologica della natura: *l'evoluzionismo*. Questa posizione ideologica divenne per lungo tempo il fondamento dell'ateismo scientista che si oppose a tutti i tentativi filosofici e teologici che pensavano "Dio" come un soggetto necessario per la spiegazione dell'origine dell'umanità. Se, per Laplace, Dio era diventato un'ipotesi non necessaria per la spiegazione dei fenomeni naturali, con l'evoluzionismo Dio, e la nozione di *creazione* ad esso connessa, divenne un'ipotesi ingombrante da espellere dall'orizzonte concettuale. Lo sganciamento operato da Laplace tra affermazioni teologiche e affermazioni scientifiche sulla medesima realtà fisica si trasformò mediante l'evoluzionismo in una vera e propria opposizione. Le reazioni della teologia e delle chiese furono immediate, dure e orientate ad una decisa inconciliabilità tra le affermazioni scientifiche e quelle della fede, ritenendo le prime ingiustificate e contrarie alla tradizione cristiana, e le seconde fondanti per una comprensione autentica della realtà umana. La netta contrapposizione tra la dinamica visione naturalistica, alimentata dall'evoluzionismo darwiniano, e una concezione creazionista, statica e fissista, di matrice religiosa alimentò una fitta polemica e un clima di conflitto in tutto l'Occidente cristiano, protrattasi attraverso fasi diversificate, fino agli ultimi anni del XX secolo[25].

4. Indifferenza e declino delle contrapposizioni

Nel Novecento il positivismo logico del Wiener Kreis tentò di promuovere - mediante l'uso della logica - una scienza unificata capace di contenere in se stessa tutte le conoscenze umane sulla realtà. In questo tentativo, introdusse all'interno di qualunque discorso che avesse velleità conoscitive non più un atteggiamento di contrapposizione bensì di eliminazione di tutte le affermazioni metafisiche su Dio e sul trascendente additandole come enunciati privi di senso. Ciò sospinse la cultura scientifica a degli attacchi erosivi sia sul piano conoscitivo che pratico nei confronti della sfera religiosa, provocando ferite profonde nel tessuto della coscienza religiosa contemporanea. Prima fra tutte, lo scientismo veicolato dalla mentalità scientifica intaccò gravemente lo spazio concettuale della trascendenza a tal punto da renderne difficile la percezione all'uomo del tempo.

25) Cf. C. Molari, *Darwinismo e teologia cattolica*, Borla, Roma 1994.

Ma il Novecento è stato anche il tempo che ha visto il declino dell'irrigidimento di posizioni contrapposte a motivo dei grandi cambiamenti avvenuti sia in ambito scientifico che teologico, nonché per gli sviluppi della filosofia della scienza post-neopositivista.

In *ambito scientifico* abbiamo assistito al progressivo smantellamento della posizione scientista, della sua concezione ipertrofica della ragione scientifica e delle idee-forza che l'hanno animata.

La nascita nei primi decenni del secolo della meccanica quantistica, che nel 1927 con le *relazioni d'indeterminazione*[26] di Werner Heisenberg (1901-1976) costrinse i fisici a determinare il moto delle particelle elementari mediante il calcolo delle probabilità, assestò il primo serio colpo al rigido *determinismo* laplaciano secondo cui la storia futura di un dato sistema fisico era univocamente *determinata* dalla conoscenza delle condizioni iniziali e dalle leggi scientifiche che regolavano lo sviluppo del sistema.

Pochi anni dopo, nel 1931, un'altra idea-forza dello scientismo: la pretesa di ritenere che solo la scienza possieda il linguaggio appropriato per la descrizione della realtà, fu azzerata dalla formulazione in logica formale del *teorema di indecidibilità*[27] da parte di Kurt Gödel (1906-1978). Secondo questo teorema, in un insieme di assiomi, il quale contenga al suo interno l'insieme dei numeri interi, esistono degli enunciati indimostrabili; il che, ricondotto al nostro tema, afferma che una data teoria scientifica non ha in se stessa la prova della propria coerenza.

Terzo baluardo dello *scientismo* a crollare fu quello secondo cui per definire un dato sistema fisico bastava conoscere gli elementi che lo compongono. È questa la posizione che genera il riduzionismo ontologico secondo cui il *complesso* può essere ridotto all'*elementare*, al semplice. Questa posizione cedette con la nascita delle scienze della complessità[28] e l'affermarsi della teoria dell'informazione. Infatti in un dato sistema fisico può apparire una nuova informazione, non appartenente agli elementi del sistema, quando tali elementi che lo compongono sono nelle condizioni di "fare sistema", di essere un sistema.

Il constatare che all'osservatore spetta un ruolo essenziale nel rilevare la natura della realtà fisica; che davanti alle numerose conquiste conoscitive delle scienze si rende quasi sempre necessaria una ridefinizione dei concetti di spazio, tempo, materia, evoluzione, vivente, ecc.; hanno reso gli scienziati più aperti ad altre forme di conoscenza, e disincantati nei confronti della possibilità di tendere a conquiste cognitive irreversibili.

Questi mutamenti hanno contribuito a far affiorare un atteggiamento più cauto e possibilista nei confronti delle tematiche del rapporto tra scienza e teologia rispetto a come veniva affrontato nel passato.

26) W. Heisenberg, *Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik*, in «Zeitschrift für Physik», 43 (1927) pp. 172-198.
27) K. Gödel, *Über formal unentscheidbare Säze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I*, in «Monatshefte für Mathematik und Physik», 38 (1931) pp. 173-178.
28) Cf., R.J. Russell - N. Murphy - A.R. Peacocke (Edd.), *Chaos and Complexity. Scientific Perspectives on Divine Action*, Vatican Observatory, Vatican City State 1995.

In ambito teologico, mentre si attenuava nel mondo scientifico l'atteggiamento scientista che spingeva le Chiese ad individuare nella scienza una minaccia per la fede delle comunità, la teologia mediante una moderna ermeneutica delle Scritture, si è disancorata da descrizioni fissiste del cosmo e più in generale dalla pretesa di ritrovare nelle conoscenze scientifiche sull'origine dell'universo e della vita umana elementi che rafforzavano il credo religioso. Nella teologia cattolica, inoltre, un tale processo è stato anche favorito dalla elaborazione di una rinnovata teologia della fede, strettamente connessa a una teologia della Rivelazione. Grazie alle ricerche bibliche e storiche, nonché allo sviluppo del dialogo ecumenico, la teologia ha superato il concetto di Rivelazione inteso come comunicazione soprannaturale di alcune verità inaccessibili all'uomo o irraggiungibili a causa della situazione di peccato che egli vive, per approdare al paradigma attuale presentato dal Concilio Vaticano II nella *Costituzione dogmatica sulla divina Rivelazione: Dei Verbum*.
Nella Chiesa cattolica la svolta riguardante le relazioni tra teologia e scienze è stata espressa in un altro rilevante documento conciliare quale la *Guadium et spes*, nei passi in cui si fa riferimento all'autonomia delle realtà terrene:

> «...la ricerca metodica di ogni disciplina, se procede in maniera veramente scientifica e secondo le norme morali non sarà mai in reale contrasto con la fede, perché le realtà profane e le realtà della fede hanno origine dal medesimo Dio. [...]. A questo punto ci sia concesso di deplorare certi atteggiamenti mentali, che talvolta non mancano nemmeno tra i cristiani, derivanti dal non aver sufficientemente percepito la legittima autonomia della scienza, e che, suscitando contese e controversie, trascinarono molti spiriti a tal punto da ritenere che scienza e fede si oppongano tra loro»[29].

Successivamente il magistero pontificio, in modo del tutto particolare quello di Giovanni Paolo II, con molti ed importanti interventi[30] ha dato largo impulso in ambito cattolico ad orientare la teologia in senso dialogico nei confronti delle scienze della natura. Questo nuovo atteggiamento va ben oltre l'antagonismo polemico nei confronti delle scienze e le denuncie di ateismo che avevano caratterizzato il passato, ed approda ad una nuova presa di coscienza.

29) Concilio Vaticano II, *Costituzione pastorale sulla chiesa nel mondo contemporaneo*, Gaudium et spes, n. 36.
30) Si ricordano i suoi principali discorsi riportati in: Giovanni Paolo II, *Insegnamenti*, LEV, Città del Vaticano: *L'armonia profonda che lega le verità della scienza e della tecnologia*, II-2, pp. 1115-1120; *Rinnovato collegamento tra pensiero scientifico e forza di fede dell'uomo che cerca la verità*, III-2. pp. 1200-1211; *Responsabilità della scienza e della tecnologia*, IV-1, pp. 540-549; *La Chiesa è solidale con l'Università nella ricerca della piena verità sull'uomo*, V-1, pp. 1223-1231; *Armonizzare i valori della tecnologia con i valori della coscienza*, V-2, pp. 2318-2332; *Ricerca della verità e formazione dei giovani per la vera libertà dell'uomo*, V-3, pp. 412-417; *La nostra conoscenza di Dio e della natura: fisica, filosofia e teologia*, XI-2, pp. 1706-1717 (tr. it. in S. Maffeo, *Cento anni della Specola Vaticana. Nove papi una missione*, Specola Vaticana, Città del Vaticano 1991, pp. 226-237); *Appartiene ormai al passato il doloro malinteso sulla presunta opposizione costitutiva tra scienza e fede*, XV-2, pp. 456-465; *Dalla Bibbia una luce superiore illumina l'orizzonte di studi e di ricerche sull'origine della vita e sulla sua evoluzione*, XIX-2. pp. 570-575.

In ambito filosofico, negli ultimi ottant'anni la filosofia della scienza ha ottenuto, secondo varie fasi, rilevanti acquisizioni. Alla posizione verificazionista del positivismo logico d'inizio secolo[31] si è posto come reazione il falsificazionismo popperiano[32], che a sua volta ha dovuto confrontarsi con la svolta "storico sociale" avviata negli anni sessanta da Thomas Kuhn (1922-1996)[33]. Il successivo, lungo ed interessante dibattito tra popperiani e kuhniani[34] ha gettato nuova luce sul processo della conoscenza scientifica ed ha indirizzato lo sviluppo della riflessione sulle scienze degli ultimi tre decenni fino all'attuale dibattito tra strumentalisti e realisti[35].
L'immagine della scienza che è scaturita da questo lungo processo è quella di un'avventura cognitiva metodologicamente controllata che ha lo scopo di conoscere la struttura e la storia del mondo naturale. Gli enti fisici del mondo, in quanto fisici, e i fenomeni naturali oggetto dell'esperienza sensibile ad essi connessi sono l'oggetto di studio delle scienze naturali; mentre il metodo con il quale esse procedono è quello della costituzione di programmi di ricerca scientifici. Programmi che entrano tra loro in competizione e che, nella fase critica della competizione, possono sostituirsi gli uni con gli altri mediante delle vere e proprie rivoluzioni scientifiche.
Queste acquisizioni epistemologiche hanno indotto in una parte degli uomini di scienza il bisogno di una maggiore elasticità mentale e concettuale, la necessità di riconoscere il valore delle diverse forme di conoscenza che ogni cultura ha del reale, la convinzione che le scienze non possono essere l'unica fonte di conoscenza, ed il dubbio che esse possano offrire sempre risultati irreversibili.
Tutto ciò ha contribuito a rendere più equilibrati i rapporti fra i cultori delle scienze naturali e quelli del sapere umanistico, e ad attenuare le presunte difficoltà.

Non va dimenticato di sottolineare la grande importanza che ha avuto la caduta del meccanicismo riguardo al chiarimento della natura del sapere scientifico e alle relative relazioni con gli altri saperi. Nel Novecento l'abbandono dei vecchi schemi meccanici da parte degli scienziati non avvenne senza difficoltà e resistenza a motivo che per troppo tempo si era considerata la visione meccanicista del mondo non come *una* interpretazione, ma come *la* interpretazione del reale.

31) Cf. M. Schlick, *Tra realismo e neo-positivismo*, il Mulino, Bologna 1983; R. Carnap, *Der logische aufbau der welte*, Felix Meiner Verlag, Hamburg 1961; tr. it. *La costruzione logica del mondo*, Fabbri, Milano 1966.
32) Cf. K. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, Hutchinson, London 1980; tr. it. *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino 1970.
33) Cf. T. Kuhn, *The Stucture of Scientific Revolutions*, University of Chicago, Chicago 1962; tr. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.
34) Cf. I. Lakatos - A. Musgrave, *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge 1970; tr. it. *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1980. I. Lakatos, *The methodology of scientific research programmes*, Cambridge University Press, Cambridge 1978; tr. it. *La metodologia dei programmi di ricerca scientifici*, Il Saggiatore, Milano 1996; P.K. Feyerabend, *Against Metod*, NBL 1975; tr. it. Contro il metodo, Feltrinelli, Milano 1980.
35) Cf. B.C. van Fraassen, *The Scientific Image*, Oxford University Press, Oxford 1980; tr. it. *L'immagine scientifica*, CLUEB, Bologna 1985.

Tornò così alla luce, nel secolo scorso, la convinzione che non solo il meccanicismo, ma qualunque altra visione della natura non dovesse più porsi come filosofia se si volevano evitare seri intralci allo sviluppo stesso delle scienze.
Ha scritto Werner Heisenberg:

> «Le grandiose scoperte circa le proprietà di singoli fenomeni naturali sono possibili quando non si determini in precedenza mediante generalizzazioni l'essenza di tali fenomeni»[36].

La dialettica che si è articolata in quattro secoli tra sapere scientifico e sapere umanistico ha condotto ad una sempre maggiore frammentazione della cultura, i cui diversi ambiti tendono ancora oggi a vivere indipendentemente gli uni dagli altri come in compartimenti stagno. L'aver realizzato una cultura frammentata ci ha condotti di fatto alla negazione di una vera ed autentica cultura umana poiché l'unità della persona esige una articolazione coerente delle "verità parziali" provenienti dai singoli saperi sull'unica realtà.
Il superamento di questo stato della cultura è oggi la grande sfida a cui è chiamata l'istituzione universitaria dove un dialogo autentico tra sapere umanistico e sapere scientifico, inteso come strada verso il "vero", può contribuire a superare le difficoltà del passato e a far tendere la coscienza umana verso una unitarietà del sapere.

SERGIO RONDINARA
Professore stabile di Epistemologia e cosmologia presso l'Istituto Universitario Sophia
sergio.rondinara@iu-sophia.org

36) W. Heisenberg, *Das Naturbild der heutigen Physik*, Rohwolt, Hamburg 1955, p. 132.



IL SAPERE TRA CIVILE ED ECONOMICO

di
LUIGINO BRUNI

The paper shows how economics became, in the context of the Italian "civil economy", a discipline distinct from philosophy. In particular the paper focuses on the differences between a Latin tradition, the civil economy, and the anglo-saxon one, the political economy, showing the implications of such differences for the development of the modern economic science and its teaching. In the second part of the paper, the author shows a new interest in today's academy for an inter-trans disciplinary dialogue, although this new season of dialogue has not reached yet the level of the teaching but only that of the research. In this context - the author claims - Sophia can represent a veritable innovation in the contemporary academic scenario.

La brama più intensa e più profonda dell'uomo è quella di raggiungere la felicità. ... Anche l'economia tende a questo scopo, al quale essa è subordinata quale *medium ad finem*. L'economia non può quindi, come taluni hanno creduto, consistere nella ricerca e nella dottrina dei mezzi atti ad accrescere la produzione, ma bensì giova che essa si interessi della produzione solo in quanto questa è suscettibile di accrescere per gli uomini la possibilità di vivere contenti (R. Michels).

1. Economia e università: una storia moderna

Il rapporto tra economia e università è una storia tutta moderna, legata in modo particolare al movimento illuminista. Nel medioevo l'economia non era considerata una scienza e non era inserita nei *curricula* delle università, anche se le prime riflessioni sistematiche sull'economico nascono dal cuore dalla Scolastica, dai francescani in modo particolare (Olivi, Ockam, Scoto, e più tardi Bernardino da Siena), e da Tommaso[1]. Le questioni economiche disputate (usura, giusto prezzo, moneta, scambio, ecc.) erano normalmente affrontate sotto il profilo morale; non è raro tuttavia incontrare nella pagine di quei proto-economisti ragionamenti sull'economico che non hanno niente da invidiare agli studiosi moderni, sotto il profilo del metodo e della capacità di individuare alcuni meccanismi fondamentali del mercato (scarsità, valore, domanda, inflazione, ecc.). Al tempo stesso, oggi sappiamo[2] che il lessico economico si sviluppò già nel primo millennio nei monasteri come sublimazione ed estensione del lessico biblico, che aveva già utilizzato immagini e categorie economiche (il "prezzo" della salvezza, Gesù "divin mercante", la parabola dei talenti, ecc.). Una operazione culturale fondamentale per la legittimazione etica della prima rivoluzione commerciale e della civiltà cittadina.

L'economia come scienza autonoma, e quindi come disciplina universitaria, nasce con la seconda modernità, nella seconda metà del Settecento. La prima cattedra di economia nella storia è istituita a Napoli (con Antonio Genovesi, nel 1754), la seconda a Milano (con Cesare Beccaria, nel 1769). In Inghilterra, che normalmente viene considerata la patria della scienza economica moderna (grazie alla figura di Adam Smith), la prima cattedra di economia è quella di Robert Malthus, nel 1805, mezzo secolo dopo quella di Genovesi. L'istituzionalizzazione dell'insegnamento dell'economia in Italia, e un po' in tutti i Paesi latini, è legata al tema dell'economia

1) Fino a tutto il medioevo, l'economia era normalmente ancorata al significato greco e originario del termine: *oikos nomos*, amministrazione della casa, quindi una faccenda tutta privata e non politica.

2) Queste nuove "scoperte" storiografiche si devono soprattutto al lavoro di Giocomo Todeschini, uno storico economico medioevale che sta offrendo contributi fondamentali sull'evoluzione del lessico economico a partire dall'evento cristiano soffermandosi in particolare sul monachesimo e sul francescanesimo e sul loro significato nello sviluppo del pensiero economico (cf. in particolare Todeschini 2002, 2005). Su questo tema, affrontato con un taglio storiografico diverso, confronta anche Prodi (2009).

civile, dell'incivilimento e a quello della "pubblica felicità". Il principale promotore, e finanziatore, della cattedra di Genovesi fu infatti Bartolomeo Intieri, un fiorentino amministratore in Campania delle terre dei Medici e di altri nobili toscani. Intieri era un cultore di scienze naturali e un inventore di macchine per l'agricoltura, che si considerava a tutti gli effetti un continuatore della tradizione italiana di Leonardo, Torricelli e Galileo, caratterizzata da uno strettissimo rapporto tra scienza e tecnica, tra teoria e pratica (esperimenti inclusi). Nella sua Villa di Massa Equana, centro propulsore della Accademia delle Scienze, crebbe la scuola napoletana dell'economia civile, attorno alle figure di Genovesi e Galiani, e poi di Dragonetti e di Filangieri (Venturi 1969).

2. Ricchezza delle nazioni o pubblica felicità?

Mentre l'Inghilterra associava la nascente economia politica al tema della ricchezza *(The wealth of nations*, che non a caso fu il titolo dell'opera principale di Smith, 1776), la scuola italiana, e in un certo senso latina, vedeva l'economia come *economia civile*, in quanto la riflessione sul mercato e sull'economico era direttamente legata non tanto alla ricchezza ma al tema della felicità, della felicità pubblica in particolare (Bruni e Zamagni 2009). Anche in Francia, infatti, filosofi-economisti quali Liguet, Maupertuis, Necker, Turgot, Condorcet, Sismondi, avevano attribuito un posto centrale alla felicità nelle loro analisi. Scriveva ad esempio Sismondi nei primi dell'800, in una nota polemica nei confronti dell'opera di Smith (una polemica che echeggiava tesi presenti anche in Malthus): «l'economia politica diventa nel suo complesso la teoria di chi fa il bene in termini sociali; in questo senso, tutto ciò che in ultima analisi non si riferisce alla felicità degli uomini non fa parte di questa scienza [...]. La massa degli inglesi sembra dimenticare, al pari dei filosofi, che l'aumento delle ricchezze non è lo scopo dell'economia politica, ma il mezzo di cui essa dispone per procurare la felicità a tutti» (Sismondi 1974 [1819], pp. 407; 8-9). Già dai primi dell'Ottocento iniziò così a diffondersi in Europa la tesi di una contrapposizione, o quanto meno di una distinzione, tra la scuola inglese e quella continentale e latina. A questo proposito così scriveva un anonimo recensore inglese dell'*Outline of Political Economy* di N. Senior, nell'«Edinburgh Review»[3]:

> «Gli scrittori inglesi... o successori del Dr Smith definiscono la loro scienza come quella delle leggi che regolano la produzione e la distribuzione della ricchezza. I loro oppositori dicono che essa studia sia quelle leggi ma anche, e soprattutto, guida il legislatore su come regolare la distribuzione, in modo da assicurare la giusta proporzione nel godimento di quella ricchezza, che così più conduce al benessere generale. La scuola straniera (la chiamiamo così per convenienza, sebbene ci sono molti autori inglesi che dovrebbero essere assimilati con questa) sostengono che è compito dell'economista politico

3) October 1837, pp. 73-102.

> indicare in quale modo la felicità pubblica può essere meglio ottenuta attraverso la ricchezza nazionale. I nostri autori rispondono che questo è il compito, non dell'economista, ma del politico. [...] Noi crediamo che lo studio è puramente una scienza: i nostri oppositori credono che lo studio includa le applicazioni pratiche della scienza alla circostanze pratiche» (1837, p. 77).

Un'idea simile la troviamo espressa anche da un importante storico italiano, Giuseppe Pecchio, il quale nella sua *Storia dell'economia pubblica in Italia* del 1829, nel capitolo dedicato, e non a caso, al «confronto tra gli scrittori italiani e gli scrittori inglesi», così scriveva:

> «Uno dei caratteri più distintivi tra gli economisti di queste due nazioni è la definizione che ne danno [dell'economia] e la maniera con cui la trattano. Per gli inglesi è una scienza isolata; è la scienza d'arricchire le nazioni, e questo è l'oggetto esclusivo delle loro ricerche. Per lo contrario gli italiani la riguardano come una scienza complessiva, come la scienza dell'amministrazione, e la trattano in tutte le sue relazioni con la morale, colla felicità pubblica. Gli inglesi, sempre fautori della divisione del travaglio, pare che abbiano applicato questa massima anche a questa scienza, avendola staccata da ogni altra»[4].

La tradizione latina, cattolica e comunitaria, attribuiva naturalmente una maggiore attenzione alle dimensioni etiche e redistributive della ricchezza, che erano considerate dimensioni essenziali per la conservazione e crescita della società vista come un corpo, e dei suoi rapporti solidaristici e di fraternità. La cultura individualista e protestante del Nord, invece, era più sensibile ai principi di libertà e di uguaglianza di opportunità, e per questo sottolineava il mercato competitivo e i suoi meccanismi basati sul *self-interest* come via indiretta per aumentare anche il benessere pubblico. Chiediamoci ora quali sono le implicazioni, dirette e indirette, di queste due diversi concezioni dell'economia e della vita civile nell'insegnamento dell'economia e della sua funzione.

3. Economia civile e incivilimento

All'interno della tradizione civile italiana la scienza (naturale e sociale) era vista come mezzo per migliorare l'*incivilimento* e la pubblica felicità, e non solo la ricchezza, dei singoli e dei popoli. Per questa ragione la cattedra di Genovesi nel 1754 si intitolava «Meccanica e commercio», e il nome scelto per il nome del volume che raccoglieva le sue lezioni fu «Lezioni di economia civile». Questa prima stagione classica vede dunque la nascente scienza economica fortemente legata al programma di riforma civile e istituzionale dell'Illuminismo napoletano e milanese, ma anche toscano e veneziano.

4) Citato in Vitale 2001, p. 130.

Nell'ottocento l'economia civile evolverà nelle tesi sull'incivilimento, una parola-chiave che ritroviamo in Rosmini e Romagnosi, ma anche in Cattaneo e Manzoni. L'incivilimento, come l'economia civile, erano espressioni direttamente legate alla tradizione italiana, che dall'umanesimo civile in poi aveva sottolineato essenzialmente due realtà: a) l'uso civile della scienza e della tecnica (e non per la erudizione fine a se stessa), b) l'esigenza di una crescita armoniosa ed equilibrata dei popoli, anche a costo di una crescita e di uno sviluppo più lenti.

A partire dall'economia civile e dall'incivilimento si comprende poi perché sia la cattedra di Genovesi a Napoli sia quella di Beccaria a Milano nascono all'interno delle accademie scientifiche. Il programma riformatore dei napoletani era iniziato già all'inizio del Settecento con figure di scienziati e filosofi umanisti[5]. Genovesi, ad esempio, a Napoli traduce nel 1745 un libro di Musschenbroech, un testo divulgativo della meccanica newtoniana. Nell'Italia illuminista del Settecento si realizzò, infatti, un sodalizio tra la nascente scienza economica e le accademie scientifiche. A Milano nasce l'«Accademia dei Pugni», per opera di Pietro Verri nel 1761. A Napoli Celestino Galiani (zio dell'economista Ferdinando Galiani), aveva già fondato nel 1732 l'«Accademia delle Scienze», con lo scopo di «riformare *ab imis* la decaduta università» (Nicolini 1974, p. 17).

Queste accademie, che proseguirono una tradizione iniziata con l'Accademia dei Lincei, fondata nel 1603 e che annoverò tra i suoi soci Galileo, dall'Illuminismo ricevettero un nuovo impulso (e a loro volta fuono loro stesse forze attive del movimento illuminista italiano ed europeo), diventando centri di propulsione per un rinnovamento della cultura accademica, al fine di avvicinarla alla gente e ai bisogni concreti degli Stati che stavano cercando di uscire dal feudalesimo (almeno nelle città), al fine di aumentare la "pubblica felicità". Sempre per il medesimo intento riformatore, Genovesi fu il primo in Italia ad insegnare in lingua italiana corsi universitari di filosofia (non solo di economia), un'innovazione che va letta all'interno del processo culturale di una scienza vista come strumento di incivilimento.

L'economia moderna "civile" nasce dunque in Italia e nei Paesi latini con un forte legame con l'illuminismo riformatore, con la fisica moderna e, conseguentemente, con un forte afflato "anti-metafisico". Il pensiero deve servire a far vivere meglio la gente, per questo l'economia, come la meccanica, sono alleate tra di loro per migliorare il benessere collettivo, sono scienze "del ben vivere sociale", come recita il titolo del libro di Ludovico Bianchini (1855), un esponente ottocentesco di questa scuola.

Torniamo ancora alle diverse tradizioni inglese e italiana, dove ritroviamo ancora un altro elemento distintivo. In Inghilterra l'economia nasce come espressione della filosofia morale scozzese, in particolare di quella di Hume e di Smith: il centro teorico della nascente scienza è l'individuo e l'analisi di come la ricerca degli interessi individuali produca ordine spontaneo e convenzioni sociali, senza il bisogno di ricorrere a concetti di fraternità o di sacrificio a favore del bene comune. In Italia l'economia si sviluppa, lo abbiamo visto, come diretta espressione della rivoluzione scientifica, e quindi l'accompagna un forte afflato riformista e di "rottura" culturale nei confronti della filosofia neo-scolastica (e cartesiana); al tempo stesso la tradizione classica

5) Di Intieri a Napoli abbiamo detto, ma occorre anche accennare alla figura di Paolo Frisi a Milano, entrambi eredi della tradizione galileiana italiana, e affascinati dal newtonianesimo.

economica mantiene uno strettissimo legame con la tradizione aristotelico-tomista delle virtù civili e della socialità vista come dimensione naturale dell'essere umano. In altre parole, in Inghilterra l'economia nacque davvero da una costola dell'Adamo (Smith) filosofo morale, come naturale sviluppo della tradizione empirista inglese e di quella del contratto sociale di Hobbes, Locke e Hume. In Italia l'economia non nasce dai filosofi ma dagli scienziati, e anche se Genovesi era stato anche filosofo la sua conversione da "metafisico a mercadante", come lui stesso amava dire, fu una rottura rispetto alla filosofia metafisica astratta del neoscolasticismo, dominante nel suo tempo (mentre era vicino alla filosofia storica di Vico, uno dei suoi maestri).
Questa diversa origine culturale determinerà in Italia, ma per ragioni in parte diverse anche in Francia (dove l'economia nacque associata alle scuole di ingegneria), una separazione molto netta tra filosofi ed economisti, che raggiunge una sintesi efficace nella celebre frase-monito di Benedetto Croce: «A quegli egregi economisti... vorremmo dire...: Risparmiatevi la pena del filosofare. Calcolate, e non pensate! [...] e ai filosofi invece bisogna che ora diciamo: - Pensate, e non calcolate! *Qui incipit numerare, incipit errare*» (1973, p. 266). Fino alla *filosofia civile* di Romagnosi e Rosmini, l'economia era invece parte integrante della formazione filosofica e civile dei cittadini. Con il Risorgimento e con l'unità d'Italia, prende infati l'avvio un nuovo processo. Da una parte la tradizione classica settecentesca viene rinnegata (si pensi all'opera fondamentale di Francesco Ferrara, che considerava vera scienza economica solo quella inglese e, in misura diversa, quella francese), e l'economia inizia ad essere insegnata nelle scuole di commercio come servizio dell'economico e all'impresa, sempre più sganciata dal civile.
La formazione economica in Italia fu infatti affidata nell'Ottocento alle Scuole di Commercio (le prime a Venezia, Bari, Genova), e nel Novecento all'università Bocconi, che nasce come scuola per formare la classe dirigente della borghesia industriale. Gli economisti teorici, però, non provenivano da queste scuole di commercio, bensì dalle facoltà di giurisprudenza (dove all'economia era riservato un piccolo posto), o dall'ingegneria (come nel caso di Pareto o di Barone, due grandi economisti italiani tra Otto e Novecento).
In questo processo di relegamento dell'economia alla sola dimensione di tecniche contabili e ragionieristiche (e non più economia civile), fondamentale è stato il "passaggio" di Croce (e di Gentile), grazie ai quali nel Novecento la tradizione filosofica si allontanò dalle scienze economiche e sociali, da Croce definite studio di "pseudo-concetti" empirici. Anche per queste ragioni, in Italia, ma anche in Francia o in Spagna, ancora oggi non si insegna normalmente economia nelle facoltà di filosofia, né filosofia morale nelle facoltà di economia. L'epilogo di questa storia di separazione consensuale avvenne durante il periodo fascista, dove la tradizione comunitaria e civile dell'impresa fu usata retoricamente dal corporativismo, che si auto-proclamò erede di quella tradizione civile dei comuni, dell'umanesimo, delle virtù civili, della comunità, e dell'idea di impresa come organismo o corpo. Questo triste epilogo della tradizione cittadina italica, è stata anche una delle principali spiegazioni dell'eclisse dell'economia civile nel Novecento, che ha anche determinato l'evoluzione dell'insegnamento dell'economia in Italia, sempre più intesa come tecnica e come "calcolo" (à la Croce), e meno come formazione civile. Il fascismo (e in un certo senso anche il nazismo, e i totalitarismi europei) ebbero però l'effetto indiretto di generare una fuga di cervelli verso gli USA, che diedero così

vita alla più importante scuola di economia dal dopoguerra in poi, dove si ricreò quel dialogo interdisciplinare ricco e libero, che è all'origine delle grandi innovazioni scientifiche e tecnologiche degli ultimi decenni.
Situazione ben diversa da quella continentale era quella inglese e nord-americana, dove la filosofia era più analitica e pragmatica, l'economia più presente nei corsi di filosofia, persino nei curricula delle scuole superiori (in UK certamente). Al tempo stesso, diversamente dall'Italia e dai paesi latini e cattolici, i principali filosofi inglesi da Locke a Hume, da Bentham a Mill, da Sidgwick a Moore, sono stati anche autori rilevanti, o interlocutori significativi, nella scienza economica[6].
La separazione tra economia e vita civile, tra cultura tecnica e cultura filosofica, ha portato, inoltre, a non considerare in Italia l'economia come una scienza delle formazione di base del cittadino. Scriveva a tale riguardo il filosofo italiano Giovanni Vailati (anti-crociano e erede della tradizione civile e scientifica italiana[7]) ancora nel 1899: «E veramente ci dovrebbe sembrare molto strano, se non vi fossimo abituati, il fatto che mentre da un giovane, che aspira ad ottenere un certificato di idoneità (un diploma), […] si richiede che sappia i nove nomi delle muse o dei sette re di Roma, o in che sistema cristallizzano lo zolfo e la pirite, e non si esige invece che abbia la più vaga nozione della differenza tra imposte dirette e indirette o di ciò che sia una banca o una società anonima» (Scritti, III, p. 262).

4. Le tendenze dell'oggi

Fin qui abbiamo cercato di ricostruire due tradizioni, diverse nel modo di intendere il posto dell'economia nella vita civile, e quindi anche la sua funzione nella formazione del cittadino. La tradizione latina e comunitaria dell'economia civile vedeva uno stretto rapporto tra economia e scienza, poiché entrambe orientate al bene comune, alla pubblica felicità. Per questa ragione l'economia nasce non dalla filosofia (intesa come metafisica) ma dalla tradizione scientifica, come strumento di incivilimento. Nel mondo anglosassone, in Gran Bretagna in particolare, l'economia nasce da una costola della filosofia (più empirica e analitica), e non ha mai sentito il bisogno di emanciparsi da questa filosofia, né la filosofia di distinguersi dall'economia[8], e in generale dalle altre scienze naturali e sociali. La struttura e la filosofia dei college inglesi, ad esempio, è una diretta emanazione della struttura tipiche delle *scolae* medioevali, la cui visione del sapere è stata ripresa nel mondo anglosassone, e molto meno in quello continentale, anche a causa dei diversi illuminismi (e del rapporto tra la teologia e le altre scienze da essi derivato).
Le diverse traiettorie che la modernità ha seguito in UK e USA (non aver conosciuto la stagione dei totalitarismi, ad esempio), ha determinato anche il modo di conce-

6) D'altra parte, nel mondo cattolico l'economia non è stata mai considerata disciplina importante per la formazione del carattere, e sempre come *ancilla* della politica (emblematica a tale riguardo è la vicenda della fondazione dell'Università Cattolica da parte di Padre Gemelli).
7) Giovanni Vailati (1863-1909), logico e matematico, era anche un grande conoscitore della tradizione scientifica italiana, e, poco prima di essere colto da morte prematura (a 46 anni) aveva avuto l'incarico di curare l'opera omnia di Torricelli.
8) Emblematico il fatto che tutti i dottorati si chiamano in UK e Usa PhD: *philosophy doctor!*

pire l'economia in rapporto alla filosofia e alle altre scienze.
Ma che cosa è accaduto nel Novecento?
Da una parte la tradizione italiana e europea dell'economia civile ha vissuto una lunga eclisse, e, parallelamente, la scienza economica anglosassone è diventata sempre più il paradigma dominante a livello internazionale. I libri di testo di tutte le università di economia del mondo sono sempre più gli stessi, e in massima parte di autori americani. Tutti gli economisti pubblicano sugli stessi *journals* scientifici, i *ranking* degli *impact factors* sono sempre più gli stessi in tutto il mondo, uno studente può studiare economia il primo anno in Brasile, il secondo in Danimarca e il terzo a Milano senza dover mai cambiare libri di testo, né senza sentire "l'effetto nazionale" nelle cose che studia.
Sul piano dell'insegnamento esiste oggi una forte domanda, in tutto il mondo, per l'economia aziendale, per la *business administration*, anche questa di tradizione anglosassone. Circa il novanta per cento degli studenti di economia si laureano in materie aziendali e contabili, nelle quali il dialogo trans o inter-displinare è di fatto assente. La tendenza forte è anche quella di ridurre il peso di materie come l'economia politica, il diritto o la matematica, per concentrarsi sull'offerta formativa di strumenti pratici di marketing o di managment. In queste nuove facoltà o università di scienze economiche sono sempre più lontane sia la filosofia (come nella tradizione inglese classica) sia la scienza naturale (come nella tradizione civile). La formazione economica punta sempre più a formare tecnici economici, e sempre meno all'incivilimento e alla cultura civile. È questo lo scenario che spicca se un osservatore imparziale guardasse oggi l'insegnamento dell'economia in quasi tutti i Paesi, Cina e India incluse.
Se però guardiamo a ciò che sta accadendo sul piano della ricerca di frontiera, ci accorgiamo che ci sono importanti segnali di novità.
Innanzitutto assistiamo, soprattutto negli ultimi quindici-venti anni, ad una nuova forte esigenza di interdisciplinarietà. Nelle università di frontiera l'economia è sempre più in dialogo metodologico con altre discipline, una tendenza nuova ma che ci riporta, come visto, all'origine delle scienze moderne. Il rapporto tra le discipline ha subito nel tempo un'evoluzione a clessidra: nel Settecento l'economista era un filosofo, scienziato, e umanista. Progressivamente l'economia ha ridotto il suo ambito di interesse, fino ad arrivare ad occuparsi di temi molto limitati (Pareto all'inizio del Novecento aveva confinato l'economia al solo studio delle "azioni logiche"), un processo di restringimento che ha toccato il suo culmine negli anni settanta del XX secolo, quando l'economia ha raggiunto un alto grado di astrazione e di uso del linguaggio matematico, che l'ha progressivamente allontanata sia dalla filosofia sia dalle altre scienze sociali. Negli anni sessanta un economista matematico di primo livello non era normalmente interessato alla filosofia né alla psicologia, e la gran parte degli sociologi e degli scienziati politici non leggevano (anche per ragioni di linguaggio formale) gli articoli degli economisti migliori e più influenti, che ormai provenivano normalmente da studi di matematica e di fisica, e non da studi umanistici.
Dagli anni settanta è iniziato una fase di allargamento del dialogo, che oggi è in continua crescita.
Nei primi due decenni (fino agli anni novanta), in realtà si è trattato soprattutto di quello che viene chiamato "imperialismo della scienza economica", vale a dire del processo di allargamento dell'ambito di interesse e di analisi della scienza economica semplicemente applicando gli strumenti della teoria economica (ottimizzazione, razionalità,

domanda e offerta…) ad ambiti non-economici: in questi anni nascono le teorie del capitale umano, dell'economia dell'arte, dell'economia della cultura, dell'economia della religione, dell'economia degli animali, dell'economia della famiglia, ecc: è l'economia che senza mettere in discussione il proprio statuto epistemologico (individualismo, strumentalità, razionalità…) invade i campi tradizionalmente occupati da altre discipline. Questo processo imperialista era stato anche favorito dallo sviluppo della Teoria dei Giochi di prima generazione, che aveva offerto un linguaggio semplice e potente per occuparsi praticamente di ogni fenomeno sociale (umano ma anche animale). I primi segnali importanti di cambiamento sono stati legati all'arrivo tra gli economisti più influenti di personaggi quali Amartia Sen, George Akerlof, Alfred Hirschman, Tibor Scitovsky, Robert Sugden, Daniel Kahneman (psicologo che ha ricevuto nel 2002 il Nobel per l'economia) che sono stati non solo capaci di influenzare altre discipline attigue (dalla filosofia alla sociologia, dalle scienze politiche alla psicologia), ma che si sono lasciati influenzare e contaminare a loro volta da altri saperi disciplinari. Grazie a questi economisti in relazione di reciprocità e di rispetto con altre discipline, è iniziata una stagione di maggiore "dialogo tra pari" tra discipline, che ha portato alla nascita di nuovi settori di studio che sono autenticamente e genuinamente transdisciplinari. Gli studi sulla felicità, sulla reciprocità, sui giochi evolutivi, l'economia sperimentale, oggi sono ambiti di studio dove si lavora tra discipline diverse in un rapporto nuovo, che da una parte riporta le scienze a quel dialogo tipico dei primi tempi dell'Illuminismo; dall'altra sembra essere capace di proporre un dialogo inter o trans-disciplinare a discipline che hanno raggiunto e conquistato una loro autonomia, e che liberamente si rimettono insieme a dialogare. A questo proposito, Si legge ad esempio in un importante articolo pubblicato sull'*European Phisics Journal*:

> «Evolutionary game theory has been well developed as an interdisciplinary science by researchers from biology, economics, social sciences, computer science… In past few years, it also gained the interest of physicists» (2007, p. 367).

Un'ultima nota. Ancora queste innovazioni metodologiche nella ricerca sono limitate ai ricercatori: la didattica nelle varie università è ancora sostanzialmente quella di trent'anni fa, dove l'economia è insegnata nelle facoltà di economia per formare futuri economisti, la psicologia per psicologi, ecc. E anche in quella facoltà di filosofia, di psicologia o di diritto dove si insegna l'economia, la si insegna sempre in modo ancillare, come accade da tempo alla matematica per economisti, o la chimica per i medici. Non si vedono all'orizzonti significativi tentativi di insegnare le scienze economiche all'interno di nuove istituzioni che siano, anche nella didattica, già genuinamente interdisciplinari, e non inserimenti occasionali di materie sussidiarie e strumentali ad una cultura che resta sostanzialmente quella tradizionale.

5. Conclusione e prospettive

Ho cercato di mostrare che esistono segnali di autentico nuovo dialogo tra l'economia e le altre discipline, anche se non è ancora arrivato al livello della didattica. A questo proposito, può essere interessante riflettere sul significato dell'esperienza incipiente di Sophia.

Da una parte, a Sophia si sta tentando una innovazione metodologica di autentico nuovo lavoro inter e trans-disciplinare non solo nella ricerca ma anche nella didattica e nell'impostazione dell'intera vita accademica (che è più della somma di ricerca e didattica). Nei piani di studio di Sophia l'economia è posta come corso base al primo anno, considerata dunque come una dimensione della formazione del carattere di ogni studente che si laurea oggi a Sophia: si supera quindi l'idea dell'economia come una tecnica o come materia ancillare, e si riporta l'economia alla sua vocazione di "scienza del ben vivere sociale".
Al tempo stesso, l'indirizzo economico-politico vede l'economia in stretto dialogo con la dimensione politica, anche qui in linea con la tradizione civile e originaria della scienza economica, e, come previsto dal progetto Sophia, presto in dialogo con psicologia, diritto, sociologia, ecc.
Inoltre, l'insegnamento dell'economia non è inteso, nell'attuale curriculum, come una tecnica aziendale o commerciale, ma come una teoria del comportamento umano, sia come singolo che come collettività.
Quali allora le potenzialità e le prospettive del modello Sophia? Sophia ha tutte le caratteristiche per rilanciare oggi un dialogo tra discipline che vada oltre quanto già si sta operando in vari centri di ricerca. Da una parte, includere nel dialogo anche quello tra le scienze sociali e quelle bibliche e teologiche, il dialogo, oggi, di fatto assente anche nelle università più di frontiera (se si eccettua un dialogo di buone prassi ma non teoretico e metodologico). Dall'altra, estendere il dialogo tra discipline nell'offerta formativa stessa, nella didattica, e nella vita: la laurea magistrale "Fondamenti e prospettive di una cultura dell'unità", può diventare una grande innovazione nel modo di intendere oggi l'università, che da una parte risponde alle domande già presenti, e dall'altra anticipa tendenze ancora solo incipienti.
Tanti oggi cercano una nuova unità delle scienze, ma occorre un carisma: sono convinto che il carisma dell'unità, da cui nasce Sophia e che Sophia custodisce nel suo cuore di relazioni e di dottrina, è un dono a tutta la comunità scientifica in ricerca di una nuova unità del sapere. Sophia è poi una scuola di dialogo non solo tra discipline, ma anche tra persone: senza un'ascetica degli scienziati le scienze non possono rincontrarsi veramente.

LUIGINO BRUNI
Professore di Economia politica presso l'Univeristà di Milano-Bicocca e presso l'Istituto Universitario Sophia
luigino.bruni@unimib.it

Bibliografia:

Bianchini, L. (1855), *Scienza del ben vivere sociale*, Stamperia Reale, Napoli.
Bruni, L. e S. Zamagni (2009), *Dizionario di economia civile*, a cura di, Città Nuova, Roma.
Croce, B. (1973), *Filosofia della pratica*, Laterza, Roma-Bari, IX ed.
Nicolini, F. (1974), *Della società nazionale di scienze, lettere e arti in Napoli*, Società nazionale di scienze lettere e arti, Napoli.
Prodi, P. (2009), *Settimo non rubare*, Il Mulino, Bologna.
Sismondi, S. (1974), *Nuovi principi di economia politica*, Esedi, Milano. Prima ed. 1819.
Smith, A. (1976), *The wealth of nations*, OUP, Oxford, prima ed. 1776.
Todeschini, G. (2002), *I mercanti e il tempio*, Il Mulino, Bologna.
Todeschini, G. (2005), *Ricchezza francescana*, Il Mulino, Bologna.
Vailati, G. (1987), *Scritti*, tre voll., Forni, Bologna.
Venturi, F. (1969), *Settecento riformatore*, Liguori, Milano.
Vitale, M. (2001), "Ricominciare da Carlo Cattaneo", postfazione a C. Cattaneo, *Del pensiero come principio d'economia pubblica*, Libri Schiewiller, Milano.



‘THE IDEA OF A UNIVERSITY’: CARDINAL NEWMAN’S VISION

di
THOMAS J. NORRIS

John Henry Newman’s name is associated in a particular way with education. He was not only a life-long educator at all levels, he was also a great thinker about education. His seminal work, The Idea of a University, emerged in the context of the launching of the Catholic University of Ireland between1852 and 1859. ‘What an empire is in political history, such is a University in the sphere of philosophy and research.’ This article expounds the principal insights of The Idea. Three areas stand out in a most engaging fashion. First, there is the scope of university education as the achievement of the facility to think clearly, together with the conquest of freedom in the genuine pursuit of virtue and religion. Then there is the full circle of the many sciences that are still deeply related to each other: the educated mind will perceive their unity in distinction. Finally, there is the quality of the relationship between students and their professors. That relationship is the only alternative to turning the total enterprise into ‘an arctic winter.’

Sophia 1 (2009-1) 66-75

The Venerable John Henry Newman's life spans almost the entire nineteenth century (1801-1890)[1]. This long life was the occasion of an even longer itinerary of heart and mind. To quote the words of Pope Paul VI spoken in 1963 on the occasion of the beatification of Blessed Dominic Barberi, who had received Newman into the Church in 1845, Newman's journey was «the most toilsome, but also the greatest, the most meaningful, the most conclusive, that human thought ever travelled during the (last) century, indeed one might say during the modern era»[2]. That journey took him from an initial attraction to agnosticism as a teenager when he read Voltaire and other French deists, and brought him all the way to Catholic faith when, at the age of forty-four, he entered the Catholic Church. Wherever truth and light led he followed, always willing to pay the price which was often high. In fact, his youthful motto was, "Holiness before peace",[3] a motto he had learned while reading a book by the Evangelical author, Thomas Scott, which his headmaster loaned him for the summer vacation of 1816.

His relentless pursuit of truth and holiness led him through what Ian Ker happily called "the varieties of Christianity" as Newman assembled the component elements of Catholic Faith and practice[4]. It also led him to consider topics, both religious and cultural, that were to gain centre stage on the occasion of the twenty-first ecumenical Council, Vatican II (1962-1963). Pope Paul VI lists these topics in his address to the Roman Symposium on John Henry Newman in 1975,

> «Many of the problems which he treated with wisdom - although he himself was frequently misunderstood and misinterpreted in his own time - were the subjects of the discussion and study of the Fathers of the Second Vatican Council, as, for example, the question of ecumenism, the relationship between Christianity and the world, the emphasis on the role of the laity in the Church and the relationship of the Church to non-Christian religions. Not only this Council but also this time may be considered in a special way as Newman's hour, in which, with confidence in divine providence, he placed his great hopes and expectations»[5].

Our topic is his action and thinking in relation to education, again a topic addressed at the Council[6]. The Cardinal declares this interest in these terms, «Now from first to last, education, in this large sense of the word, has been my line»[7]. The story of his life bears out the truth of his claim. «The range of his contributions

1) For biography see C. S. Dessain, *John Henry Newman*, Nelson, London 1966; I. Ker, *John Henry Newman. A Biography*, Oxford University Press, Oxford 1990; S. Gilley, *Newman and his Age*: Darton, Longman + Todd, London 1990 and 2003.
2) Pope Paul VI, *L'Osservatore Romano*, 28 October 1963; AAS, 1963, 1025.
3) *Apologia pro vita sua*, Oxford University Press, London 1913, p. 109.
4) I. Ker, *Newman and the Fullness of Christianity*, T & T Clark Edinburgh, 1993, pp. 1-8.
5) Pope Paul VI, *L'Osservatore Romano*, April 17, 1975.
6) Vatican II, Declaration on Christian Education, *Gravissimum Educationis*.
7) H. Tristram (ed.), *John Henry Newman: Autobiographical Writings*, London 1956, p. 259.

to the organisation of teaching and learning is […] impressive. He reorganized a parish school; founded the first Catholic public school in England; played a leading role in the nineteenth-century revival of Oxford University; and was the first founder and was the first vice-chancellor of a Catholic university»[8]. However, it is his legacy in publications on education that have impacted - and continue to impact - both the theory and performance of education. Among these works it is *The Idea of a University*, perhaps his best known literary production, which occupies the foremost place educationally speaking[9].

The fact that the *Idea* is an "occasional" book, having been composed in the precise context of the setting up of the new Catholic University of Ireland, gives it a very precise character. The university would have to be both "catholic" and "Irish". Irish Catholics had gained their emancipation within the United Kingdom as recently as 1829, while their cultural "identity" as Irish men and women had to be kept in mind. With his love for education as his line, his conviction that «we want education»[10] and the fact that «from the very first month of his Catholic existence […] he wished for a Catholic University»[11], Newman jumped at the invitation from Cardinal Cullen in 1849 to found the university[12].

1. The Literary Character of the Idea of a University

The work comprises two parts, the first containing the *Discourses on the Scope and Nature of University Education* which are the lectures delivered as a prelude to launching the new Catholic University of Ireland. The second half is far less well known and contains the lectures Newman gave as Rector of the university. The latter «are generally more practical and usefully complement the more theoretical *Discourses*»[13]. In reading these texts it is important to remember Newman's rhetorical skill. As one of his «two most perfect works, artistically»[14], the *Idea* challenges the reader in a particular way via its rhetoric.

The *Discourses* frequently employ hyperbole, something that modern readers often

8) P. Shrimpton, *Newman the Educator* in P. Lefebvre & C. Mason eds., *John Henry Newman in his Time*, Oxford 2007, pp. 131-145, here p. 131.
9) The uniform edition of his works runs to 36 volumes, which were published by Longmans, Green, and Co. of London after 1890, not to speak of the *Letters and Diaries* which run to over 30 substantial tomes and have been published since 1961 until last year by either Nelson of London (vols. XI-XXII) or Clarendon Press: Oxford (vols. I-VI; XXIII-XXXII). When an edition of a work *other than* the uniform (LD) is referred to, the publication details will be provided.
10) LD, XIV, p. 213.
11) LD, XXVI, p. 58.
12) For an informative and historically insightful account of the establishment of the university consult Colin Barr's, *Paul Cullen, John Henry Newman, and the Catholic University of Ireland*, 1845-1865, Gracewing, Leominster 2003.
13) I. Ker, *The Achievement of John Henry Newman*, The University of Notre Dame Press, Notre Dame 1990, p. 1.
14) LD, XV. 226. In another place he lists it among his five most 'constructive' books, LD, XXIV, 390.

find uncongenial unless forewarned. A fine instance of such rhetorical hyperbole is his concept of "special philosophy" or "Liberal or Philosophical Knowledge", which he sees as "the end of University Education." He defines this as «a comprehensive view of truth in all its branches, of the relations of science to science, of their mutual bearings, and their respective values»[15]. This language is likely to deceive the unsuspecting reader into believing that Newman is thinking of some kind of "super-science" or "mode of knowing." Newman has in mind something much more concrete and simple. He describes this in fact in the Preface to the *Discourses* as «the intellect […] properly trained and formed to have a connected view or grasp of things»[16].

2. The Cultivation of Intellectual Excellence

At a time when many universities are living through moments of change, and even at times of turmoil, it is perhaps worth looking at Newman's vision of the scope of a university education. In the pages of the *Idea of a University*, he returns again and again to *the precise purpose of a university*. It is that of a liberal education, and liberal education «is simply the cultivation of the intellect, as such, and its object is nothing more or less than intellectual excellence»[17]. The goal of university education, then, is to achieve this "perfection or virtue of the intellect", it is to achieve an "enlargement of mind, or illumination." The simple test is "how best to strengthen, refine, and enrich the intellectual powers." It is not the particular subject that matters in the first instance but the achievement of «the most robust and invigorating discipline for the unformed mind»[18]. *It is the ability to think, and to think clearly.*

He remarks that so many people in everyday life "never see the point", or else "are hopelessly obstinate and prejudiced." This is the very antithesis of the educated mind. There is a «haziness of intellectual vision which is the malady of all (kinds of people) by nature, of those who read and write and compose, quite as well as those who cannot - of all who have not had a really good education». That good education he calls "Liberal." A liberal education, however, not only enables university graduates to think clearly, but also to think *with love for the truth* wherever it leads, having the ability to present it clearly. Education, in a word, is more than the imparting of knowledge or skills. It is the preparation of the mind for such knowledge and skill, and the imparting of knowledge and skill in proportion to that preparation. This distinction between education and knowledge is of great importance. Newman places «the entire emphasis […] on training the mind to be accurate, consistent, logical, orderly»[19].

15) *Idea*, pp. 96-97: the edition of the *Idea* being used is that edited by Ian Ker in 1976 and published by The Clarendon Press at Oxford.
16) *Ibid.*, pp. 10-11.
17) *Ibid.*, p. 111.
18) *Ibid.*, pp. 221-222.
19) I. Ker, *Ibid.*, p. 8.

What trains the mind best? Consistent with the training of the mind to think clearly, acquiring thereby "mental cultivation", the Oxford Fellow insists that «the first step is to impress upon a boy's mind the idea of science, method, order, principle, and system; of rule and exception, of richness and harmony». To achieve this clearmindedness, the professor follows the maxim of teaching "a little, but well." Newman's thought is so finely tuned that it is appropriate to quote at length in explanation of what he means by "mental cultivation."

> «This (mental cultivation) is commonly and excellently done by making him begin with Grammar; nor can too great accuracy, or minuteness and subtlety of teaching be used towards him, as his faculties expand, with this simple purpose. Hence it is that critical scholarship is so important a discipline for him when he is leaving school for the University. A second science is the Mathematics: this should follow Grammar, still with the same subject, viz., to give him a conception of development and arrangement around a common centre. Hence it is that Chronology and Geography are so necessary for him, when he reads History, which is otherwise little better than a storybook […] Let him once gain this habit of method, of starting from fixed points, of making his ground good as he goes, of distinguishing what he knows from what he does not know, and I conceive he will be gradually initiated into the largest philosophical views, and will feel nothing but impatience and disgust at the random theories and imposing sophistries and dashing paradoxes, which carry away half-formed and superficial intellects»[20].

The students will gradually acquire «a habit of order and system, a habit of referring every accession of knowledge to what they already know, and of adjusting the one with the other; and, as such a habit implies, the actual acceptance and use of certain principles as centres of thought, around which our knowledge grows and is located»[21]. One learns to think clearly, not by learning a science of thinking, such as logic, but rather by thinking about the ordinary subjects of knowledge. When a university sends out into society and schools, into the professions and businesses, into the factories and offices such trained minds, then the university will have fulfilled its purpose and done its work, «just as the work of a hospital lies in healing the sick or wounded, of […] a gymnasium in exercising the limbs».

The practical benefit of such an education will express itself in the ability to ask the questions that are the most practical and the most radical about what comes before us, questions like, Is what is being said true? Is what is being suggested good? Is this truly beneficial to society? Only minds that are trained to think will put the relevant questions. The rise of the mass media and the vulnerability of society to manipulation by the idols of the marketplace make such an education vital to our freedom as persons and to our flourishing as a people.

20) *Ibid.*, pp. 12-13.
21) *Ibid.*, pp. 403-404.

Has a university fulfilled its duty by this discipline and formation of mind? Cardinal Newman's answer to this question has remained both delicate and challenging. However, it is an answer that can speak engagingly to the global culture of today. Since the human person is more than intellect or mind, being gifted with freedom and will and having to cope with passions, a full education requires *also* the proper training of the will, the conquest of freedom and the authentic integration of the passions according to the law of reason. Education worthy of the name must be the education of the whole person, taking into account will, heart and passions as well as intellect. The mind has not only an intellectual dimension, but also a moral or spiritual dimension.

Newman traces the source of contemporary nihilism and forsakenness to the separation of the intellectual and the moral in education. In that way one person is talented and able, and not virtuous, while a second is the reverse. An authentic education has to aim, in the name of authentic humanity, at an education that connects the intellectual and the moral. As he put it in one of his *Sermons on Various Occasions*, the aim of a university education is to make each student an «oracle of philosophy and a shrine of devotion»[22]. For the truth is that we are not only knowers but also doers.

It is said that rivers cannot rise higher than their sources. Neither can human beings rise above their passions by their own resources. We need another source, a higher source, and we need connection to that Source. In a word, we need the Transcendent, we need the faith. This need, in fact, points towards the true depth and mystery of the person as called to communion with the God who made them. Newman loved to stress the fact that only the God who made the human heart is enough for the heart. It is this God who gives freedom from the gravitational pull towards selfishness and self-interest. «You must go to a higher source for renovation of the heart and will. You do but play a sort of "hunt the slipper" with the fault of our nature, till you go to Christianity». He explains further that «Christianity raises men from earth, for it comes from heaven; but human morality creeps, struts, or frets upon the earth's level, without wings to rise»[23]. All his life long he fought against the view that men and women can be made virtuous and good by intellectual enlightenment *on its own*. As a Tutor in Oxford in the 1830s, he employed this role to bring students to the divine source of grace and truth when dealing with students. The liberal education produces the gentleman, it does not produce the man or woman of virtue!

A "knowledge culture" that is exclusively such leaves out of reckoning the values of goodness and generosity, and their necessity. There is a kind of post-Enron syndrome that reminds us of this truth. The human being is in fact an image of Infinity, being made in the image and the likeness of God. *To disconnect the education of the human being from the full identity of the human being is to deform and not*

22) *Sermons Preached on Various Occasions,* 'Intellect, the Instrument of Religious Training', p. 13.
23) *Discussions and Arguments*, 'The Tamworth Reading Room', pp. 268 and 272.

to educate. Such a person may have everything he or she needs, except a reason to live and a reason to die! If the university project is severed from the moral and spiritual layers of our humanity, then the weight of knowledge, scientific technique and technology will crush out of existence the springs of humanity and the islands of love that are in the world - the family, the community, the volunteers. Science and technology will crush them out of existence. The result will be a world without children, without reverence, without giving. Power and the profit-motive will be the sole criteria. In such a world, the aged, the unproductive, the incurably ill will be increasingly overlooked and perhaps eventually shunned as a burden upon society. For a knowledge culture that is no longer at the service of the person, aiming at the integral education of the whole person, is a long ways down the road towards what C. S. Lewis has called «the abolition of man» where the human person is no longer someone great and unconditionally valuable[24].

At the beginning of the final sermon of the *Oxford University Sermons* that deal with the theme of faith and reason and were composed between 1826 and 1843 and written while Newman was still Anglican, he proposes the Virgin Mary as the personal ideal for both the simple believer and the learned divine. The Gospel of St Luke tells us of the Angel Gabriel's visit to announce to Mary the incarnation of his eternal Son. Mary's faith stands out in her tremendous Yes to the offer of God, «I am the handmaid of the Lord, let it be done to me according to your word». (1:38) St Luke, however, proceeds at once to show Mary thinking and pondering on the great event that has happened in her. (*Lk* 2:19, 52) Newman comments on this fact as follows, «Thus Mary is our pattern of faith, both in the reception and in the study of Divine Truth. She does not think it enough to accept, she dwells upon it; not enough to assent, she develops it; not enough to possesses, she uses it; not enough to submit the reason, she reasons upon it»[25]. Mary combines believing and reasoning, she unites love of God with love of thinking. She is the "shrine of devotion" and the "oracle of philosophy" in harmonious combination.

3. 'A place of *Teaching* universal *Knowledge*'?

Newman insists not only on the wholeness of knowledge, at least in principle, but above all on the *unity* of knowledge. It is this unity and fullness that ground the imperative of that academic hospitality which the university owes to the realms of knowledge and learning. In a passage of rhetorical brilliance he stresses that «all knowledge forms one whole» because «its subject-matter is one; for the universe in its length and breadth is so intimately knit together, that we cannot separate off portion from portion, and operation from operation, except by mental abstraction […] As they all belong to one and the same circle of objects, they are one and all connected together»[26].

24) C. S. Lewis, *The Abolition of Man,* or, *Reflections on education with special reference to the teaching of English in the upper forms of schools*, Oxford 1943.
25) *Oxford University Sermons*, p. 313.
26) *Idea*, p. 57.

It is the unity of the real that demands the unity of the many sciences studying the real.

There are many passages in the *Idea* where Newman appears to inculcate as an absolute principle that a university ought to teach universal knowledge. The etymology of the word "university" suggests this, while the standing of all the sciences requires it. Still this is a mistaken understanding of his position occasioned by his use of hyperbole. The truth is not that a university should in practice teach each and every science and discipline, but rather that *it should not discriminate against any particular science*. The university ought, at least in principle, aspire towards an intellectual catholicity. He writes, «are we to limit our idea of University Knowledge by the evidence of our senses? Then we exclude ethics; by intuition? We exclude history. By testimony? We exclude metaphysics. By abstract reasoning? We exclude physics»[27].

A further benefit of a liberal education is the ability to appreciate both the relations and the boundaries between the sciences and the disciplines. Just as the universe is one, so the many sciences that study the universe are one, touching each other like the many meshes of one and the same net. The student will gradually come to realize this *interconnection* of the many sciences and disciplines. «It is a great point then to enlarge the range of studies which a University professes, even for the sake of the students; and, though they cannot pursue every subject which is open to them, they will be the gainers by living among those and under those who represent the whole circle»[28]. For the special task of the university is «to draw the many things into one»[29].

The *Idea* provides an engrossing analysis of what happens when this principle is not followed. Newman shows what occurs when a particular science or discipline is denied its place in university learning. The first effect of this discrimination will be ignorance of the discipline in question. A good instance is Theology as the ordered study of divine revelation. Three of the *Discourses* in fact deal with the place of Theology in the curriculum of university study. With great vigour of thought they highlight the absence and consequent insouciance of the mystery of God and of divine revelation. In the second place, the space vacated by that subject will not remain vacant: another subject will sooner or later occupy its place. The reason is simple: «if you drop any science out of the circle of knowledge, you cannot keep its place vacant for it; that science is forgotten; the other sciences close up, or, in other words, they exceed their proper bounds, and intrude where they have no right. For instance, I suppose, if ethics were sent into banishment, its territory would soon disappear, under a treaty of partition, as it may be called, between law, political economy, and physiology»[30].

27) *Ibid.*, p. 38.
28) *Ibid.*, p. 96.
29) *Ibid.*, p. 369.
30) *Ibid.*, p. 74.

Newman is not opposed at all to the idea of "specialization." In fact, he stresses the principle of mastering the few subjects in order to learn order, method, sequence and exception as we have seen already. But what he vigorously resists is one science invading the territory of another. This academic imperialism is the source of serious imbalance in the university as institution and of damage to the ideal of a liberal education which quite simply presupposes a certain architectonic sense of the totality of all the sciences[31]. Ian Ker takes the rise of sociology as a social science as an illustration of Newman's thinking in this respect. He cites «its consequent intrusion into the areas of, for example, ethics, theology, and literature, when sociological criteria and norms are used to criticize and evaluate data (which may indeed bear a sociological analysis) in such a way as to suggest that other (ethical, theological, and literary) interpretations are irrelevant or redundant or unnecessary»[32]. This disregard for the scientific integrity of ethics, theology and literature represents a serious disturbing of the unity of the many subjects.

4. The Interaction between Professors and Students

Newman emphasized the unity-in-distinction of the many disciplines in the university curriculum, then. Even more important, however, was the unity and rapport among professors and students. This unity actually influences profoundly the quality of university education. He puts it like this, «An academical system without the personal influence of teachers upon pupils, is an arctic winter; it will create an ice-bound, petrified, cast-iron University, and nothing else»[33]. The quality of the relationships in the academic community formed by staff and students is what is most important. Why is that the case? It is because greatness and unity go together. In the final analysis it is this unity which will determine the quality of an education.

For Newman the learning or academic environment is largely determined by this relationship. He writes, «When a multitude of young men […] come together and freely mix with each other, they are sure to learn one from another, even if there be no one to teach them; the conversation of all is a series of lectures to each, and they gain for themselves new ideas and views, fresh matter of thought, and distinct principles for judging and acting, day by day»[34]. The professor is «the great instrument or rather organ» in the university on condition, however, of personal presence to and for the students[35].

As if to put his meaning beyond all doubt, Newman shares an experience from his days as an undergraduate in Oxford.

31) *Ibid*., p. 87.
32) I. Ker, *The Achievement of John Henry Newman*, p. 26.
33) Historical Sketches, III, pp. 74-75.
34) *Ibid*., III, 13.
35) This is a recurring theme in all of his works. Consult, for example, Sermon V, 'Personal Influence, the Means of Propogating the Truth,' in *Oxford University Sermons*, pp. 75-98.

> «I have experienced a state of things, in which teachers were cut off from the taught as by an insurmountable barrier; when neither party entered into the thoughts of the other; when each lived by and in itself; when the tutor was supposed to fulfil his duty, if he trotted on like a squirrel in his cage, if at a certain hour he was in a certain room, or in hall, or in chapel, as it might be; and the pupil did his duty too, if he was careful to meet his tutor in that same room, or hall, or chapel, at the same certain hour; and when neither the one nor the other dreamed of seeing each other out of lecture, out of chapel, out of academical gown»[36].

As a Fellow of Oriel College he worked to change this scenario radically. To that end he championed the introduction and the development of a tutorial system which has become the normal system of learning in Oxford and Cambridge[37].

John Henry Newman had a passion for education[38]. He expressed that passion in deed and in writing. This article has occupied itself principally with the theoretical, focusing in a particular way on the *Idea of a University*. Even if the university envisaged and sketched in the *Idea* did not continue beyond a few decades, Newman's thinking has still the energy to engage and to inspire a century and a half after its appearance. This exposition focused on three principal dimensions of that energy. First, there is the notion of a "liberal education" which is open to a Catholic sense. Then there is the principle of the fullness and the unity of the sciences comprising the university curriculum. Finally, there is the unity of the professors and students in the total enterprise which generates the climate best suited to the adventure of university life. In reading the text of the *Idea* one could accept Newman's assertion that «what an empire is in political history, such is a University in the sphere of philosophy and research»[39].

THOMAS J. NORRIS
Professore di Teologia sistematica presso la Pontifical University St Patrick's College, Maynooth (Irelands)
Thomas.Norris@may.ie

36) *Historical* Sketches, III, p. 75.
37) See P. Shrimpton, *Newman the Educator* in *John Henry Newman and his Time*, pp. 132-145.
38) See *My Campaign in Ireland*, privately printed in Aberdeen in 1896 for the documents and the reports relating to the establishment and administration of the Catholic University of Ireland.
39) *Idea*, p. 370.



L'UNIVERSITÀ OGGI: CRISI, ISTANZE E PROSPETTIVE

di
ELENA GRANATA

It is clear that in the contemporary crisis and self-analysis going on within modern universities, current university models are not broad enough to meet today's challenges. There needs to be an integration between knowledge and life. There is also a need for a critical approach through interdisciplinary research, development of student/teacher relationships and an improvement of the inter relationship between lectures. It's very important also to ensure an inclusive atmosphere where the ideas of women and young people can flourish.

Premessa

Racconta Villard de Honnecourt, nel *Taccuino* scritto tra 1220 e il 1240, uno dei pochi resoconti di viaggio che descrivono i cantieri delle cattedrali gotiche, di avere ingaggiato con un collega architetto una *disputatio* accademica, ovvero una discussione nel merito di una questione tipica della modalità di insegnamento universitario, per trovare la soluzione tecnica più adeguata per il coro di Saint-Pharaon a Meaux.
Un dettaglio molto significativo - se lo leggiamo tra le righe - che rivela come tra l'università medievale e i grandi cantieri delle cattedrali gotiche, nati nello stesso periodo, vi fossero scambi, insospettabili intrecci ed un'evoluzione ricca di assonanze, oltre che un comune riferimento ad una cultura e ad un unico potere costituito[1].
Il cantiere medievale, come l'università, è stato un enorme laboratorio di saperi e di competenze che interagivano tra loro e ha svolto il ruolo cruciale di scuola della cultura materiale. I singoli maestri sceglievano a chi comunicare le proprie conoscenze, organizzando una scuola che trovava nella bottega il proprio luogo di formazione. Università e cantiere sono state le anime del sapere speculativo e pratico del medioevo, il sapere erudito aveva ricadute sulla tecnica e il sapere tecnico trovava fondamento nell'attività di pensiero, relazioni consolidate di scambio e di comunicazione legavano comunità dei sapienti e comunità civile. Proprio questo intreccio tra sapere *sapiente* e sapere *utile* conosce oggi una crisi profonda.
Questo spunto antico mi consente di entrare subito nel tema di questo saggio, che vuole essere, al contempo, una breve *riflessione sulla natura* dell'istituzione universitaria, sulla necessità della sua autonomia e sulle ragioni della sua relazione con il contesto culturale e civile, una *descrizione delle idee* di università sino ad ora sperimentate, uno *sguardo di prospettiva* sull'università a partire da tre questioni urgenti.

1. Autonomia e relazione

È sempre più difficile discernere oggi quale sia il *luogo* dell'università, quale debba essere la relazione con il contesto culturale e civile, con il potere costituito.
Una relazione mai data, mai compiuta, che cambia con il tempo, con il mutare della società che ha conosciuto fasi alterne, tempi di maggiore autonomia e chiusura, fasi di antagonismo esplicito, di contrapposizione, fasi di servizio quando non di vera collusione.
Ha scritto nel 1927, agli albori del nazismo, Julien Benda, scrittore ebreo francese: «la legge del chierico impone quando l'intero universo si genuflette davanti all'ingiusto divenuto padrone del mondo, di restare in piedi e opporvisi con la coscienza umana»[2], un monito agli intellettuali di tutti i tempi perché rammentino i valori centrali di una vocazione spesso tradita.

1) C. Tosco, *Il castello, la casa, la chiesa. Architettura e società nel medioevo*, Einaudi, Torino 2003, pp. 37-38.
2) J. Benda, *Il tradimento dei chierici*, Einaudi, Torino, 1972, p. 116 (versione originale J. Benda, *La Trahison des clercs*, 1927).

Pensiamo al caso estremo del consolidarsi delle dittature in Europa ed al ruolo ambiguo delle università in vari paesi, per voce di suoi eminenti rappresentanti, l'incapacità di prendere le distanze dal proprio contesto sociale e civile[3]. Pensiamo, nel caso italiano, al decreto regio che imponeva di giurare fedeltà al regime fascista, cui solo 14 docenti su oltre 1200 docenti rifiutarono di giurare fedeltà[4].
La relazione tra università e contesto sociale e culturale non può essere una relazione di fusione, di dipendenza, di rispecchiamento della cultura dominante. L'università non può e non deve tradurre in un sapere alto la cultura che emerge dal contesto sociale, ma ricondurre le domande emergenti al loro senso e orizzonte più profondo[5].

Questa relazione, d'altro canto, non deve rischiare la deriva opposta, l'incapacità di parlare e di farsi ascoltare da un mondo più vasto dei suoi confini, l'incapacità di generare discorso pubblico intorno alle questioni di cui si occupa.
È l'appello lanciato proprio in occasione dell'inaugurazione dell'Istituto Universitario Sophia dal fisico Ugo Amaldi, quando ci ricordava che:

> «coltivando criticamente il pensiero, Sophia diverrà anche uno di quei luoghi della fiducia di cui la società del ventunesimo secolo ha tanto bisogno, affinché i suoi cittadini siano in grado di guidare e controllare insieme democraticamente con saggezza, sapienza e scienza i sempre nuovi sviluppi tecnologici».

Luoghi della fiducia nei quali si riesca a superare quella reazione di rigetto che la società prova quando parlano gli esperti,

> «in quanto si sospetta che gli stessi esperti parlino per fedeltà alle proprie idee politiche, per interesse finanziario o di carriera personale, o addirittura perché legati ad un oscuro potere. È una spirale perversa per cui nessuno si fida di nessuno per decisioni che concernono il futuro della nostra società; per questo servono innumerevoli luoghi della fiducia»[6].

3) Pensiamo alle ricche e problematiche posizioni espresse da M. Heidegger ne *L'autoaffermazione dell'università tedesca. Il rettorato 1933/34*, Il Melangolo, Genova 1988.
4) Sul tema si veda in particolare, G. Boatti, *Preferirei di no*, Einaudi, Torino 2001. Il decreto risale al 28 agosto 1931.
5) Cfr. ad esempio, M. Walzer, *L'intellettuale militante. Critica sociale e impegno politico nel Novecento*, Il Mulino, Bologna 1988. Quale sia il ruolo degli intellettuali di fronte alla società, quali le loro responsabilità, è una domanda aperta che interroga la storia del sapere almeno a partire dal '700, così come la necessità di accompagnare ogni attività speculativa con un impegno di "critica partecipe" e costruttiva rispetto alla società e di impegno politico, ha attraversato la riflessione filosofica del novecento.
6) Intervento all'inaugurazione dell'Istituto Universitario Sophia, 1 dicembre 2008. Con un'accezione più critica sul tema della mancanza di fiducia si veda anche G. Corbellini, *Perché gli scienziati non sono pericolosi: scienza, etica e politica*, Longanesi, Milano 2009.

Questo tema appare particolarmente importante se consideriamo l'università come luogo di ricerca, libera e autonoma da ogni potere costituito, ma al contempo dipendente dal finanziamento pubblico, non solo in Italia, ma in tutti i paesi occidentali[7].

Un'*università senza condizioni*, secondo la felice definizione proposta da Jaques Derrida[8], non è una università chiusa e autoreferenziale, che guarda al passato, ma è un'università che si assume responsabilità, che si oppone ad ogni tentativo di manipolazione,

> «per resistere effettivamente, alleandosi a forze esterne all'accademia, per opporre, mediante le sue opere, una controffensiva inventiva a tutti i tentativi di riappropriazione (politica, giuridica, economica), a tutte le altre figure della sovranità»[9].

E, proprio perché senza difesa e senza potere «in quanto assolutamente indipendente, l'università è anche una cittadella esposta. È offerta, resta da prendere, spesso destinata a capitolare senza condizioni»[10].
Lungo questa direzione di pensiero il *luogo* dell'università è un confine tra un dentro e un fuori, dove all'autonomia dell'università come luogo del pensare, si deve sempre affiancare la possibilità di uscire, per accettare l'esposizione al mondo.

> «Mentre il pensiero (e tutte le sue pratiche) si disloca sul bordo dell'istituzione, in una zona di oscillazione tra il dentro e il fuori rispetto all'università, e da lì pensa, e da lì - mi verrebbe da dire - fa lezione, insegnamento e professione, esso di fatto rioccupa i luoghi dell'università stessa, si sottrae al quarto d'ora, moduli o crediti che siano, per riattraversare dall'inizio alla fine tutta la storia dell'istituzione e rivalorizzarla»[11].

Una prospettiva di lavoro stimolante e difficile al contempo, che richiede di osservare da vicino la trasformazione dell'università moderna e le sfide al cambiamento cui è sottoposta.

7) La recente firma pubblica del Presidente americano Barack Obama, che ha posto fine al blocco dei finanziamenti federali a favore della ricerca sulle cellule staminali embrionali, in netto contrasto con l'attività legislativa del precedente presidente, ha riacceso negli Stati Uniti la discussione sul senso della ricerca, sulle sue relazioni con valori condivisi, sul legame problematico tra finanziamento pubblico e opzioni valoriali. Mettendo a nudo quanto sia complessa e delicata questa relazione.
8) J. Derrida, P. A. Rovatti, *L'università senza condizioni,* Cortina Editore, Milano 2002, p. 15 (ed. orig., *L'Université sans condition*, Edition Galilèe, 2001).
9) *Ibid*., p. 15. La citazione è tratta da Aldo Rovatti che nel volume interviene a commento del testo di Derrida.
10) *Ibid*., p. 111.
11) *Ibid*.

2. Crisi delle idee di università ereditate

Non solo nel contesto italiano ed europeo, ma più in generale nel mondo occidentale, l'università è contraddistinta da segnali diffusi di una crisi strutturale e di lungo periodo. Una crisi che nasce dalla consapevolezza che le *idee di università*, fino ad ora sperimentate, e che si sono susseguite nel corso della storia dell'ultimo secolo, non sono più adeguate ai tempi: così, l'università d'èlite di matrice ottocentesca, l'università per tutti o di massa, l'università forgiata sul modello aziendale, sperimentata nel mondo americano e a cui anche l'Europa guarda con un certo favore.
Esse sono al contempo fasi di un ciclo, ma anche soluzioni che continuamente si invocano per uscire dalla crisi: se non funziona l'università di massa allora si invoca il ritorno alle scuole d'eccellenza, o si confida nella metamorfosi dell'università in impresa della conoscenza, o si cerca di farla funzionare come una struttura di formazione di secondo livello, e così via.
Consideriamo queste *tre idee di università* più nello specifico, assumendole come idealtipi per orientarci nella varietà dei modelli.

Idea di università èlitaria: secondo questa accezione l'università è il luogo di trasmissione di un sapere ereditato, codificato e certo, che traina la società, la indirizza, funzionale al metabolismo di una società tipicamente industriale.
Questa idea di università rispecchia:

> «una società fondata sulla produzione industriale di beni materiali e sull'idea di stato nazionale. Dove l'università doveva assolvere alla specifica funzione di formare tecnici e classi dirigenti, tutto sommato ristrette di numero, di cui avevano bisogno il sistema produttivo e la nazione. Con un sapere sempre più diviso in ambiti disciplinari ben definiti»[12].

Rispecchia anche una idea di sapere consolidata che non aveva conosciuto quel "pluralismo dei valori" che caratterizza oggi la nostra cultura e la nostra società.
L'università come specchio della cultura di un paese è ancora per certi versi una realtà consolidata se pensiamo a quanti sono gli scrittori, i sociologi, i politologi, i filosofi che insegnano nelle università private e pubbliche. È più difficile oggi riconoscere relazioni significative con la compagine politica: i meccanismi di selezione, formazione, generazione delle classi dirigenti avviene secondo logiche e canali molto diversi da quelli della formazione universitaria.

Idea di università per tutti (di massa): rinvia ad una idea differente di sapere, accessibile a tutti; l'università si trasforma sempre più in una scuola superiore di formazione, di servizio.
È una fase di grande espansione che nei vari paesi presenta forme differenti. Nel contesto italiano, ma in forme simili anche in Francia e Germania, la crescita coinci-

12) C. Zagaria, *Processo all'università. Cronache dagli atenei italiani tra inefficienze e malcostume*, Ed. Dedalo, Bari 2007, p. 294.

de anche con un processo di dispersione e polverizzazione del sistema universitario che dapprima comporta un alleggerimento dei maxiatenei mediante l'apertura di succursali, che mantiene la gerarchia tra la sede madre e le sedi locali, per poi assumere i caratteri della diffusione in centri di piccole dimensioni alla ricerca di nicchie economiche e di opportunità localizzative[13].
L'università per tutti, è caratterizzata da una crescita molto rapida del numero di studenti, da un lato, dalla crescita esponenziale del numero dei docenti[14], spesso con un incremento non proporzionato a quello degli studenti[15], dalla moltiplicazione delle sedi e dei corsi di laurea.
Il giudizio su questo processo non può essere univoco.

Certamente la crescita senza regole dell'università ha generato la crisi di un modello di trasmissione del sapere e il rischio di una forte dequalificazione del percorso di studi.
Nel contesto italiano questa fase (che ha il suo inizio con la metà degli anni Settanta) ha avuto come esito la secessione di eminenti esponenti dell'accademia che hanno lasciato i loro incarichi per impossibilità di praticare la loro funzione con serietà.
Se solo consideriamo, ad esempio, il caso delle scuole di Architettura, notiamo come esse hanno visto le dimissioni dei loro più grandi interpreti proprio in coincidenza dell'apice dell'università dei grandi numeri[16]. Leonardo Benevolo, storico dell'architettura, ha lasciato l'insegnamento nel 1976 in polemica con le scuole di architettura e ha affidato la sua critica al libro *La laurea dell'obbligo*, dove spiega che nelle scuole di architettura «non solo il rapporto didattico è dissestato, ma il dissesto è utilizzato per tenere in piedi la tradizionale, rovinosa gestione del territo-

13) Oggi in Italia esistono 80 università riconosciute dallo Stato, per un totale di 1.341.249 studenti, di cui 636.005 fuori sede, 6.720 residenze universitarie, 3.542 collegi, 7.744 collegi di ispirazione religiosa. Secondo i dati riportati da C. Zagaria, *Processo all'università. Cronache dagli atenei italiani tra inefficienze e malcostume*, Ed. Dedalo, Bari 2007.
14) «L'università italiana risente ancora della sanatoria realizzata con il D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, che consentì ai "precari" degli anni Settanta, i professori incaricati stabilizzati, di essere inquadrati nel ruolo degli associati previo superamento di un giudizio di idoneità e senza obbligo del giudizio di conferma. […] Questo decreto era stato varato per ampliare il corpo docente a fronte dell'esplosione della domanda di istruzione universitaria successiva alla liberalizzazione degli accessi alle Facoltà introdotta nel 1969 e rimasta tra le conseguenze più significative del sessantotto italiano», E. Santarelli, *Atenei tra due decreti: purché 35 anni non siano passati invano*, 08.01.2009, www.lavoce.info.
15) «Quello che si stenta a capire (o si fa finta di non capire?) è che l'emergenza didattica (reale) degli anni Settanta ha generato una soluzione che, se replicata, affosserebbe le speranze di riforma dell'università. Partiamo dai dati e da una importante modifica statutaria: 1) tra il 1998 e il 2007 la crescita del corpo docente è stata superiore di quasi cinque volte (+24,1%) a quella degli studenti complessivamente iscritti (+5,48%); 2) a seguito dell'implementazione del Bologna Process (il modello 3+2) dopo il 2000 gran parte degli atenei hanno modificato i propri statuti, introducendo per ordinari e associati l'obbligo di raddoppiare l'impegno didattico (passando da 1 a 2 insegnamenti o, meglio, da 10 a 20 crediti), a parità di retribuzione. Malgrado non vi sia alcuna emergenza didattica e il problema vero sia di rendere sempre più competitiva sul piano internazionale la ricerca prodotta nelle nostre università», *Ibid.*
16) E. Granata - C. Pacchi, «È possibile riformare le scuole di architettura in Italia?», in *Territorio*, in corso di pubblicazione.

rio, e per ostacolare i suoi cambiamenti»[17]. Bruno Zevi, critico e storico dell'arte, ha lasciato l'insegnamento nel 1979 e ha scritto il saggio *Exodus universitario*, dove spiega che «in questo paese, basta che qualcuno esprima le sue convinzioni con un atto, anche minimo, pagato di persona, basta questo perché l'obbrobrio, lo scandalo universitario riesploda»[18].

D'altro canto, questa modificazione radicale dell'università ha avuto anche esiti positivi e insperati. In qualche modo l'università ha subito una metamorfosi della sua natura sulla quale riflettere senza pregiudizi. Ad esempio, è notevolmente cresciuta l'offerta formativa in campi nuovi del sapere che in qualche modo ha risposto ad una società che è cambiata: la moltiplicazione dei corsi di studi conseguente al cosiddetto Processo di Bologna:

> «ha comportato un tentativo di riprogettare l'offerta formativa in senso più *student-centred*, cioè più orientato alle esigenze di apprendimento degli studenti ai fini del loro successivo inserimento nel mondo del lavoro. In tutta Europa, si sono moltiplicate le raccomandazioni a indicare negli "obiettivi formativi" dei corsi di studio i "risultati di apprendimento attesi" e a individuare gli "sbocchi professionali anche con riferimento alle classificazioni nazionali e internazionali". Questo ha indotto molte facoltà italiane a proporre corsi di studio meno generici dei precedenti»[19].

Idea di università come impresa: questo orientamento riconfigura il ruolo dell'università, facendo proprio un modello di tipo economico. La missione dell'università viene ripensata soprattutto come risposta a una domanda sociale di diplomi che aprono prospettive professionali, che consente di adeguare l'offerta di formazione alle esigenze del mercato del lavoro, di legare attività di ricerca e mondo dell'impresa. Il ruolo del docente si conforma a questo orizzonte: i docenti sono assimilati essi stessi a *manager* il cui compito è proprio quello di preparare gli studenti alla competizione, senza preoccuparsi di quale persona contribuiscono a forgiare.
L'università-impresa sancisce anche la fine dei tempi in cui l'università statale era accessibile a tutti e considerata un diritto, al pari dell'istruzione secondaria.
Nel contesto americano, ad esempio, l'istruzione superiore, come la maggior parte dei servizi sociali statunitensi, è ampiamente privatizzata, e i mutui sono la più diffusa modalità di accesso. Oggi il prezzo da pagare per il college è tra le principali cause del crescente indebitamento delle famiglie americane medie.

> «I mutui seguono la logica del post-Stato sociale perché riconfigurano il finanziamento degli studi universitari non come diritto ma

17) L. Benevolo, *La Laurea dell'obbligo. Le contraddizioni della scuola di massa in Italia e le scelte da non rimandare*, Laterza, Bari 1979, p. 146.
18) B. Zevi, *Exodus universitario*, in *Zevi su Zevi. Architettura come profezia*, Marsilio, Venezia 1993, p. 136.
19) M. Regini, *E sull'università dati contro pregiudizi*, 22.12.2008, ww.lavoce.info.

> come un'auto-sovvenzione […]. Lo Stato incoraggia la partecipazione al mercato dell'istruzione superiore finanziando gli interessi, come nel caso di un prestito per l'avvio di un'impresa. Per il resto, bisogna cavarsela da soli. Si tratta di un capovolgimento dell'idea di istruzione superiore, da bene sociale a bene individuale»[20].

Alcuni osservatori fanno notare come all'economicismo del vocabolario e dei modi di ragionare corrisponda qualcosa che vent'anni fa sarebbe stato totalmente inimmaginabile all'Università:

> «il sorgere di un vero e proprio anti intellettualismo a volte dichiarato, a volte espresso eufemisticamente come devozione per le nuove tecnologie. Troppi universitari non solo non credono più che la loro missione sia dedicarsi alle cose dello spirito, ma manifestano un'ironia un po' sdegnosa per coloro che si ostinano a seguire queste pratiche "obsolete". Il solo fatto di affrontare all'interno dei locali universitari questioni propriamente intellettuali nel corso di conversazioni con studenti e colleghi sembra pure un po' fuori luogo»[21].

Questa visione facilmente considera la definizione e la revisione del progetto culturale secondaria rispetto alle istanze programmatorie e gestionali.

3. Tre questioni aperte per l'università (e per Sophia)

Da queste considerazioni emerge come nessuno di questi tre modelli sia pienamente soddisfacente e adatto ad affrontare le sfide del cambiamento. Il quadro della sperimentazione procede lungo strade differenti: dal modello aziendale forte, alla separazione tra didattica e ricerca nel mondo americano, ad un modello di scuola superiore che si estende anche al grado superiore di istruzione delegando a dottorati e specializzazioni la formazione supplementare, alle ipotesi di fondazioni private di cui si discute nel contesto italiano[22].
Emerge un quadro frammentato, entro il quale gli attori dell'università ancora immaginano di lavorare in un luogo dove i saperi mentre vengono appresi vengono messi in questione rispetto alla loro unità, «in una comunità insieme costituita e costituente di pensiero», mentre in realtà, «siamo in una poliversità senza alcun polo, dove né chi entra né chi vi agisce docentemente sanno che cosa stanno facendo insieme»[23]. Questa fase di ridefinizione del senso dell'università, tra l'altro, avviene in coincidenza anche con una grande fase di ridefinizione di *cosa sia il*

20) J. Williams (et al.), *Università in conflitto. Il mercato globale del sapere*, Manifestolibri, 2008.
21) A. Accardo - P. Corcuff, *Il tradimento dei chierici francesi*, in «Le Monde Diplomatique», marzo 2001.
22) R. Moscati - M. Vaira (a cura di), *L'università di fronte al cambiamento*, Il Mulino, Bologna 2008.
23) A.R. Rovatti, *L'università a condizione,* in J. Derrida - P. A. Rovatti, *L'università senza condizione*, cit. p. 93.

sapere, di *come ancora possa* essere trasmesso, o meglio generato. Tema, cui solo accenno, perché richiederebbe una trattazione a se stante.
In questo quadro di profondo cambiamento vorrei sottoporre alla vostra attenzione e discussione tre temi di prospettiva che mi paiono cruciali per l'università e analogamente per Sophia.

3.1. Idea di sapere che tiene insieme tensioni divergenti

Scrive acutamente Michel Wieviorka, presidente dell'Associazione Internazionale di Sociologia:

> «Oggi vediamo svilupparsi nel mondo intero delle nuove (o rinnovate) identità culturali, assistiamo al manifestarsi del fatto religioso, mentre trenta o quaranta anni fa venivano preannunciati il "disincanto del mondo", la secolarizzazione generalizzata dello spirito, la fine della fede. Questi fenomeni non sono il contrario della modernità, o il ritorno al passato, e qualunque sia il giudizio su di essi occorre ammettere che sono invece al centro della modernità, che bisogna definirli come la tensione tra le logiche dell'universalismo e quelle del particolarismo. Se tale constatazione è accettabile, ha però delle forti implicazioni nella nostra riflessione sull'università. In effetti essa diventa un luogo che tiene conto, nel suo funzionare, di questa tensione, l'esprime, la vive, la concepisce»[24].

E prosegue il suo ragionamento sottolineando la necessità di un sapere pluridisciplinare, che lavori «alle frontiere e alle confluenze fra discipline, inventando permanentemente dei dibattiti, degli scambi, delle riflessioni condivise».
Una indicazione di prospettiva che interpella direttamente l'Istituto universitario Sophia che nasce con questa vocazione alla correlazione tra i saperi e al confronto come modalità di ricerca.
Questa considerazione ci costringe a ripensare il contenuto delle nostre pratiche di insegnamento, alla luce non solo del "che cosa" si trasmette, ma anche del "come" si insegna e "come" si apprende, di come si comunica e di come si impara a confrontare posizioni diverse. È quella capacità riflessiva e critica di cui parla Martha Nussbaum come il cuore della trasmissione del sapere:

> «la capacità di esame critico di sé e delle proprie tradizioni, per vivere quella che, seguendo Socrate, possiamo definire una "vita esaminata". Significa una vita che non accetti l'autorità di una credenza semplicemente perché proviene dalla tradizione o perché è familiare per abitudine; una vita che sottoponga ad esame tutte le credenze, le convinzioni e le affermazioni di principio e accetti soltanto quelle che rispondono a coerenza e correttezza razionale. Allenare tale capacità significa sviluppare

24) M. Wieviorka, *Alcune sfide per le università europee*, articolo pubblicato sul sito del Movimento Ecclesiale di Impegno Culturale, www.meic.net.

> il pensiero logico, verificare ciò che si legge o si dice secondo la coerenza del ragionamento, la correttezza di fatto e l'accuratezza del giudizio»[25].

Coltivare un pensiero critico è particolarmente importante in una società dove sono presenti persone che differiscono per etnia, casta e religione e dove si coltivi un sapere aperto ad istanze interculturali.

> «Un dialogo adeguato attraverso le differenze culturali sarà possibile soltanto se i giovani cittadini impareranno in primo luogo a discutere e dialogare fra loro. E impareranno a farlo soltanto se verrà loro insegnato a guardare dentro se stessi e a valutare le ragioni che li inducono a scegliere un'opinione anziché un'altra, invece di considerare, come tanto spesso accade, il dibattito politico come un'occasione per insultare e per cercare di trarre vantaggio per la propria parte»[26].

3.2. Istituzione che impara a riprodursi per assonanze e differenze

Un'idea di sapere che contenga tensioni divergenti dovrà avere ripercussioni concrete anche sulla struttura organizzativa.
Intendo dire che un'idea di sapere che integra le differenze deve determinare le modalità attraverso le quali si rinnova la classe accademica, entrare nelle questioni di come entrano i nuovi giovani docenti, di come avviene il *turn over*, se la cooptazione avviene per appartenenza, per fedeltà, per filiazione, per dedizione o per merito, autonomia, originalità del contributo di ricerca.
È in grado oggi l'università di accogliere anche spinte eterodosse?
Lo studio di Pierre Bourdieu *Homo academicus*[27], sull'istituzione accademica francese, evidenzia bene il profondo istinto di conservazione delle accademie che incide nel modo in cui vengono reclutate e selezionate le persone che vi ci accedono. La logica sottesa alla costituzione di "comunità di sapienti", possiede una dimensione corporativa che dà forma all'autorappresentazione della loro attività, della loro deontologia, della concezione del sapere.
Questo processo si alimenta attraverso i meccanismi di selezione dei nuovi docenti universitari e solitamente fatica a tenere dentro posizioni eccentriche ed eterodosse (e questo avviene da sempre, basti pensare alle critiche a Galileo entro la sua stessa università), mentre alimenta in maniera talvolta inconsapevole processi di conformismo e emulazione, ripetizione di modelli ritenuti più adeguati. D'altro canto, è necessità primaria di ogni istituzione poter garantire nel tempo una continuità e uno stile di lavoro che ne connotino l'identità.
Le modalità e i tempi di ingresso delle nuove generazioni pongono poi una seconda questione: molte ricerche sull'innovazione scientifica mostrano come i grandi

25) M. Nussbaum, *Lo scontro dentro le civiltà*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 380.
26) *Ibid*. p. 381.
27) P. Bourdieu, *Homo academicus*, Parigi 1984; si veda dello stesso autore anche il precedente volume: P. Bourdieu - J.C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris 1970.

innovatori corrispondano spesso con il gruppo dei più giovani e un tardivo ingresso in organico non aiuti lo sviluppo di nuove idee, ma:

> «quel che vale per la ricerca vale assai meno per la docenza, poiché si può immaginare che l'esperienza sia un elemento importante dell'efficacia dell'insegnamento. Tuttavia in Italia (come in molti altri paesi) insegnamento e ricerca sono strettamente legati, cosicché il sistema viene investito dai fenomeni di precocità o ritardo all'inizio dell'attività»[28].

L'integrazione tra le generazioni, la capacità di valorizzare maturità dell'esperienza e spinte innovative che vengono dai più giovani è una sfida cruciale per l'università come luogo di didattica e di ricerca, e sarà cruciale per Sophia man mano che la dimensione didattica e l'attività di ricerca cresceranno.

3.3. Luogo ospitale delle differenze: ripensare la relazione tra maschile e femminile

Un sapere ospitale non potrà non fare i conti con la necessità che l'università diventi sempre più luogo dove l'incontro profondo tra maschile e femminile genera sapere. La intensa caratterizzazione maschile dell'istituzione universitaria[29], delle attività speculative e di pensiero che ha dominato per lunghi decenni l'ambiente accademico oggi conosce una stagione di cambiamento. La consistente presenza di studentesse in tutti i livelli del sistema scolastico è ormai un dato acquisito. Come è noto, tuttavia, pur essendo moltissime le donne impegnate nelle università sia sul versante della didattica che della ricerca, non in tutti i paesi esse trovano le stesse opportunità di avanzamento di carriera e di possibilità di ricoprire ruoli di responsabilità.

Il paradigma della discriminazione non mi pare aiuti a spiegare esaustivamente queste differenze fra uomini e donne[30]. Né tanto meno mi pare utile il correttivo scelto da alcune università americane improntato al "politicamente corretto" delle quote rosa, degli artifici contabili e aritmetici. Bisogna provare a sperimentare strade che curano le fragilità e valorizzano le risorse, affinare lo sguardo e comprendere meglio le specificità e i limiti della partecipazione femminile alla vita accademica. Proviamo allora a rovesciare il ragionamento.
Se non si può certo negare quanta fatica abbiano fatto e facciano le donne per entrare in ambiti a loro a lungo negati, tuttavia non si può non riconoscere anche l'esistenza di ostacoli più sottili: a volte, una componente del femminile che ricade in atteggiamenti

28) M. Livi Bacci, *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2008, p. 46.
29) Cui corrisponde, al rovescio, nella scuola primaria e secondaria una predominanza numerica, di potere e culturale delle donne, che spesso ha scoraggiato l'impegno degli uomini nell'insegnamento.
30) R. Palomba (a cura di), *Figlie di Minerva. Primo rapporto sulle carriere femminili negli enti pubblici di ricerca italiani*, Franco Angeli, Milano 2003. Nel corso del Novecento, i confini tra discriminazione e autoesclusione sono labili, non sempre è facile comprendere i confini tra la rinuncia ed il rifiuto. Emblematico il caso di Mileva Maric, la studentessa di fisica che incontrò Einstein all'università di Zurigo, lo sposò, partecipò alle sue prime ricerche e poi rinunciò a proseguire le ricerche per stare accanto al figlio con gravi problemi di salute.

gregari, che rifugge il conflitto e cerca il consenso, che a volte non disdegna di mettersi all'ombra di un grande uomo, fino a rallegrarsi nel vedere "rubata" una propria intuizione di ricerca da un collega che ne persegue con più determinazione gli obiettivi. Talvolta le donne non potendo (o non riuscendo) a cambiare l'ambiente in cui operano, optano per l'uscita, per la rinuncia. Sotto il profilo della riflessione più raramente si sono abituate ad abitare la contraddizione, a tenere aperto il dubbio e la domanda. D'altro canto, le donne rifiutano più facilmente la "misura" dominante e maschile del lavoro: guadagno, carriera, competizione, cercando invece più qualità e senso del lavoro, relazioni interpersonali più profonde, tempi più elastici. Sembrano più propense alle ricerche interdisciplinari, proprio quelle più disattese ed urgenti, che richiedono la capacità di tenere legati livelli e scale di ragionamento differenti, di praticare sconfinamenti tra campi del sapere. Quando se ne configura la possibilità, le donne possono immettere nell'università un po' di quel distacco e ironia così necessari ad un sapere che mette insieme vita e pensiero, che valorizza l'esperienza, il pensiero laterale e intuitivo.
Quella stessa ironia che Rita Levi Montalcini, Nobel per la medicina, (cent'anni compiuti il 22 aprile 2009) ha utilizzato in occasione della laurea honoris causa in Biotecnologie industriali[31]: «il mio unico merito è stato l'impegno e l'ottimismo, non certo l'intelligenza che è più che mediocre» ed ha invitato le centinaia di studenti intervenuti «ad avere fiducia, credere nel proprio lavoro e guardare la vita con ottimismo». Una grande lezione per uomini e donne.

Sono convinta che una maggiore integrazione tra sapere e vita, un'accezione del sapere critica ed esplorativa, attività di ricerca interdisciplinari, relazioni didattiche e tra docenti improntate allo scambio e al confronto libero, un'integrazione tra sapere che nasce esperienza e contributi innovativi e originali, potranno configurare un'università più accogliente non solo rispetto al contributo femminile, ma anche a quello dei più giovani, degli studenti. È questa l'esperienza nuova e stimolante che stiamo sperimentando in questi primi mesi di avvio di Sophia.

Post scriptum

Frequentavo l'ultimo anno del dottorato di ricerca ed ero in attesa del mio primo figlio. Ore piene di attesa, il sonno che stentava ad arrivare; nel cuore della notte ho cominciato a scrivere una lettera al professore con cui lavoravo. Una lettera mai recapitata, naturalmente…una specie di commiato. Fino a quel momento la prossimità con la ricerca, lo studio, il confronto serrato con maestri e colleghi aveva alimentato il mio pensiero e aveva rappresentato l'orizzonte di senso della mia attività conoscitiva. Da quella notte sapevo che tutto sarebbe cambiato, che quella nascita avrebbe reso per sempre contemporanee e necessarie istanze e amori diversi. Non sapevo, allora, che quella distanza avrebbe favorito non solo la mia libertà ma anche inaspettate attitudini del pensiero. Poi è arrivato il secondo figlio, il concorso da ricercatore, la terza figlia, ma ormai avevo imparato, almeno un po', ad abitare più mondi.

ELENA GRANATA
Ricercatrice di Urbanistica presso il Politecnico di Milano e presso l'Istituto Universitario Sophia
elena.granata@polimi.it

31) Presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.



L'EREDITÀ CRISTIANA E LE SFIDE DEL CONTESTO

di
A. VINCENZO ZANI

The idea of university arose and developed within the life of the Church. Its identity was shaped around the Universitas magistrorum et scholarium*, a community united by love of wisdom and the search for truth. The universities played an important role in the establishing of European identity and in the formation of cultural heritage.*

Today universities are faced with several challenges: the union of wisdom-inspired and functional forms of knowledge; the proper relationship between knowledge and technology; the convergence of the various forms of knowing towards a centre of meaning in accordance with the very etymology of the word university, uni-versum.

International bodies have established objectives and guidelines for Higher Institutes of Learning with a view to creating an environment open to intercultural dialogue, and preparing leaders who are capable of promoting democratic citizenship and social cohesion. In this context and in order to carry out effectively a social and cultural role, universities must recuperate from Tradition some principal guidelines on how to be a community of persons (universitas magistrorum et scholarium) *and a community of disciplines of knowledge* (universitas studiorum).

In conclusion, the university today is called, precisely on account of its universal character, to go beyond the various confines (not least geographical) that exist between diverse forms of knowledge. In order to respond to modern, cultural and socio-economic needs, the university today must be able to propose a new humanism *as well as looking after the operative aspects of teaching and learning, curriculum, research, job placement, insertion in the local territory, internationalization and quality control.*

Questo intervento è maturato alla luce delle riflessioni che mi sono state suggerite attraverso il contatto con le numerose istituzioni accademiche di ispirazione cristiana, sparse per tutto il mondo, e dalla frequentazione degli organismi internazionali, competenti in materia di istruzione superiore.
Gli interventi fin qui svolti nel corso di questo seminario hanno già abbozzato le diverse tappe succedutesi nell'evoluzione storica concernente l'istituzione universitaria, dalla sua origine fino ai nostri giorni.
Si è, così, constatato che la consapevolezza di che cosa sia l'università ha assunto nel tempo uno spessore differente, a seconda dello specifico contesto storico-culturale in cui essa si è sviluppata: dalle dominanti visioni teologiche e giuridiche dell'età medievale, all'umanesimo rinascimentale, alla nascita nel Seicento della scienza galileiana, al sapere illuministico, all'università napoleonica come strumento del moderno Principe per formare i "grands commis" dello Stato, fino all'università che diviene di massa nel Novecento.
Oggi l'istituzione universitaria vive una delicata fase di transizione nella quale deve saper affrontare le sfide del momento attuale, che per certi versi sono inedite, senza smarrire la ricca tradizione educativa e culturale, umana e sociale di cui è portatrice.
Continuando le riflessioni precedenti, vorrei proporre qualche considerazione intorno ai seguenti punti: anzitutto, richiameremo le acquisizioni maturate dall'eredità cristiana in ordine all'università; da qui accenneremo alle attuali sfide che interpellano le istituzioni accademiche; riporteremo, poi, gli orientamenti formulati dai competenti organismi internazionali in materia di istruzione superiore; infine, daremo uno sguardo prospettico agli impegni dell'università.

1. Le acquisizioni dell'eredità cristiana

L'idea di università, quantomeno nella forma che è giunta fino a noi nelle sue differenti evoluzioni storiche, ha avuto origine e ha trovato un terreno fertile nella Chiesa; sin dai primi passi, l'università si è rivelata come «un centro incomparabile di creatività e di irradiazione del sapere per il bene dell'umanità»[1]. Per la sua natura e vocazione caratteristica, l'*Universitas magistrorum et scholarium* si è consacrata alla ricerca, all'insegnamento e alla formazione degli studenti che liberamente si riunivano con i loro maestri nel medesimo amore del sapere.

Papa Benedetto XVI, ricevendo in udienza nel 2006 i rappresentanti dei 46 paesi membri del "Processo di Bologna"[2], raccomandava di garantire che l'università si ponga al servizio dell'uomo e contribuisca a costruire l'Europa nel terzo millennio. Nel medesimo discorso, riassumeva l'evoluzione dell'università nel corso della storia, a partire dalle intuizioni originarie.

1) Giovanni Paolo II, Costituzione Apostolica *Ex corde Ecclesiae* (15 agosto 1990), n. 1.
2) Il "Processo di Bologna" consiste nell'accordo stabilito tra 46 paesi europei in vista della creazione di un modello omogeneo di formazione universitaria, che sia percepito come tale nella sua identità all'interno e soprattutto all'esterno dell'Europa. Per raggiungere tale scopo, sono stati individuati precisi obiettivi specifici, tra i quali: l'adozione di un sistema di titoli di facile lettura e comparazione; l'adozione di un sistema accademico di due cicli, più il terzo ciclo del dottorato; l'introduzione di un sistema comune di calcolo dei crediti formativi (ECTS), per favorire la mobilità degli studenti; la promozione della cooperazione europea per il controllo della qualità.

> «Costante - diceva il Papa - è stata la sollecitudine (della Chiesa) verso i Centri di studio e le Università dell'Europa, che con "il servizio del pensiero" hanno tramandato e continuano a tramandare alle giovani generazioni i valori di un peculiare patrimonio culturale, arricchiti da due millenni di esperienza umanistica e cristiana (cf. Esortazione apostolica post-sinodale *Ecclesia in Europa*, 59). Considerevole influenza ebbe all'inizio il monachesimo, i cui meriti, oltre che all'ambito spirituale e religioso, si estendono anche a quello economico e intellettuale. Al tempo di Carlo Magno, con l'apporto della Chiesa furono fondate vere e proprie scuole, delle quali l'imperatore desiderava che beneficiasse il maggior numero possibile di persone. Qualche secolo dopo nacque l'Università, che dalla Chiesa ricevette un impulso essenziale. Numerose Università europee [...] si svilupparono rapidamente e giocarono un ruolo importante nel consolidamento dell'identità dell'Europa e nella formazione del suo patrimonio culturale. Le istituzioni universitarie si distinsero sempre per l'amore della sapienza e la ricerca della verità, come vero scopo dell'Università, con riferimento costante alla visione cristiana che riconosce nell'uomo il capolavoro della creazione, in quanto formato ad immagine e somiglianza di Dio (cf. *Gn* 1, 26-27). Caratteristica di questa visione è stata sempre la convinzione che esista un'unità profonda tra il vero e il bene, tra gli occhi della mente e quelli del cuore: *"Ubi amor, ibi oculos",* diceva Riccardo di San Vittore (cf. *Beniamin minor*, c. 13): l'amore fa vedere. L'Università è nata dall'amore del sapere, dalla curiosità di conoscere, di sapere cos'è il mondo, l'uomo. Ma anche da un sapere che conduce all'agire, che conduce in ultima analisi all'amore»[3].

Già queste espressioni di Benedetto XVI fanno comprendere quale sia stato il senso più profondo dell'università nella storia e, in questa prospettiva, si intuisce il contributo che ad essa è stato offerto dalla visione cristiana. Tuttavia, vorrei riportare alcuni elementi che hanno caratterizzato e continuano a segnare il rapporto secolare stabilitosi tra la Chiesa e l'università[4]. I documenti del magistero illustrano questi aspetti ponendoli in relazione specialmente con le università cattoliche; tuttavia essi possono essere proiettati, più in generale, sui compiti di tutte le università.
Occorre, anzitutto, tenere presente che quando il magistero si esprime in questo specifico campo, parte dalla premessa che la fede in Gesù è generatrice di cultura e, al tempo stesso, reca in sé «l'esigenza di estendersi a tutti gli ambiti dell'umano e ai vari settori della conoscenza, per manifestarvi quella luce intellettiva che illumina le singole realtà e le diverse situazioni nelle quali è in questione l'uomo»[5].

3) Benedetto XVI, *Discorso al Seminario di studio sul Processo di Bologna* (1° aprile 2006), in «Seminarium», 2 (2007), pp. 623-624.
4) Cf. Giovanni Paolo II, Costituzione Apostolica *Ex corde Ecclesiae* (15 agosto 1990).
5) Giovanni Paolo II, *Messaggio a mons. Angelo Scola, Rettore Magnifico della Pontificia Università Lateranense, in occasione dell'apertura del nuovo anno accademico* (7 novembre 1996), n. 3, in «Insegnamenti», XIX, 2 (1996), p. 656.

Su questa base, le istituzioni accademiche hanno la responsabilità di dedicarsi, senza riserve, alla causa della verità. Oggi, in particolare, vi è urgente bisogno di sviluppare questo servizio disinteressato nel proclamare il senso della verità, quale valore fondamentale senza il quale si estinguono la libertà, la giustizia e la dignità dell'uomo.
Nel contesto della ricerca disinteressata della verità, prende luce e significato il rapporto tra fede e ragione. «*Intellige ut credas; crede ut intelligas»:* questo invito di Sant'Anselmo vale anche oggi per le università cattoliche ed ecclesiastiche, chiamate ad esplorare arditamente le ricchezze della Rivelazione e quelle della natura e della scienza.
La fede esige di «penetrare nell'intelligenza dell'uomo, di essere pensata dall'intelligenza dell'uomo. Non giustapponendosi a quanto l'intelligenza può conoscere con la sua luce naturale, ma penetrando dal di dentro questa stessa conoscenza»[6].
L'incontro del Vangelo con la pluralità e immensità dei campi del sapere, a cui è destinato, permette di porre in un dialogo fecondo la ricchezza del messaggio salvifico in esso contenuto e tutti gli uomini di qualsiasi cultura che cercano ed elaborano il sapere.
Le profonde trasformazioni dell'attuale contesto culturale e socio-economico pongono nuovi interrogativi e istanze critiche che investono questa secolare istituzione non soltanto a livello organizzativo e gestionale, ma anche nel suo stesso significato profondo, quale luogo privilegiato di ricerca e trasmissione del sapere, nelle diverse dimensioni che compitamente la costituiscono: antropologica, etica, professionale, sociale, ecc.[7].
Dato che l'università rappresenta un segmento decisivo del percorso formativo di un giovane, la visione cristiana, che è animata dalla passione per la verità e per l'uomo, è orientata a porsi al servizio di questa cura educativa integrale della persona.

2. Nuove sfide interpellano le istituzioni accademiche

Oggi l'istituzione universitaria pare attaccata da troppi fronti e molto violentemente nelle sue stesse radici; per questo alcuni si interrogano se la sua missione originaria sia ancora possibile nel contesto attuale[8].
Molti sono i fattori e le sfide che, al riguardo, sembrano giocare un ruolo importante e pertanto, per chi ha avuto il coraggio di creare una nuova istituzione universitaria come è avvenuto per "Sophia", è doveroso analizzarli con la dovuta attenzione per cogliervi gli aspetti critici, ma anche le nuove opportunità espresse e le esigenze di cambiamento. Tra i tanti fattori che si potrebbero menzionare, mi soffermo in particolare su tre che assumono oggi un rilievo del tutto singolare.

a. Il primo tocca direttamente il patrimonio genetico dell'università, come invenzione tutta europea. Nell'Europa delle cattedrali - per usare un'espressione cara

6) Giovanni Paolo II, *Discorso ai partecipanti all'incontro di lavoro sul tema della pastorale universitaria* (8 marzo 1982), n. 2, in «Insegnamenti», V, 1 (1982), p. 773.
7) Cf. Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la cultura, la scuola e l'università, *La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia* (29 aprile 2000), n. 1.
8) Cf. Giuseppe Dalla Torre, *Un antidoto al disincanto*, in «Universitas», XXIX, n. 108 (giugno 2008), pp. 7-10.

alla scuola medievale francese - l'università nasce dalla felice unione di un sapere sapiente con un sapere utile. Il sapere sapiente e utile al tempo stesso permette la grande riflessione teologica e il coraggio delle costruzioni gotiche, la speculazione giuridica e la costruzione di una *communitas* ordinata nelle sue istituzioni politiche e nei suoi commerci familiari e sociali. La ricerca e la formazione universitarie non sono state mai dirette alla costruzione di un mondo soltanto erudito, chiuso nel soddisfatto possesso di un sapere non distribuito né solidale; così come, al contrario, non si sono mai ridotte ad acquisizione e trasmissione di mere conoscenze tecniche, sganciate da un pensiero alto e proiettato alla ricerca della verità.
Oggi questo punto di equilibrio originario pare rotto. Nella società dell'avere, all'università si chiede con sempre maggiore insistenza un sapere utile: ricerche che possano tradursi in brevetti, brevetti che possano trovare una ricaduta tecnologica, tecnologia, infine, con una applicazione economica. Ma l'università, se viene ridotta a questo solo terreno, perde la propria identità, non è più un "*unicum*": l'industria ha i suoi laboratori di ricerca e li finanzia, così come può avere le sue scuole di formazione che è in grado di finanziare; d'altra parte, i saperi senza ricaduta tecnologica appaiono sempre più inutili o, quantomeno, stentano a vivere, perché è difficile trovare chi sia disposto a finanziarli senza sperarne un ritorno economicamente utile.

b. Un secondo fattore può essere individuato proprio sul piano del rapporto tra scienza e tecnologia. Tradizionalmente le scienze naturali si servivano della tecnologia per progredire nelle conoscenze; Galileo riuscì ad elaborare le proprie teorie astronomiche grazie a una migliore osservazione del cielo, consentitagli da una tecnologia più raffinata, in grado di fornirgli lenti migliori, capaci di penetrare più a fondo l'universo. All'opposto di quanto avveniva in passato, invece, oggi la scienza tende ad essere ancillare di una tecnologia sempre più potentemente protesa al raggiungimento di obiettivi concreti. In questo contesto, la scienza si limita a fornire alla tecnologia le basi cognitive indispensabili al perseguimento dei risultati pratici cui questa tende.
La conseguenza è che la scienza, la quale giustamente reclama con forza la propria libertà di ricerca, rischia ogni giorno di più di essere sempre meno libera e sempre più condizionata dalle esigenze della tecnologia. Sotto questo profilo, la tecnologia parrebbe giungere talora a condizionare lo stesso potere economico, nella misura in cui la continua produzione di beni sempre più sofisticati tecnologicamente esige l'addomesticamento del mercato e la creazione artificiale di una domanda di tali beni.

c. Un terzo fattore riguarda il cuore stesso della ricerca universitaria. L'università, come dimostra l'etimologia del termine, è nata con l'idea di una convergenza tra i diversi saperi: *uni-versum*, volgere tutti verso un centro di senso. Ma paradossalmente l'università sembra aver prodotto in se stessa gli anticorpi rispetto a tale carattere originario. Nel senso che una metodologia della ricerca sempre più affinata e specializzata, ambito per ambito, settore per settore, ha finito per produrre l'incomunicabilità tra saperi e, conseguentemente, l'impossibilità della *reductio ad unum* che costituiva un dato essenziale e caratteristico del suo patrimonio genetico. Insomma, siamo passati dall'*uni-versum* al *multi-versum*.
E se c'è un paradosso, esso è dato dal fatto che mentre i fenomeni di globalizzazione, complessivamente intesi, postulano sempre maggiore interdisciplinarità, il

metodo e la stessa cultura formatisi, nel divenire della storia, negli ambiti universitari porta viceversa a saperi sempre più parcellizzati. Se poi dalla ricerca si passa alla formazione, i fattori di crisi dell'antica idea di università sono altrettanto numerosi. Tutto questo conduce quasi spontaneamente a chiedersi se oggi l'università abbia abbandonato o no la sua funzione e il suo ruolo.

A questa domanda dobbiamo rispondere che, anche in una società pluralistica e multiculturale, complessa e globalizzata, come quella odierna, l'università ha un ruolo ancora più significativo: un ruolo unico e insostituibile.
Anzitutto a partire dalla questione di fondo. Nella consapevolezza che la crisi dell'istituzione universitaria non è tanto crisi di mezzi o di contingenze, ma crisi di identità, occorre riportare l'attenzione sui *valori universali* fondamentali ai quali informare la ricerca e l'insegnamento accademici; essi hanno il loro fondamento nell'uomo, nella sua dignità, nella sua superiorità rispetto ad ogni altro vivente.
Inoltre, occorre riscoprire e rivalutare lo *spirito accademico*. Il grande contributo dato dall'università nell'ultimo millennio allo sviluppo dell'Europa è stato quello di mantenere un equilibrio tra l'ordine dell'essere e l'ordine dell'avere, tra molteplicità dei saperi e unicità di senso. L'accademico ha un'identità forgiata grazie ad elementi ben definiti, quali il rispetto del vero, una mentalità critica, la libertà interiore, la finalizzazione della ricerca alla propria scelta vocazionale, un impegno alla formazione continua di sé, l'insoddisfazione per ogni risultato conseguito e la spinta a procedere oltre, la necessità di una *auctoritas*, un sentimento solidaristico verso la società e il bene comune.
Un altro passaggio è quello delle relazioni tra *l'uomo e la scienza*. Il problema è di ritrovare un sapiente equilibrio di rapporti, che veda la scienza per l'uomo e non l'uomo per la scienza, che guardi alla scienza non come strumento di potere e di dominio, ma come mezzo per il bene universale, che nella non limitabilità della ricerca scientifica sappia peraltro cogliere i limiti intrinseci del rispetto dell'uomo e della natura. Ma soprattutto il problema è di rielaborare una "spiritualità" dell'uomo di scienza; per spiritualità si intende una dimensione interiore che non è solo del credente, ma di ogni ricercatore, in quanto affina interiormente il senso profondo dell'istanza mai soddisfatta alla conoscenza, l'approfondimento della consapevolezza che il desiderio inesausto di ricercare è il tratto ontologico costitutivo dell'uomo e concorre a definire la sua radicale dignità.

3. Orientamenti degli organismi internazionali

Di fronte allo scenario mondiale socio-economico e culturale che sta mutando rapidamente, gli organismi internazionali - come il Consorzio Internazionale per l'Istruzione Superiore, la Responsabilità Civica e Democratica degli Stati Uniti e il Consiglio d'Europa - stanno lavorando alla individuazione di nuovi orientamenti da consegnare alle università per le loro prospettive future.
Nella consapevolezza che l'università ha il compito fondamentale di preparare al mondo del lavoro, formare alla cittadinanza democratica, sviluppare nei giovani l'autorealizzazione e la preparazione intellettuale (e quindi formare dei leaders) e promuovere il sapere attraverso la ricerca scientifica, gli organismi internazionali

hanno formulato una serie di *obiettivi* per l'Istruzione Superiore. Con essi viene posta in evidenza, in particolare, la dimensione culturale e interculturale quale elemento indispensabile per promuovere il bene comune e la coesione sociale nelle circostanze attuali. Tra i diversi obiettivi indicati, ricordo in questa sede i principali.

3.1. Gli obiettivi di fondo

a. Potenziare l'impegno dell'Istruzione Superiore a preparare personale informato, attivo e socialmente responsabile in modo da essere posto in condizione di vivere, lavorare e agire produttivamente in un ambiente globalizzato.

b. Saper confrontare e sviluppare pratiche di studio, di lavoro e di ricerca che si possano articolare e distribuire in una gamma di contesti sempre più ampia e aperta.

c. Diffondere metodologie concrete che consentano all'Istruzione Superiore di promuovere l'educazione alla cittadinanza democratica come parte integrante della sua offerta formativa e utilizzandone le strategie tipiche come la ricerca, l'insegnamento, la convivenza degli studenti nei *campus* e il loro impegno nella comunità universitaria e locale.

d. Esplorare i modi in cui l'Istruzione Superiore può preparare gli studenti, sia per una cittadinanza responsabile in un mondo caratterizzato da una forte internazionalizzazione delle relazioni, sia per una maggiore competenza nella comunicazione e nella comprensione interculturale.

e. Investigare e massimizzare le convergenze tra le competenze in vista della preparazione al mondo del lavoro, del sostegno alla pratica della democrazia e della realizzazione della coesione sociale.

f. Identificare altri *partners* per future collaborazioni nel campo della ricerca, dell'insegnamento, degli scambi culturali e delle risorse.

g. Elaborare strategie specifiche per la costruzione di un *network* di pratiche a livello internazionale[9].

L'enfasi con cui i citati organismi internazionali evidenziano gli obiettivi elencati è dettata dalla necessità che le istituzioni di Istruzione Superiore diventino al loro interno un ambiente veramente aperto al dialogo interculturale e che le università preparino i dirigenti dei propri paesi non solo per destinarli all'ambito professionale, culturale, pratico o di governo. Oggi occorre soprattutto formare i futuri *leaders* che siano capaci di costruire una cittadinanza democratica e di promuovere la coesione sociale; in altri termini, sono sempre più necessarie figure preparate ed esperte per diffondere una autentica cultura del dialogo e dell'unità. In questo senso c'è molto ancora da fare, soprattutto a livello di certe Facoltà, come quelle economiche e scientifiche, dove sembra che i percorsi formativi rendano i loro studenti meno insensibili ai problemi sociali e preoccupati soprattutto del loro successo individuale.

9) Cf. Council of Europe, Steering Committee for Higher Education and Research (CDESR), 7 plenary session (Strasbourg (6-7 March 2008), *Progress Report from the International Consortium*; Id., *The University between Humanism and Market: redefining its values and functions for the 21 century*, in Association of American Colleges and Universities (AACU), *College Learning for the New Global Century*, Washington 2007.

Per raggiungere gli obiettivi indicati, gli organismi internazionali non si limitano ad affermare delle mete astratte, ma aggiungono anche un articolato quadro di orientamenti più operativi, quali ad esempio:
- la necessità di rendere possibile il loro raggiungimento attraverso la messa in opera di strategie adeguate, ad esempio adattando ai principi e alle pratiche della democrazia, del pluralismo e dei diritti umani sia la docenza che le strutture ed i processi decisionali;
- la revisione dei contenuti dei corsi accademici al fine di integrarli con i principi fondamentali del dialogo e della democrazia;
- la previsione degli incentivi per i docenti che sviluppino approcci innovativi ed interdisciplinari orientati in questa direzione;
- la realizzazione di forme di autovalutazione per identificare punti forti e punti deboli nella educazione alla cittadinanza democratica e alla coesione sociale.

3.2. Alcuni principi-guida

In questo orizzonte, sembra evidente che, per svolgere anche in futuro un ruolo significativo ed efficace sotto il profilo sociale e culturale, le università dovrebbero recuperare dalla tradizione alcuni principi-guida indispensabili e svilupparli con modalità più adeguate alle esigenze attuali.

a. L'università è una comunità di persone. Tutto ciò che si dice sulle università e circa la necessità di adeguarle alle nuove istanze che emergono, viene ordinariamente affidato alla forza di una istituzione e alla ferma convinzione del ruolo che essa può giocare oggi. Ma non è possibile dimenticare che, in realtà, è *la qualità delle persone* a fare la differenza. In passato si è creduto che potessero bastare le regole di sistema per assicurare un servizio qualificato e la dovuta partecipazione, ma il tempo ha dimostrato che le sole regole rischiano di non bastare. È il modo in cui i soggetti si dispongono verso il nuovo, verso gli altri, verso il futuro che decide davvero la sopravvivenza dell'idea di università[10]. Fare riferimento alle persone significa anche sottolineare un altro aspetto; la parola *universitas* non riguarda soltanto l'universalità del sapere, ma include anche il significato di comunità di persone. E qui ci dovremmo chiedere: come poter rimanere università-comunità di persone in un'era telematica, dove anche a livello di università che usano queste tecnologie - che hanno comunque una loro positiva importanza - il rapporto tra studente e docente non esiste se non tramite mezzi e strumenti mediatici?

b. Oggi, più che in passato, l'università deve recuperare la sua ragion d'essere rimettendo a fuoco il significato che essa assume nell'ambito della *conoscenza*. Come si è potuto vedere, il termine *universitas* è un concetto vasto e aperto. In esso si possono articolare almeno due livelli fra loro strettamente correlati: quello di *universitas magistrorum et scholarium* e quello di *universitas studiorum*. Il primo definisce il legame tra le persone che la compongono; il secondo, invece, il legame che si instaura tra le varie discipline del sapere. In altri termini, l'università non è

10) Cf. M. Morcellini, *La forza di non essere di moda*, in «Universitas», n. 108 (giugno 2008), pp. 13-15.

fatta soltanto di aule, regolamenti e piani di studi e singoli individui che accumulano autonomamente conoscenze, ma anche e soprattutto di uomini e donne, tra loro in relazione, che trasmettono e condividono il sapere[11].

È proprio alla luce di queste due prospettive che occorre chiedersi quali siano le finalità di ordine superiore dell'università che sono in grado di restituire all'istituzione accademica la sua ragion d'essere più profonda.

- In quanto *universitas magistrorum et scholarium* il fine è quello di educare la persona nella sua interezza e formare la sua interiorità; puntare su questo obiettivo piuttosto che sulla centralità del curricolo e sui vari contenuti del sapere (che comunque costituiscono sempre la parte fondamentale della vita universitaria), significa concentrare l'impegno dell'istituzione sul dialogo e sulla relazione fra docenti e discenti, che non viene circoscritto alla sola fase accademica, un *unicum hic et nunc*, ma rappresenta un *continuum* lungo i vari livelli di studio e di ricerca che si possono prolungare anche oltre l'esperienza universitaria.

L'università, svuotata della sua dimensione relazionale e comunitaria non dà ai suoi membri alcun senso di appartenenza se non la semplice e anonima iscrizione tra i suoi registri come studenti e come laureati.

- In quanto *universitas studiorum*, tra le numerose finalità di ordine contingente che potremmo qui elencare, si potrebbe sottolineare un elemento più di fondo, ricordando che il vero fine dello studio universitario consiste nell'educare alla conoscenza. A questo punto, tuttavia, si deve fare una precisazione: oggi si insiste molto sull'importanza delle conoscenze e delle competenze come elementi indispensabili per l'ingresso nel mondo del lavoro e per la loro necessaria spendibilità nel campo professionale e per questo si parla di «società delle conoscenze». Ma va sottolineata la differenza tra conoscere, inteso come *apprendere* (= "andare a prendere", termine che richiama un significato utilitaristico), e *pensare*, inteso come capacità di "trovare e dare un senso" (e, quindi, di mettere le persone nelle condizioni di cercare per saper scegliere). Alla luce di queste considerazioni, educare alla conoscenza significa, allora, educare alla ricerca della verità[12].

L'università, oggi, può proiettarsi nella società e svolgere una significativa funzione sociale se, oltre a trasmettere conoscenze e abilità, sa formare anche l'interiorità delle persone e stimolare la continua ricerca della verità. Questo elemento richiede, soprattutto, che i *docenti* siano autentiche guide della ricerca, e cioè siano in grado di oltrepassare il confine del formalismo della conoscenza e di un sapere che spesso diventa nozionismo. Gli studenti più attenti e motivati, che avanzano nel loro *cursus studiorum*, nel

11) Cf. M. Fazzini, *L'università e la persona: dall'unicum al continuum*, in «Universitas», n. 108 (giugno 2008), pp. 21-25.

12) Giovanni Paolo II disse che: «compito essenziale dell'Università è quello di essere palestra nella ricerca della verità: dalle più semplici verità, come quelle sugli elementi materiali e sugli esseri viventi; a verità più articolate, come quelle sulle leggi della conoscenza, del vivere associato, dell'uso delle scienze; a verità, infine, più profonde, come quelle sul senso dell'agire umano e sui valori che animano l'attività individuale e comunitaria. L'umanità ha bisogno di cattedre di verità e se l'Università è una fucina del sapere, quanti vi operano non possono che avere come bussola del proprio agire l'onesta intellettuale» (*Discorso in occasione dell'inaugurazione del decimo anno accademico dell'Università di Roma Tre*, in «L'Osservatore Romano», 1 febbraio 2002, p. 6).

contesto attuale si sentono spinti a ricercare istituzioni che sappiano offrire loro un tipo di studio di maggiore qualità e scelgono sedi e percorsi con oculato discernimento e con consapevolezza sempre maggiore. Nei loro percorsi, dunque, da studenti (di primo livello) diventano discenti (secondo livello), acquisendo una più motivata cognizione del significato del sapere e del suo ruolo, per continuare poi nella ricerca come interlocutori specialisti (dottorato, ricerca, ecc.). A questo livello viene logico notare la stretta connessione che può stabilirsi tra *universitas* e *societas*; cioè tra l'acquisizione di un sapere qualificato e la prospettiva derivante dall'impegno nell'ambito del saper fare. In altri termini, si intravedono gli sbocchi lavorativi e le tappe successive all'impegno accademico, legate al necessario aggiornamento e alla continua riqualificazione nella propria vita professionale *(= lifelong learning)*, per una presenza responsabile nei vari contesti della società.

4. Spunti per conclusioni aperte

Al termine e come conseguenza di quanto sopra esposto, propongo tre considerazioni prospettiche: circa il profilo globale dell'istituzione universitaria, i contenuti proposti e le scelte di carattere operativo.

4.1. Superare i confini

Per vocazione propria, l'università non può che avere un carattere universale; essa è chiamata ad andare *oltre i confini*, a dialogare, a creare rapporti e interconnessioni. I confini da superare sono naturalmente quelli tra saperi - *universum*, appunto - tra scuole, tra visioni etniche, culturali, ideologiche, religiose.
I confini sono dati dai limiti delle conoscenze acquisite e impediscono l'*habitus* mentale del ricercatore universale.
I confini sono anche quelli territoriali, nazionali, geopolitici: l'università non può che tendere a diventare una comunità planetaria di ricerca, nella quale le acquisizioni sono comunicate, condivise, messe in circolazione e non vengono tenute nascoste.
Ma i confini sono anche quelli che, all'interno delle singole comunità locali o nazionali, passano marcando le diversità che negano la dignità che accomuna ogni uomo: diversità di sesso, di lingua e cultura, di razza, di nazionalità, di appartenenza, di credo religioso o politico, di condizioni personali o sociali. Si deve, infatti, ricordare che l'etica fondamentale sottesa all'idea di università è quella di promuovere la solidarietà e lo sviluppo per diffondere una cultura della convivenza pacifica e dell'unità.
In questa ottica, occorre recuperare l'ideale di università che contrasta con le opposte tentazioni di guardare o solo al passato o solo al futuro; si tratta piuttosto di salvaguardare continuità e cambiamento in una equilibrata visione che valorizza quanto è stato acquisito e coglie la solidità delle linee di sviluppo del nuovo discernendole dalle mode passeggere.
Si ha dinanzi un compito non facile, in cui si deve coniugare saggezza e coraggio, audacia e temperanza per fare sistema e crescere come sistema, puntando sulla messa in comune di tutto ciò che ha carattere di eccellenza e di qualità.
In sostanza, si deve fare uno sforzo culturale per rileggere l'università dalle sue origini, individuare il filo rosso che tutto tiene insieme, fino ai nostri giorni, e guardare

avanti per sviluppare e rispondere al nuovo che avanza. Occorre, perciò, proiettare nel futuro tutto ciò che di buono ha caratterizzato l'avvincente storia millenaria dell'università e far crescere le intuizioni più moderne rispondenti alle esigenze che emergono all'inizio del terzo millennio.

4.2. Discernere i contenuti

La Santa Sede, che ha un suo sistema mondiale di studi superiori, condivide e sostiene le scelte degli organismi internazionali che intendono promuovere attività di cooperazione dei singoli paesi e delle loro istituzioni accademiche in ogni parte del mondo, per dare all'istruzione superiore una dimensione universale.
Tuttavia, essa ritiene che per rispondere alle odierne esigenze culturali e socio-economiche, le istituzioni accademiche dovrebbero soprattutto saper proporre un *nuovo umanesimo*. Esso non potrà essere estraneo alla scienza e alla tecnologia, ma dovrà saperle integrare sostituendo ad una visione della formazione che oggi tende ad essere puramente funzionalista una visione antropologicamente fondata, aperta alle dimensioni della trascendenza e della costruzione dell'identità personale, in rapporto con un contesto sociale e culturale in continuo cambiamento.
In una società dove i grandi sistemi di significato hanno perduto credibilità, assolutezza e centralità e dove la caduta delle ideologie ha provocato un istintivo rifiuto delle grandi sintesi, il contributo delle istituzioni accademiche - e in particolare di quelle ecclesiastiche e cattoliche - può sviluppare una prospettiva di riflessione e di ricerca per uscire dal rischio di un "disordine ontologico" ed offrire un nuovo orizzonte antropologico, in grado di ridare senso e speranza alle persone.
In una società frammentata, dove forte è il rischio di perdere di vista l'orizzonte globale del sapere, occorre rilanciare l'antico valore accademico legato all'idea dell'*ad unum vertere*, che oggi assume nuova rilevanza, non tanto come un ritorno all'idea di un sapere unico e monolitico, quanto per realizzare rapporti di sinergia e di interazione reciproca tra i differenti saperi. È sempre più urgente, infatti, sviluppare la ricerca interdisciplinare e affrontare i problemi secondo un approccio metadisciplinare. Perciò, l'unità della conoscenza costituisce un obiettivo indispensabile dell'istruzione superiore.
Occorre, poi, sottolineare la vocazione universale e solidale, e quindi interculturale, dell'università. Nell'epoca della globalizzazione, il futuro dell'umanità dipende da due fattori che sono affidati anche all'istruzione superiore: la capacità di inquadrare la tematica del progresso in termini planetari e la consapevolezza che per favorire lo sviluppo economico e tecnologico delle popolazioni più povere non sia sufficiente garantire un'efficace distribuzione delle ricchezze, ma occorra anche la messa in campo di valori culturali ed etici.

4.3. Curare gli aspetti operativi

Perché l'attenzione a promuovere un nuovo umanesimo non si limiti soltanto ad enunciare un piano di principi generali, ma si traduca in scelte capaci di incidere nell'ordinarietà della vita accademica, occorre formulare obiettivi operativi che impegnino soprattutto la componente docente e quella tecnico-amministrativa. Ne indico i principali.
Il primo obiettivo è quello dei *curricoli* e della *didattica*. Su questo punto occorre vigila-

re per evitare la proliferazione di corsi e di insegnamenti che non sono sostanzialmente rispondenti alle finalità dell'istituzione accademica e non aiutano lo studente nella sua crescita personale e nella formazione scientifica. Può essere utile, invece, a seconda degli indirizzi specialistici, studiare l'offerta di adeguati *stages* e tirocini da attuare sia durante lo studio come anche per un determinato periodo dopo il conseguimento del titolo accademico, allo scopo di facilitare l'inserimento nella vita professionale.
Il secondo obiettivo è quello della *ricerca*. Ogni istituzione accademica dovrebbe promuovere l'ambito della ricerca con un piano di risorse ben programmato nel quale convergano fondi provenienti da enti e istituzioni coinvolte in progetti mirati a diffondere una determinata visione culturale ed antropologica nei diversi settori del sapere e delle professioni. Anche sul piano della ricerca, tuttavia, si deve evitare che le università vengano "invase" dalla società e dalle sue nuove esigenze, soprattutto quelle provenienti dalle richieste del sistema economico-produttivo.
Il terzo obiettivo è quello dell'*orientamento* e del *Job Placement*. Si tratta di un ambito importante che coinvolge l'università, sia nell'orientamento in entrata che nell'orientamento in uscita, nel far conoscere la propria offerta formativa attraverso iniziative locali e internazionali, oltre che attraverso i media. Questo tipo di operazione non va inteso in senso meramente pubblicitario quanto di presentazione della qualità del proprio progetto formativo anche agli effetti di una adeguata selezione degli ingressi. Lo stesso vale anche per l'orientamento in uscita da realizzare mediante incontri tra i neolaureati con enti, aziende e istituzioni.
In questo ambito si pone un ulteriore obiettivo, collegato con quello precedente, che evidenzia l'importanza di connettere l'università con il *territorio*. Il rapporto tra istituzione superiore e società è avanzato più rapidamente di quanto ci si potesse aspettare, aprendo la strada ad un nuovo tipo di dialogo: infatti, il "contratto" tradizionale tra la società e l'università era basato sulla separazione. L'impegno dell'università consisteva nel fornire conoscenze attraverso la ricerca per sviluppare nuovi prodotti e processi per la crescita economica, stabilendo, così, una comunicazione a senso unico, dall'università alla società. Oggi, pur salvaguardando l'autonomia dell'istruzione superiore, il nuovo contesto, gradualmente sviluppatosi a livello globale con sistemi e strutture istituzionali più aperte e dinamiche, si cerca l'interazione con il territorio e le sue esigenze, culturali ed economico-sociali.
Il quinto obiettivo è quello della *internazionalizzazione*. Accordi, protocolli, intese vanno attivati in diverse direzioni e secondo piani mirati per consentire agli studenti non solo di svolgere periodi di studio presso altre università, ma anche per garantire il più ampio riconoscimento dei titoli accademici conseguiti.
L'ultimo obiettivo è quello della *valutazione*. Il tema della valutazione della qualità nell'ambito degli studi superiori non può più essere trattato solo in modo implicito, ma va fatto utilizzando meccanismi propri più elaborati, onde dimostrare che le istituzioni sono efficaci e adeguate alle loro finalità specifiche. Ne deriva che i programmi per la valutazione della qualità dovranno consentire la verifica della corretta gestione e del buon autocontrollo, il livello di insegnamento, i progressi della ricerca, la capacità di innovazione e la rispondenza al profilo stesso per cui l'istituzione è stata creata.

A. VINCENZO ZANI
Sottosegretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica della Santa Sede
zani@chiesacattolica.it



LA PERSONA AL CENTRO DEL DIALOGO CULTURALE

di
MARIANO CROCIATA

In this article, the author reflects on contemporary cultural challenges to the notion of person understood for his or her own dignity, and not in dependence upon external attributes that inevitably are arbitrary. The author proposes that a rediscovery of the theological genealogy of the category of person can facilitate an authentic recovery of the absolute value of the person without taking from the equally intangible value of his or her autonomy and freedom that in such a perspective are always to be considered to be structurally relational, in other words, viewed within a network of relations that mark everyone's life. Viewing the category of person in this way, it is possible to grasp the constitutive relationship of the person not only with culture, without which no human being can become fully human or fully a person, but also with dialogue since the interior nature of the person is dialogical and this lies at the basis of the interpersonal dialogue in which every human being is located and called to develop.

Sophia 1 (2009-1) 100-106

A parlare di persona oggi si può essere presi dalla preoccupazione per il suo futuro, di fronte alle visioni che di essa vengono fatte valere, insieme alle relative prassi, non ultima quella - di tipo liberale radicale - che ne fa il soggetto di una autodeterminazione pretesa assoluta e incondizionata, tale da guidarne non solo la condotta durante, ma anche il trattamento all'inizio e alla fine dell'esistenza. Proprio in connessione con tale tipo di visione, anche la dimensione sociale della persona viene ricondotta alla semplice transazione tra individui che concordano tra loro le condizioni di salvaguardia della loro autonomia e delle loro scelte.
Va detto innanzitutto - in riferimento all'orizzonte tematico di questo convegno - che porre al centro dell'attenzione la persona ha comunque un rilievo peculiare nel nostro discorso, poiché essa non è uno tra i tanti aspetti del bene comune, bensì il soggetto e la somma di tutti i beni che intendiamo con l'espressione 'bene comune'. Probabilmente questo riconoscimento della dignità propria della persona umana è anch'esso offuscato e bisognoso, innanzitutto, di elucidazione e di recupero.

1. A questo riguardo il discorso si è fatto sempre più difficile via via che è venuta meno l'evidenza circa l'identità tra uomo e persona, intesa questa come soggetto di una dignità e di un valore intrinseci. Infatti «l'idea di persona deve fare i conti oggi con questo bivio, *dignità da attribuire o realtà da riconoscere*»[1]. La dissociazione tra riflessione antropologica e riflessione personalistica è cresciuta a partire dalla modernità ed è diventata palese nei suoi effetti soprattutto nei dibattiti bioetici, in cui si afferma l'autonomia decisionale del paziente, in riferimento al quale la medicina, poi, si riduce a pratica individuale più che sociale. Il risultato estremo è la revoca in dubbio del carattere personale della vita umana sempre e in qualsiasi condizione. Di qui la crisi dell'idea di persona e la sua conseguente ridotta utilizzazione.
Nondimeno non si sfugge alla necessità di definire chi sia persona, o quando non lo sia ancora o non lo sia più, e quindi di stabilire chi abbia l'autorità per farlo. I rischi che si profilano sono enormi, quale ad esempio la legittimazione della logica del più forte o, in ogni caso, l'eventualità di un progressivo logoramento morale o anche di una identità e di un legame sociale sempre più evanescenti. Se non possono essere dunque condivise ragioni teologiche o metafisiche, «non resta in linea di principio da ipotizzare (altro se non) che il riconoscimento dell'identità *personale* di un soggetto debba dipendere unicamente dalla sua appartenenza *oggettiva* alla specie umana»[2]. In questo modo il concetto di persona può tornare a coincidere con quello di individuo umano. In ordine alla reciprocità che ciò comporta tra individuo e società, scrive Francesco D'Agostino:

1) G. Grandi, *Ri-conoscere la persona*. *Orizzonti nella contemporaneità e nella cultura*, in N. Genghini - N. Valentini (a cura di), *Persona e politica. Per la costruzione di un nuovo ethos*, Pazzini, Villa Verucchio (Rn) 2007, p. 101.
2) F. D'Agostino, *La persona tra etica e politica,* in *Ibid*., p. 83. L'autore fa riferimento in tal senso a posizioni come quelle di S. Cotta, R. Spaemann, e anche di J. Habermas.

> «Se l'*Io* deve riconoscere il primato del *Noi*, a sua volta il *Noi* non può arrogarsi il diritto di dare fondamento all'*Io*: questi lo possiede costitutivamente, in virtù della sua identità umana, della sua appartenenza a un 'essere del genere'. È quanto può bastare, credo, per qualificare l'individuo umano come *persona* e per riconoscere ad ogni individuo umano quel *valore intrinseco* che nella temperie postmoderna il pensiero metafisico non riesce più a giustificare e che il linguaggio oggettivante dell'empirismo non riesce più ad esprimere»[3].

La riflessione che vorrei svolgere insieme a voi propone di guardare alla nuova situazione di evoluzione e di pluralismo culturale non come minaccia ma come una opportunità e, prima ancora, come essa stessa frutto di un processo storico di idee e di libertà le cui radici sono cristiane e che come tali devono essere riscoperte, rinverdite, riproposte. Fa parte, infatti, della missione evangelizzatrice della Chiesa la messa in evidenza di quei legami e di quelle comunanze - sulla scia del paolino «tutto quello che è vero, nobile, giusto, puro, amabile, onorato, quello che è virtù e merita lode, tutto questo sia oggetto dei vostri pensieri» (*Fil* 4,9) - non rilevati o perduti di vista, soprattutto quando si tratta di una storia culturale condivisa, come quella del nostro Occidente cristiano. Una tale riflessione dovrebbe avere il compito di mostrare che non pochi valori oggi adottati e, magari, difesi polemicamente, hanno per molti versi origini e spazio in una tradizione cristiana da cui potrebbero ricevere solo una considerazione e una prospettiva ben più vaste.

2. E a parlare di persona non si può fare a meno di richiamare la genealogia teologica della sua categorizzazione all'interno non solo del pensiero cristiano, ma dell'intera tradizione della cultura occidentale. Essa infatti viene a formarsi dentro il processo di elaborazione della teologia cristologica e trinitaria nel corso delle controversie soprattutto del quinto secolo, ma già a partire dal terzo secolo. Si fa presto, dunque, a dire che il senso della persona come soggetto di coscienza, di pensiero e di libertà ha storicamente nella concezione cristiana di Dio e dell'uomo la sua radice[4].

Basti qui richiamare l'elaborazione dogmatica della dottrina trinitaria, nella quale la categoria di persona assume un rilievo straordinario, anzi unico, per la comprensione cristiana di Dio uno e trino. A partire da questa fase la formula biblica riferita all'uomo, creato a immagine e somiglianza di Dio (cf. *Gen* 1,26-27), assume tutto il suo significato, poiché recepisce tutta la densità della dottrina trinitaria e cristologica. Gesù Cristo infatti diventa il mediatore e il modello, insieme, innanzitutto in riferimento alla persona umana; mediatore della creazione dell'uomo, ma anche della sua ri-creazione nella redenzione, e modello della sua compiuta umanità. Il

3) *Ibid*., 85.

4) Cf. A. Milano, *Persona*, in *Teologia*, a cura di G. Barbaglio-G. Bof-S. Dianich, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2002, pp. 1138-1157, sintesi aggiornata degli studi che l'autore ha dedicato al tema fin dal volume *Persona in teologia: alle origini del significato di persona nel cristianesimo antico*, Dehoniane, Napoli 1984 (che ha avuto una nuova edizione rinnovata nel 1996).

Verbo fatto carne, giunto nella «pienezza dei tempi» (*Gal* 4,4), in realtà sta all'origine del tempo, all'inizio della creazione, come il modello perfetto, il prototipo secondo la cui immagine Dio plasma l'essere umano. E il modello è quello del Figlio che, incarnato, anche da uomo sta in una relazione di comunione pneumatica con il Padre. La persona umana porta costitutivamente tale impronta originaria di relazionalità trinitaria e filiale, e perciò fraterna, chiamato com'è ad essere e a vivere da figlio di Dio, grazie al mistero pasquale di Cristo che ci incorpora e impersona, ecclesialmente, inserendoci in tal modo, come fratelli con lui e quindi tra di noi, nelle relazioni di amore delle persone divine.
In una prospettiva cristiana proprio tale configurazione cristico-trinitaria rivela e compie pienamente il carattere personale dell'essere umano, in quanto voluto dal Creatore nel plasmarlo a sua immagine e somiglianza. La comprensione cristiana colloca la persona umana dentro un vasto orizzonte di proporzioni infinite e ne esalta la grandezza in ordine alla dignità e alle potenzialità, che hanno in Dio la loro origine e il compimento.
Dallo sviluppo autonomizzato di queste premesse nasce una visione contrapposita che condiziona alla emancipazione da Dio la possibilità per la persona umana di realizzare se stessa, il potere della sua conoscenza e la sua libertà. L'idea che si afferma è che la libertà e il potere della conoscenza dell'essere umano sono reali se non hanno limiti di sorta. La rivisitazione della genealogia teologica della persona potrebbe, allora, mostrare come, privato del rapporto con l'origine, l'essere finito è minacciato proprio nella sua identità e nella stessa libertà. E innanzitutto perché l'assolutizzazione dell'individuo toglie come la rete di sicurezza ad un essere costitutivamente e storicamente relazionato. La pretesa di non avere radici, tagliandosele alle spalle, in realtà produce l'effetto di interrompere il flusso della linfa che tiene vivi e conduce in ultimo ad una forma di dissoluzione. Così si è espresso recentemente papa Benedetto XVI:

> «l'uomo non è un assoluto, quasi che l'io possa isolarsi e comportarsi solo secondo la propria volontà. È contro la verità del nostro essere. La nostra verità è che, innanzitutto, siamo creature, creature di Dio e viviamo nella relazione con il Creatore. Siamo esseri relazionali. E solo accettando questa nostra relazionalità entriamo nella verità, altrimenti cadiamo nella menzogna e in essa, alla fine, ci distruggiamo»[5].

Insieme alla analisi critica di un orientamento che conduce alla dissoluzione della persona a partire dallo stravolgimento delle sue relazioni costitutive, bisogna però valorizzare l'aspetto costruttivo della libertà che, in un tale orizzonte, la persona abbraccia di fronte ai compiti dell'esistenza personale e della storia. Qui si tratterebbe di evidenziare, in positivo, come non l'assenza di relazioni, ma l'assunzione di esse, a tutti i livelli in cui esse ci coinvolgono, diventa la condizione di possibilità di una piena attuazione della identità e della libertà della persona umana. Poiché se è vero che l'autentica libertà non è una minaccia per la fede, non è meno vero

5) Benedetto XVI, *Discorso al Pontificio Seminario Romano Maggiore* (20 febbraio 2009).

che fede e appartenenza ecclesiale non formano una diminuzione della libertà e delle potenzialità di sviluppo e di affermazione del soggetto umano, ma addirittura ne costituiscono le condizioni più idonee, poiché le prospettive a cui aprono sono infinite perché divinizzanti.
Un tale percorso costruttivo di assunzione della libertà è suggerito dalla esperienza del dono e della gratuità, allo stesso tempo profondamente umana e inconfondibilmente cristologica.

> «Se proviene da una libertà (altrimenti non sarebbe dono, ma necessità o casualità) e dice di un inizio assoluto, la relazione di dono attiva un *rapporto senza misura* tra gli interlocutori […]. La gratuità del dono rimanda quindi alla dimensione della libertà come […] libertà che si attiva in vista dell'altro e del con-venire con esso (cioè del legame)»[6].

Nel dono c'è il superamento del rapporto con un oggetto, perché questo rimanda e riferisce il soggetto che dona ad un altro, al destinatario del dono. Non si tratta del trasferimento di proprietà di un oggetto, ma di aprirsi e donarsi a qualcuno attraverso la mediazione di qualcosa. Tutte le forme di dono condensano ed esprimono un dono di sé, così da poter dire che «la qualità umana della relazione ha sempre la forma del dono»[7]. Non c'è, qui, bisogno di sovraccaricare di altre parole l'impronta inconfondibilmente cristologica di tale discorso.

In riferimento alla necessità di problematizzare la pretesa di assoluta autodeterminazione e di apprezzare le prospettive di una assunzione positiva degli sviluppi del pensiero e della libertà nel contesto odierno, un contributo decisivo ci viene ancora dall'insegnamento di Benedetto XVI circa il ruolo della comune razionalità e, con essa, della possibilità di pervenire a una comprensione condivisa almeno di alcuni elementi fondamentali sulla base di un confronto critico e di un dialogo aperto, che accetti di considerare l'uomo nel suo bisogno e nella sua capacità di guardare dentro e oltre il finito[8].

3. Questo punto di approdo porta con una certa naturalezza la nostra riflessione sul tema del dialogo culturale.
Per prima cosa bisogna infatti osservare la circolarità che sussiste tra dialogo culturale e persona, così che il dialogo si presenta non solo come una indicazione di metodo o di prassi, ma esso stesso contenuto dell'essere persona.

6) S. Zanardo, *Il legame del dono*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 547.
7) P. Sequeri, *L'umano alla prova*, pp. 131 e 551.
8) Cf. Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni. Discorso tenuto all'Università di Regensburg* (12 settembre 2006); *Allocuzione per l'incontro con l'Università degli studi di Roma "La Sapienza"* (prevista per il 17 gennaio 2008); *Incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins* (12 settembre 2008); cf. anche J. Ratzinger, *L'Europa nella crisi delle culture* (conferenza tenuta a Subiaco il 1 aprile 2005).

Una persona esiste sempre dentro una cultura, diventa persona in quanto cresce dentro una cultura quale condizione antropologica della sua umanizzazione. Non si dà un essere personale al di fuori e anteriormente alla struttura antropologico-culturale delle società umane, poiché proprio il processo di inserimento-assunzione di una cultura coincide con il processo di crescita che accompagna e rende possibile ad un bambino di diventare uomo.
Posta questa intima correlazione tra persona e cultura, bisogna osservare che l'assunzione personale di una cultura nel processo stesso di crescita-formazione umana ha un dinamismo strutturalmente dialogico, poiché si compie in una sorta di incessante confronto interiore-personale: di conoscenza e di libertà - lungo il quale l'essere umano riceve e risponde, accoglie e rifiuta; in tale confronto interiore viene personalizzato, ma anche originato, il dialogo interpersonale in cui si sviluppa e si conduce ogni esistenza umana fin dal suo nascere in un allargarsi delle relazioni a cerchi concentrici, a partire da quello familiare fino ad abbracciare tutte le presenze possibili del gruppo umano e della società di appartenenza, e anche oltre.
Il rapporto tra persona e cultura mette dunque in evidenza la struttura dialogica del processo di umanizzazione. In una prospettiva cristiana, tale rapporto rimanda oltre, verso l'identità più profonda della persona umana. L'essere a immagine di Dio fa della persona un essere costituito nativamente in relazione e in dialogo; più precisamente, persona è un soggetto cosciente e libero chiamato all'esistenza dal dialogo d'amore delle persone divine allo scopo di divenirne egli stesso reso partecipe[9].
Tale struttura dell'essere personale spiega, in una prospettiva teologica, la ragione ultima anche della cultura e del dialogo culturale. La persona porta in sé, in forza della costitutiva potenziale relazionalità divina, una apertura illimitata e infinita che, sola, rende possibile ogni assunzione culturale e ogni dialogo. Poiché la persona, per costituzione e per destinazione, è già dentro un orizzonte più vasto di tutto ciò che può immediatamente sperimentare e capire, egli non solo è capace, ma non può fare a meno di domandare, di vagliare, di scegliere e inventare, di accettare e respingere, scoprire e altro ancora. Con le parole di Karl Rahner:

> «l'uomo è e rimane l'essere della trascendenza, cioè quell'esistente a cui l'infinità non disponibile e silente della realtà si presenta continuamente come mistero. In tal modo l'uomo viene trasformato nella pura apertura verso questo mistero e posto precisamente così come persona e soggetto di fronte a se stesso»[10].

Salvaguardare questo fondamento personale di ogni dialogo e di ogni cultura corrisponde al compito che il nostro tempo ci affida. Si tratta di un compito che presenta tutte le potenzialità per regolare e risolvere le esigenze di convivenza di individui e gruppi umani di qualsiasi razza, cultura e religione, perché esso concerne l'umano come tale.

9) Superfluo dire come qui si apra tutto il capitolo dei possibili riferimenti al pensiero personalista di ispirazione ebraico-cristiana da E. Mounier a M. Buber.
10) K. Rahner, *Corso fondamentale sulla fede. Introduzione al concetto di cristianesimo*, Paoline, Alba 1977, p. 59.

A tale riguardo si può osservare che in ogni cultura:

> «non sono elaborati solo i canoni minimi necessari alla sopravvivenza; ma sono presenti anche norme che hanno la funzione di "definire ciò che è giusto, appropriato e umano", è attiva cioè "una sorta di anelito per l'universale; ogni cultura pretende di avere per proprio oggetto, per così dire, l'uomo in sé". Vi è perciò in ogni cultura "una sorta di sovrapproduzione culturale", che fa sì che il pluralismo delle culture non possa essere argomento per un relativismo assiologico, bensì piuttosto "argomento per ipotizzare una sorta di eccedenza dell'essere dell'uomo rispetto a tutte le forme espressive del suo essere". Se, dunque, nessuna cultura identifica l'universale umano, ciascuna ha la pretesa di dire qualcosa dell'umano come universalmente valido»[11].

Così Francesco Botturi, che prosegue: «si deve concludere, allora, che l'universale antropologico si dà nella forma dell'universale concreto, cioè del valore universale (universalmente comprensibile e apprezzabile, traducibile e comunicabile) di una realizzazione determinata e particolare, più precisamente, di una singolarità»[12]. Riemerge così ciò che dicevamo all'inizio, la persona nella sua verità e interezza come vero bene comune, di ogni cultura e di tutte le culture. È questo il punto su cui possiamo qui attestarci, consapevoli della complessità del tema connesso del dialogo tra culture e religioni, soprattutto nel suo nodo probabilmente più aggrovigliato, ovvero il rapporto tra identità e differenza, che trova nella reciprocità del riconoscimento le condizioni della loro coniugazione.

La persona sta al centro del dialogo culturale e interculturale[13], poiché, sia da un punto di vista strettamente teologico sia di fronte alle esigenze poste dalla ragione, il dialogo stesso - nella sua funzione strumentale e metodologica - deve essere adottato e condotto innanzitutto senza perdere di vista questa identità originaria costitutiva della persona umana, la sua apertura infinita, la sua autotrascendenza (che trova nella concezione cristiana la sua piena esplicazione), come condizione della salvaguardia della sua genuina umanità e della possibilità di vero incontro e comprensione anche con altre persone e con persone di altre culture e religioni.

MARIANO CROCIATA
Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana
marianocrociata@tiscali.it

11) F. Botturi, *Universalismo e multiculturalismo*, in M. Signore-G. Scarafile (a cura di), *Libertà e dialogo tra culture*, Messaggero, Padova 2007, pp. 66-67. Nel testo citazioni, la prima di F. Remotti e poi di F. D'Agostino.
12) *Ibid*., p. 68.
13) Cf. G. Limone, *La persona come nuovo alfabeto di senso nel villaggio dei diversi*, in S. Sorrentino (a cura di), *Diversità e rapporto fra culture. Per un approccio interdisciplinare*, Aracne, Roma 2005, pp. 37-63.



FORUM

The Seminar on the Idea of University culminated in a round table discussion involving students and professors of the Sophia University Institute. This Forum presents some of the reflections offered offered on how a university is a real opportunity to develop community relations as the framework for teaching and learning. Knowledge needs to be enriched and transfigured by wisdom to form people who can contribute to a new culture for humanity today. During this first academic year, "Sophia" students and professors experienced the importance of studying in a community where life and thought are brought together with Jesus in the midst as the Teacher of all. Open dialogue and personally tailored study programs were qualities of "Sophia" that were particulary appreciated, allowing for past experiences to be integrated with a new understanding of other disciplines and cultures.

Riproduciamo gli interventi di alcuni docenti e studenti che hanno arricchito la sessione finale del Seminario su "L'idea di Università" con i loro spunti di riflessione, a partire dall'esperienza condotta a "Sophia" nel 1° anno accademico, 2008-09.

Pál Tóth*
L'università nella società della conoscenza

L'Istituto Universitario Sophia nasce nel contesto della società della conoscenza e come tale comporta opportunità e sfide. Mi concentro sulla novità che "Sophia" offre nell'originale connessione di vita, comunità e pensiero, sottolineando un aspetto importante del nuovo Istituto: "Sophia" come laboratorio di buone pratiche che vogliono essere incarnazione del carisma dell'unità.

Il contesto della società della conoscenza

La società basata sulla conoscenza, da una parte, è un fenomeno che emerge negli ultimi decenni, quando il sapere diventa la prima risorsa produttiva con nuove forme di creazione, condivisone e uso delle conoscenze facilitate dalle nuove tecnologie. La centralità delle capacità conoscitive, d'altra parte, diventa obiettivo di sviluppo nei diversi programmi della UE per far fronte alle sfide della globalizzazione. Nel processo di Lisbona si è deciso d'investire nella formazione, nell'innovazione e nella ricerca. La "strategia di Lisbona" prevede così interventi in numerosi settori quali la ricerca scientifica, l'istruzione, la formazione professionale, l'accesso a Internet e il commercio *online*.
Alcuni osservatori sottolineano però la differenza tra *società dell'informazione* e *società della conoscenza*[1]. Mentre nella prima prevale la rivoluzione tecnologica, con l'arrivo di Internet e delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione così che una grande quantità di dati diventano accessibili per un numero di utenti prima non immaginabile, nella società della conoscenza emerge la centralità dell'uomo. «La società della conoscenza - ha scritto Lorenzo Ornaghi, Rettore dell'Università Cattolica "Sacro Cuore" di Milano - ci propone di guardare a chi l'uomo possa essere nella sua pienezza, e nel contempo ci sprona ad affrontare, con rinnovata urgenza, la questione educativa»[2].
Il documento dell'UNESCO "Verso le Società della conoscenza" descrive una necessaria rivoluzione nel campo della ricerca e dell'educazione per poter affrontare le sfide del futuro, sottolinea il ruolo centrale delle università e parla di una loro nuova missione[3].

* Associate professor di comunicazione presso l'Università Cattolica Pázmány Péter Budapest (Ungheria); Professore incaricato di filosofia del linguaggio presso l'Istituto Universitario Sophia.
1) Cf. N. Stehr, *Knowledge Societies*, Sage, Thousand Oaks, 1994; N. Stehr, *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*, Sage, Thousand Oaks 2001.
2) L. Ornaghi, *Società della conoscenza, università e democrazia*, al convegno "Europa e Americhe insieme per uno sviluppo integrale e solidale", Pontificia Università Gregoriana, Roma, 28 febbraio-1 marzo 2009 (http://www.zenit.org/article-13672?l=italian).
3) J. Bindé, *Towards knowledge societies: UNESCO world report*, UNESCO, Paris 2005; E. Cresson, *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Commissione Europea, Bruxelles 1995.

«Ecco dunque emergere il nesso cruciale fra società della conoscenza e università. Proprio quest'ultima si conferma come il "luogo naturale" dell'educazione allo sviluppo della conoscenza, orientata a una unitarietà ordinata, coerente e consapevole delle informazioni» - precisa Ornaghi.

> «Dentro e rispetto alla società della conoscenza, la principale e insostituibile funzione delle università consiste nel riuscire a essere, sempre di più, un "laboratorio di unificazione". L'università, come ci insegna tutta la sua storia, rappresenta lo spazio in cui efficacemente si possono concentrare ogni sforzo, ogni risorsa e ogni energia disponibili - a partire dalle stupefacenti e mai sufficientemente esplorate capacità umane - al fine di ottenere il progresso dell'umanità, vale a dire migliori condizioni materiali e immateriali, relazionali e spirituali, per tutti gli abitanti della terra, mutuamente legati e interdipendenti nell'era globale [...]. È importante che un simile scopo venga perseguito con determinazione: l'urgenza di una profonda riconduzione all'unità dell'umano è quanto mai impellente nell'attuale stagione di frammentazione delle esperienze affettive e di parcellizzazione delle istituzioni, dell'economia, della società»[4].

La comunità di conoscenza

Nella nuova concezione della conoscenza non si tratta dunque di accumulare quante più informazioni possibile e, di conseguenza, di assicurare soltanto il diritto di accesso dei cittadini alle informazioni, ma di promuovere la crescita della persona intera e delle sue capacità conoscitive. Si tratta di sviluppare un nuovo tipo d'intelligenza per la comprensione del mondo, delle relazioni con gli altri, di se stessi. Nelle società multiculturali sembra sia questa la prima sfida cui rispondere.
Fra le radici di questo cambiamento si trova, certamente, la crescente consapevolezza del carattere intersoggettivo del sapere. Si tende a superare in tanti campi - filosofia della conoscenza, etologia umana, psicologia sociale - il modello solitario del conoscere. Si avverte anche che la risoluzione della maggior parte dei problemi richiede uno sforzo comune e si elabora il concetto dell'"agenzia collettiva". Gli agenti collettivi hanno una capacità comune che consiste nelle conoscenze condivise. Si accentuano le forme dialogate dell'acquisizione e della condivisone del sapere. Il concetto dell'agenzia collettiva richiama la nozione di "intelligenza collettiva", il sapere che emerge dai processi di gruppo[5]. Il gruppo umano mostra, infatti, una capacita molto più elevata nel risolvere i problemi del singolo individuo. Questo è vero sia per gruppi reali con un numero ristretto di membri che per gruppi virtuali, tramite le nuove tecnologie, con un numero elevato di partecipanti. La scoperta dell'altro come condizione di accesso alla verità, lo studio approfondito del carattere comunitario del sapere e dell'intelligenza collettiva portano

4) *Ibid.*
5) P. Brown - H. Lauder, *Collective Intelligence*, in S. Baron, J. Field & T. Schuller (Eds.), *Social Capital: Critical Perspectives*, Oxford University Press, Oxford 2000.

risultati nella metodologia della ricerca scientifica, nella gestione delle organizzazioni, nelle diverse forme della partecipazione politica. Nasce anche una nuova normatività per la collaborazione e si sviluppano modelli per l'"ideale comunità di comunicazione", per la "condizione conoscitiva ideale" e l'"ideale situazione discorsiva"[6]. Pasquale Foresi parla addirittura di "un nuovo stadio dell'umanità" dal punto di vista della conoscenza: dove l'atto del pensare e quello della conoscenza diventano «pienamente e consapevolmente intersoggettivi»[7].
Nei diversi ambienti di ricerca, apprendimento, progettazione, gestione, nascono gruppi con l'obiettivo di generare e condividere conoscenza. Un esempio sono le *comunità* con lo scopo di elaborare *buone pratiche*, con un continuo miglioramento di qualità, come mezzi efficaci della risoluzione dei problemi e della trasformazione sociale. Le raccomandazioni del Consiglio europeo per il processo di Lisbona sottolineano soprattutto la diffusione delle buone pratiche in Europa[8]. Senza negare la rilevanza della produzione teoretica e l'incidenza delle idee forti, si sottolinea la validità dell'esperienza maturata e convalidata insieme, che va resa accessibile a più persone possibile.

Un laboratorio di migliori pratiche

L'Istituto Universitario Sophia non si trova quindi solo a sottolineare valori come l'apertura verso l'altro, il dialogo, la reciprocità, l'intersoggettività, la gratuità, la qualità dei rapporti, ma s'inserisce in un impegno comune con tanti altri agenti dell'educazione e della ricerca per rispondere alle sfide dei nostri tempi. Di più, per la sua prospettiva "sapienziale" è in grado di offrire un contributo originale allo sviluppo sopra descritto. Il carisma di Chiara Lubich, infatti, si è mostrato nella storia del Movimento dei Focolari mezzo efficace per contribuire a risolvere diversi problemi dell'umanità elaborando buone, anzi, *migliori pratiche* in diversi campi della vita sociale ed ecclesiale e in diversi luoghi del pianeta. Scriveva Chiara:

> «Si pensa a volte che il Vangelo non risolva tutti i problemi umani e che porti soltanto il Regno di Dio inteso in senso unicamente religioso. Ma non è così. Non è certo il Gesù storico che risolve tutti i problemi. Lo fa Gesù-noi, membra del suo Corpo mistico, Gesù-io, Gesù-tu… È Gesù nell'uomo, in quel dato uomo - quando la sua grazia e l'amore sono in lui -, che costruisce un ponte, fa una strada. Gesù che è la personalità vera, più profonda, di ognuno. È come altro Cristo che il cristiano porta un contributo suo tipico in tutti i campi: nella scienza, nell'arte, nella politica»[9].

L'Istituto Universitario Sophia, insieme con altri agenti culturali del Movimento dei Focolari, è presente in questo contesto con il suo "pensiero forte" per l'interpreta-

6) Per una valutazione complessiva vedi J. Habermas, *La condizione intersoggettiva*, Laterza, Roma-Bari 2007.
7) P. Foresi, *Conoscenza e comunione*, in «Nuova Umanità», XXIII (2001/2), p. 227.
8) http://europa.eu/abc/12lessons/lesson_8/index_it.htm
9) C. Lubich, *Risurrezione di Roma*, in «Nuova Umanità», XVII (1995/6), p. 8.

zione e la trasformazione del mondo. Offre, nel contesto europeo e non solo, un modello conoscitivo originale che è aperto alla trascendenza ed è essenzialmente comunitario. È la riaffermazione della convinzione che un carisma della Chiesa come quello della Lubich può essere considerato come un ausilio prezioso per illuminare e attivare la risoluzione di problemi umani: può offrire obiettivi validi e un sapere per perseguire tali obiettivi che soddisfi criteri non solo gnoseologici, ma anche di efficienza nella società della conoscenza. L'esperienza del Movimento dei Focolari nel dialogo con le Chiese cristiane, con le altre religioni e con le persone di convinzioni non religiose, ad esempio, esibisce tutti i criteri di una buona pratica: sapere, dunque, maturato e convalidato grazie a «nuove esperienze, fondanti e condivise, di vita e di pensiero capaci di costituire un humus esistenziale e culturale»[10].
"Sophia", nel riaffermare la forza vitale del pensiero cristiano e attingendo alla sorgente del carisma dell'unità, offre lo scenario originale e qualificante di quell'agenzia comunitaria che si modella secondo la vita della SS.ma Trinità e che può contribuire allo sviluppo delle tecnologie sociali. Si parla oggi di una *nuova qualità* della reciprocità conoscitiva ed è proprio qui che il carisma della Lubich, e l'Istituto come sua attuazione culturale, può esercitare un'incidenza notevole. Giuseppe Maria Zanghì ha sviluppato in queste prospettive il concetto del pensare come amore evidenziando la dimensione trinitaria del collettivo[11].
Le due icone originanti il metodo di studio e di ricerca di "Sophia", la comunità platonica dove la verità s'accende come una scintilla «nell'autentica convivialità fra vita e pensiero»[12], e la presenza di Gesù fra i discepoli di Emmaus, sono modelli di una buona pratica trasferibili nei contesti odierni dei processi decisionali, di gestione, di qualità, di svolgimento di un seminario e così via. "Sophia", sin dalla sua nascita, è luogo di quest'esperienza nelle sue varie manifestazioni istituzionali e anche informali. È una realtà vissuta e testimoniata che dev'essere studiata non soltanto nella sua idealità o normatività, ma anche nella sua concretezza applicativa: merita dunque di essere sottoposta alla ricerca empirica. Ciò richiede lo studio approfondito delle tecnologie collettive già esistenti, delle buone pratiche già elaborate[13], la sperimentazione e il confronto con le strategie già sviluppate e l'analisi fenomenologica del vissuto per arrivare alla maturazione di queste esperienze come buone pratiche trasferibili ad altri contesti.

Carlos Anaya*
Una risposta per chi vuol davvero cambiare le cose

Come tanti giovani, non mi piace la realtà che oggi si vive nel mondo. Mi fa soffrire leggere solo brutte notizie sui giornali. Mi fa soffrire sapere che esistono cento mi-

10) P. Coda, *L'Istituto Universitario "Sophia": progetto e programma*, in «Sophia», 0 (2008), p. 9.
11) G.M. Zanghì, *Il pensare come amore. Verso un nuovo paradigma culturale*, «Nuova umanità», XV (2003/1), pp. 1-19, con la bibliografia degli altri saggi sull'argomento.
12) P. Coda, *L'Istituto Universitario "Sophia"*, cit., p. 9.
13) Ad esempio le tecnologie *Action learning* e *Open Space*.
***** Laurea in giurisprudenza, già direttore generale del Sindacato imprenditoriale della Confederazione patronale della Repubblica messicana, sede di Puebla (Messico).

lioni di persone che non sanno se potranno mangiare domani. Non riesco a stare in pace sapendo che tanti bambini non possono nascere: per l'assurda decisione di alcuni che credono di avere il potere di stabilire e abolire quei diritti che Dio solo ha creato e noi dobbiamo proteggere e promuovere. Non mi piace che si guardi all'altro come a un nemico di cui si deve aver paura e da cui ci si deve proteggere. Né posso continuare a guardare tanti giovani che, condividendo questo dolore ma non trovando un senso all'esistenza, sono disperati e si rifugiano nella droga, nell'immoralità, sino a giungere al suicidio. Mi fa soffrire la crisi che sta colpendo tante università che allontanandosi da una ricerca obiettiva del Vero, del Buono e del Bello, rischiano di diventare istituzioni semplicemente manageriali che rispondono alle leggi del mercato. Ma sopratutto mi dispiace che, sapendo tutto questo, ricordandomelo ogni giorno, io e tanti altri che condividiamo questo sentire non abbiamo potuto fare ancora quasi niente per cambiare. E ancor più mi dispiace e mi sembra pericoloso ciò che tanti mi dicono - e a cui con il tempo io stesso cominciavo a dar credito -: che il mondo è così, che devo giocare con queste regole, che pensare di poter cambiare le cose è un'immaturità tipica della giovinezza... che con il tempo scomparirà.

In verità, le cose non stanno così!

In "Sophia" ho trovato tanti di questi "immaturi", studenti e professori, che vogliono remare controcorrente, che riconoscono che cambiare questa realtà non è facile, certo, ma che s'impegnano in prima persona cominciando a cambiare se stessi. "Immaturi" che, mettendo al centro la persona, vogliamo portare a tutto il mondo questo cambiamento e portarlo con capacità, professionalità e gioia in ogni realtà: e che perciò a questo oggi si preparano.

"Sophia" è una risposta, un spazio d'incontro. È un esercizio di vuoto costante, un cercare la Sapienza che non passa, un domandarsi, un dialogare e un rispondere insieme. "Sophia" è un perdersi e ritrovarsi l'uno nell'altro, un cercare la Verità nell'Amore. "Sophia" è mettere le condizioni perché il vero Maestro ci parli.

Ci troviamo così in un posto davvero singolare, dove ho fatto cose che non avrei mai immaginato di fare: come accompagnare un professore a comprare oggetti di uso domestico per le residenze degli studenti, o pulire un bagno, stirare i vestiti, fare la spesa, pranzare allo stesso tavolo con brasiliani, colombiani, spagnoli, italiani, coreani, congolesi, argentini, francesi, venezuelani, belgi, olandesi, giapponesi, francesi, vietnamiti... e sentirmi in famiglia.

Rinunciare, per amore, a categorie mentali fortemente radicate e ritrovarle molto arricchite. Andare a visitare una bella città con un amico cieco e scoprire che gli occhi dell'anima sono molto più forti e affidabili. Capire che l'amore o è concreto o non è, e che l'amore concreto si chiama servizio.

Mi sono trovato a fare gli gnocchi (che ancora non sapevo cosa fossero), ma ho scoperto che fatta con amore, quella cosa apparentemente insignificante diventa lezione di vita. Ho scoperto che la Sapienza è un dono che ti trova nell'aula di lezione e nel pranzo, nel gioco, nella messa, nella poesia, nella biblioteca, nel canto, nella chiacchierata, nella cucina, nel calcio, nella passeggiata, nella festa, nella montagna... nell'unità e molteplicità della vita.

Infine, sto scoprendo che posso arrivare a limiti dove non pensavo di poter arrivare: e che posso superarli con un sorriso. Queste sono le grandi ricchezze che trovo a "Sophia":

- senso di comunità profonda
- una grande libertà
- semplicità e chiarezza di concetti
- orizzontalità nel rapporto professore-allievo: uno solo è il Maestro
- novità e coraggio nella proposta formativa
- transdisciplinarietà
- generosità, fedeltà, perseveranza, pazienza... soprattutto dei professori
- vita e pensiero, simbiosi portata avanti con i rischi e con l'impegno che richiede.

Vivere in comunità, è vero, ti fa più vulnerabile, ma ti apre anche la possibilità di essere veramente felice: e alla fine è per questo che siamo stati creati. «Che cosa farai dopo?» - mi hanno domandato, nelle vacanze di Natale, alcuni imprenditori della mia città... mettendomi in difficoltà. Con semplicità ho risposto: «Non so che cosa farò, ma so cosa sarò» - una piccola risposta viva e concreta a tutto quello che oggi non mi piace.

Anna Maria Canteri*
La comunità "luogo" di conoscenza

La situazione che ho sperimentato nella precedente esperienza universitaria è stata spesso quella della solitudine sia da parte dello studente sia da parte del docente. Tra compagni, la socialità era sviluppata magari su un piano di cameratismo, ma l'esperienza intellettuale era privata e individuale, finalizzata alla carriera e al raggiungimento dei propri interessi. Le dinamiche dell'apprendimento oscillavano dalla lezione frontale allo studio personale nella lettura di libri e manuali, con qualche parentesi di condivisione - rara e con amici scelti.

A "Sophia" il percorso è inverso: si parte dalla costruzione di una comunità in cui si apprende grazie alla dimensione relazionale che ne è a fondamento. Non di rado come studenti si è fatta l'esperienza di studiare singolarmente una materia, ma di riuscire a penetrarne il contenuto e a raggiungerne la comprensione solo nel momento della condivisione anche esistenziale con il professore che ha scritto o elaborato quei contenuti. La teoria è corredata di vita "gomito a gomito", che rende più profonda e vera la conoscenza.

La comunità, dunque, è il luogo della conoscenza che si sperimenta a "Sophia". Nell'apertura alle realtà di provenienza e alle realtà che c'incontrano, sperimentiamo che oltre i contenuti preziosi e la formazione ben argomentata che riceviamo, ciò che genera conoscenza è la dinamica di accoglienza dell'altro alla quale ci alleniamo quotidianamente, studenti e insegnanti. Nella didattica sperimentiamo un atteggiamento che è la traduzione concreta di quell'"avere un unico Maestro" che è proprio della metodologia dell'Istituto: nel dialogo all'interno dei seminari, nella riproposizione di argomenti in sede d'esame, abbiamo visto valorizzato il nostro punto di vista come studenti, frutto anche della nostra esperienza di vita precedente.

L'ascolto reciproco a partire dalla pluralità delle discipline e delle culture genera con

* Laurea in filosofia (Italia).

realismo la presa di coscienza delle difficoltà da affrontare e degli impegni da assumere e il desiderio di trovare insieme soluzioni non sbrigative, ma realizzanti un'umanità più piena e condivisa. Ogni giorno è scoprire che è nel perdere la propria autosufficienza che si riconosce l'efficacia e la bellezza di una socialità in cui ognuno è attivo e indispensabile. È la vita di tutti a parlare, a spronarci l'un l'altro, a illuminarci non solo intellettualmente ma su tutti gli aspetti della vita. Anche il limite diventa risorsa. La vita di ognuno diventa testimonianza e ciò cambia anche il nostro modo di stare davanti a un libro: esso esprime una vita, è frutto di un uomo o di una donna figli del loro tempo, parla di problemi, prospettive, scoperte che attraverso chi le descrive diventano mie, nostre. Ci si può affacciare anche sui baratri più impervi dell'umano: perché lo si fa insieme e con la potenza di Colui che vive in mezzo a noi e che ha vinto la morte.

Marco Bernardoni*
Il valore aggiunto: la cura dei cammini personali

Desidero confrontare alcuni aspetti della mia prima esperienza universitaria con quanto vissuto in questi mesi a "Sophia".

Università di Bologna

Dalla Facoltà d'ingegneria, a metà degli anni novanta, si usciva con una preparazione di ottimo livello: a Bologna insegnavano professori preparati e ricercatori di fama internazionale. Dal punto di vista dei contenuti la formazione degli ingegneri era di alto profilo; ma bastava questo a realizzare nel complesso una forma riuscita di *universitas*? Si faceva davvero cultura - nel senso più pieno di "coltivazione" dell'umano - o piuttosto si formavano delle buone figure tecniche, competenti e richieste dal mercato?
Il percorso accademico si poteva definire un "contratto formativo", dove la parola contratto è scelta di proposito: al singolo studente venivano offerti dei contenuti e degli spazi attrezzati (aule, laboratori, sale studio, biblioteche), in cambio delle tasse universitarie. La trasmissione di tali contenuti aveva la forma di corsi definiti, con lezioni frontali e senza grandi possibilità di interazione creativa degli studenti nell'economia complessiva dei programmi.
Per la natura della proposta i professori non erano tenuti, se non per sensibilità personale, a coinvolgersi in alcuna forma di rapporto con gli studenti. Coi ricevimenti ostacolati dagli impegni di ricerca, succedeva quasi sempre di incontrare il docente solo a lezione e all'esame. Superato l'esame, se non si chiedeva allo stesso professore un lavoro di tesi, si chiudeva normalmente ogni rapporto con lui.
L'istituzione non impegnava più di tanto i docenti a confrontarsi e collegare lo sviluppo dei rispettivi programmi: ciascuno offriva le sue lezioni e i singoli corsi finivano per risultare un po' isolati e poco "in dialogo" tra loro nella composizione di un *curriculum*.

* Laurea in ingegneria elettronica, baccalaureato in teologia, religioso dehoniano (Italia).

Il tipo di proposta, condizionato in modo decisivo dal numero altissimo di iscritti[14], era pensato e strutturato per il singolo: nessuna forma di collaborazione tra studenti era incentivata o prevista dai piani di studio.

Istituto Universitario Sophia

Limiterò le mie osservazioni all'aspetto accademico, consapevole di tradire la natura di un progetto in cui vita e studio sono tanto legati da render difficile dire solo di una dimensione.
I corsi del primo ciclo si sono rivelati interessanti e originali, soprattutto per il lavoro di "scavo" sui fondamenti delle diverse discipline che hanno proposto. È stato possibile acquisire categorie, imparare linguaggi, conoscere autori, ma soprattutto mettere a fuoco alcune questioni fondamentali che hanno attraversato la storia del pensiero occidentale in campo filosofico, teologico, scientifico e logico. L'interazione degli studenti è stata sempre presente e sollecitata dai professori; talvolta gli stimoli e le provocazioni hanno modificato *in itinere* il programma di un corso.
Durante le lezioni, e nelle tante occasioni di colloquio personale coi docenti, sono stati forniti preziosi strumenti per approfondire i temi proposti (suggerimenti, stimoli di ricerca, bibliografie aggiornate). Per questo motivo, anche dopo la loro conclusione, i corsi sono rimasti "aperti" per le potenzialità di sviluppo che ancora presentano. Non è stato possibile sfruttare tutte le opportunità, ma è chiara la percezione di aver messo da parte un prezioso "deposito".
Si è segnalata, inoltre, una buona interazione anche tra i programmi dei singoli corsi: non di rado si è affrontato lo stesso tema, o si è incontrato lo stesso autore, ma presentato da prospettive diverse e complementari.
Infine, direi che il "valore aggiunto" di "Sophia" - caratteristica che non dovrebbe assolutamente andar perduta - è stata la reale cura per i cammini personali in un corpo studenti decisamente eterogeneo. I professori hanno mostrato una disponibilità di tempo e un'attenzione per gli studenti che ritengo impensabile in qualsiasi altra istituzione universitaria. In un clima di fraternità e di stima reciproca, desiderato e pazientemente costruito, è stato possibile in tanti corsi personalizzare la proposta formativa sulla base degli interessi, delle possibilità e delle competenze di ciascuno.

Maria Teresa Gattullo*
Luoghi della sapienza e sapienza dei luoghi

> «I luoghi ci si rivelano e ci scelgono. I luoghi rispondono con generosità al legame che con essi decidiamo di intrattenere […]. Le nostre sensazioni, le nostre percezioni, la nostra memoria, la nostra vita

14) Sarebbe interessante domandarsi qual è il "numero critico" di studenti oltre il quale non è più possibile offrire una proposta formativa con determinate caratteristiche di qualità delle relazioni personali.

* Ricercatrice in Geografia economico politica presso l'Università di Bari.

> non possono che essere raccontate e rappresentate rispetto a un luogo. Noi siamo il nostro luogo, i nostri luoghi […] Noi siamo anche il rapporto che abbiamo voluto stabilire con i luoghi»[15].

Affermazioni suggestive che sottolineano lo stretto legame tra spazio e individui: esso si estrinseca attraverso costruzioni intenzionali, risultanti di percorsi complessi, in cui possono essere lette le iscrizioni del legame sociale e della storia collettiva e dove si manifestano senso di appartenenza e identità. Identità che, in questo caso, definiscono un processo che porta "a rendersi simili" a chi, all'interno di un'area ben definita, ha i nostri stessi valori e regole: «un processo dinamico di identificazione che ci faccia riconoscere dall'altro»[16].
Con questa chiave di lettura mi piace interpretare l'Istituto Universitario Sophia: "luogo"[17] di formazione, studio e vita fondato su una visione cristiano-sapienziale della persona, in cui scienza e conoscenza concorrono a strutturare uno spazio culturale condiviso. Seguendo l'impostazione della geografia a-razionalista, possiamo dire che l'università "Sophia" non è un semplice «teatro dell'azione umana», ma «incorpora le condizioni essenziali dell'individuo e contribuisce a formare le sue visioni del mondo, il suo patrimonio di simboli e di valori»[18]. Si pone infatti come un punto di rottura di un "equilibrio statico di lungo periodo"[19] in cui le università sono divenute dei "non-luoghi"[20] nei quali docenti e discenti, abbandonata la dialettica costruttiva fonte del sapere, sono incalzati dal semplice bisogno di rispondere a criteri quantitativi che consentono di rientrare in parametri di efficientismo. Nell'ateneo virtuoso contano così il numero di laureati, il numero di progetti di ricerca attuati, il numero di brevetti. E le persone? Condizionate e inghiottite dai numeri, vivono un disagio profondo in cui il sapere, frammentato in maniera esasperata, cerca di renderli rispondenti alle esigenze di mercato, col risultato spesso di farli inadeguati alle relazioni socio-culturali impostate sull'interdisciplinarietà, sull'idea di bene comune, sull'accoglienza del diverso.
"Sophia" si pone come luogo in cui lo studio si concentra sulla persona nella sua totalità e interezza. L'identità personale e collettiva (di docenti e studenti) è interpellata da una sfida: l'apertura verso l'alterità disciplinare, finalizzata a costruire la «cultura dell'unità». Una cultura che non può prescindere dall'approccio

15) V. Teti, *Il senso dei luoghi. Paesi abbandonati di Calabria*, Milano, Donzelli Editore 2004.
16) C. Raffestin, *Immagini e identità territoriale, in Il Mondo e i Luoghi: Geografie dell'identità e del cambiamento*, a cura di G. Dematteis, F. Ferlaino, IRES-Piemonte Torino 2003, p. 4.
17) Nel linguaggio comune il luogo è uno «spazio circoscritto, riconducibile a entità geografica o topografica, oppure alle caratteristiche o alle funzioni proprie di un ambiente» (G. Devoto - G. C. Oli, *Vocabolario illustrato della lingua italiana*, vol. I, Le Monnier, Firenze 1982, p. 1515). In tempi recenti, la geografia umanista e la geografia culturale non strutturalista riabilitano appieno il concetto di luogo considerato come espressione tangibile di significati e significanti che trovano nell'uomo la loro radice primaria (cf. A. Vallega, *Geografia Umana. Teoria e prassi*, Le Monnier, Firenze 2004).
18) A. Vallega, *Geografia umana*, cit., p. 91.
19) Cf. F. Perroux, *L'Economia del XX secolo*, Kompass Etas, Milano 1966.
20) Cf. M. Augè, *Non Luoghi. Introduzione a una antropologia della submodernità*, Elèuthera, Roma 1993.

interdisciplinare poiché qualunque sapere, se isolato, resta fine a se stesso. Ma ciò non basta. La «cultura dell'unità» chiede che il sapere si costruisca partendo dai rapporti tra le persone: infatti, una vera identità culturale ha come base l'intessere relazioni. Questo impone, *in primis*, la consapevolezza che ognuno sia considerato ricchezza per l'altro. Proprio su questo si fonda la novità di "Sophia" e l'intuizione della sua fondatrice: coloro che insegnano e studiano devono sentirsi una comunità e perciò sono chiamati ad alimentarsi del continuo e reciproco scambio di vita e pensiero. Meglio: del pensiero che si genera vivendo. Unità non è uniformità: la vita di "Sophia" è impostata sulla crescita delle capacità critiche che permettono di discernere in ogni teoria e sistema di pensiero ciò che viene dalla vita e accresce la vita autenticamente, nel suo multiforme dispiegarsi. La sfida di "Sophia" è perciò anche quella di una didattica rinnovata, in cui il corpo docente si mette in gioco e con gli studenti segue un percorso di formazione reciproca, dinamica e continua.
"Sophia", dunque, identifica un'università desiderabile che ha preso corpo visibile; è "luogo" perché portatrice di una nuova visione del mondo, di un nuovo stile di vita universitario e di una nuova via per l'educazione: simbolo di una cultura e di valori che trasfigurano il sapere in Sapienza.
"Sophia", infine, è un "luogo" che esprime la personalità specifica di un territorio costituitosi a partire dalla pratica dell'amore evangelico concreto, che ha dato vita alla cittadella che la accoglie: Loppiano. Essa è l'espressione tangibile di una "identità collettiva" che non si sostanzia e definisce a partire da semplici rapporti di prossimità spaziale e di condivisione passiva di simboli[21]. "Sophia", così, si fa portatrice di pratiche di costruzione del territorio in cui il senso delle azioni dei soggetti «aspira costantemente al "primato" del mettersi il più possibile a servizio del prossimo»[22].

Analice Guilger Bucci*
L'università come spazio e il soggetto che lo abita

Il carisma donato a Chiara Lubich per il nostro tempo «porta una nuova cultura caratterizzata dai nuovi paradigmi che derivano dalla visione trinitaria dell'uomo e del mondo»[23]. Ciò rende possibile un preciso orientamento sia sul piano delle scelta di vita sia nell'ambito professionale e sociale.
Personalmente, come architetto, da tempo cerco di capire che cosa significhi concepire lo spazio in cui siamo chiamati a vivere. Nel discorso inaugurale della Summer School 2001 "Per una cultura dell'unità", raccontando l'esperienza da lei vissuta nel 1949, Chiara si riferisce al "seno del Padre", in cui si vede introdotta

21) Cf. G. Dematteis - *F. Governa, Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello SLoT*, Franco Angeli, Milano 2005.
22) C. Lubich - I. Giordani, *"Erano i tempi di guerra…". Agli albori dell'ideale dell'unità*, Città Nuova, Roma 2007, p. 101.
***** Laurea in architettura e urbanistica, membro dell'équipe "progetto e urbanistica" del municipio di Itu (São Paulo, Brasile).
23) C. Lubich, *La dottrina spirituale*, Città Nuova, Roma 2006, p. 431.

con Igino Giordani e le sue prime compagne da Gesù per il "patto di unità", e lo descrive con queste parole: «Era infinito, ma mi trovavo a casa»[24].
Come mettere insieme queste due dimensioni: infinità e intimità?
Frequentare un master in "Fondamenti e prospettive di una cultura dell'unità" ha generato in me domande fondamentali per la mia professione: come parlare di unità riguardo allo spazio, la città, l'architettura?
Sono arrivata in un Istituto Universitario dove il progetto è un modo nuovo di fare cultura e una nuova metodologia: e trovo, ad esempio, un'aula simile a quelle in cui già avevo studiato. Che cos'è cambiato? Dov'è la novità? Avviate le lezioni, di giorno in giorno mi accorgo che l'ambiente non è adatto ad accogliere il "soggetto" che lo abita. La percezione non è solo mia, ma di tutta la comunità che cresce tra noi.
M'interrogo allora sul rispecchiarsi della persona e della comunità nello spazio in cui vive. Si tratta di riscoprire il senso di appartenenza e ravvivare le occasioni di relazione tra le persone. Un modo d'incrementarle può venire dal costruire progetti in forma partecipativa, tramite uno scambio di idee, anche se faticoso, in cui la diversità diventi ricchezza. Un'altra caratteristica dello spazio dev'essere la flessibilità, in modo da rispondere ai bisogni di ogni momento.
Quando, in passato, sono stata chiamata a pensare uno spazio senza sapere chi poi ne avrebbe fruito, ho percepito il limite di progettare qualcosa senza riferimento alla vita di chi l'avrebbe abitato. Una comunità che si riconosca nello spazio in cui vive è realtà imprescindibile per generare e alimentare un senso comunitario che si prenda cura degli spazi comuni.
Come dunque dovrebbe essere l'aula in cui si svolgono le nostre lezioni? Se la proposta pedagogica è quella del dialogo tra saperi, culture e convinzioni, che faccia crescere la dimensione relazionale tra tutti fino a generare la presenza di Gesù in mezzo a noi e ad avere così un solo Maestro, l'aula non può presentare una struttura fissa in cui la cattedra è disposta frontalmente rispetto ai banchi.
È fondamentale la flessibilità per adattare gli spazi alle diverse situazioni e ai diversi momenti di vita, per permettere il dialogo di un piccolo gruppo o in altro momento di tutta la classe. La flessibilità corrisponde allo spazio come il dinamismo corrisponde al corpo.
È poi essenziale la personalizzazione: possibile soltanto nell'incontro tra le diverse sensibilità presenti nella comunità, che si armonizzano nella partecipazione e nella graduale appropriazione dello spazio. È dunque vitale la dinamica tra la progettazione architettonica, che influisce sulla vita in comune, e il soggetto comunitario che si appropria e "crea" lo spazio in cui vive.
Credo che fare comunità sia la base di ogni traduzione negli spazi architettonici e urbanistici dell'esperienza che si vive insieme. La sfida che accolgo come mia da "Sophia" è quella di realizzare anche su larga scala una progettazione urbanistica fondata su questo essere comunità: dove ognuno ha il suo ruolo insostituibile e si mette in gioco nel vivere la fragilità insita nel rapporto con l'altro, armonizzando flessibilità e dinamismo, personalizzazione e partecipazione.

24) C. Lubich, *Discorso Inaugurale della Summer School Sophia "Per una cultura dell'Unità"*, in «Sophia», 0 (2008), p. 15.

Mario Sebok*

Dalla conoscenza alla Sapienza

"Sophia" vorrebbe essere l'università dove ci si mette alla scuola della Sapienza. Ma la Sapienza è importante per l'università? Con persone come Bill Gates e Steve Jobs, fondatori di Microsoft e Apple, che non hanno concluso il loro percorso universitario, le università sono ancora davvero importanti per la società?
Alcuni spunti per una risposta si trovano in un video presente in rete: *The Very Idea of a University*, prodotto dal programma *Philosophy Talk* della Stanford University[25], nel quale si riflette sul ruolo dell'università nella società.
John Etchemendy PhD, Provost della Stanford, vi sostiene che le università vanno considerate istituzioni d'insegnamento e ricerca, essendo il loro traguardo "la conoscenza": non solo la conoscenza delle scienze esatte, ma anche delle scienze umane. In questo senso, Etchemendy sottolinea l'importanza "generativa" della filosofia, grembo da cui sono nate la fisica, la logica, l'informatica, la psicologia, la sociologia e l'economia.
Secondo Etchemendy il valore dell'università è fondamentale per la società, in quanto gl'investimenti nelle università hanno concreti ritorni sulla società attraverso le innovazioni tecnologiche più importanti (aereo, computer, telefonino, internet). Studenti della Stanford hanno creato, ad esempio, Google, Yahoo!, Hewlett-Packard e Cisco Systems.
Ma il *Provost* della Stanford non ritiene che l'università abbia da insegnare la Sapienza. La Sapienza, infatti, a suo modo di vedere viene dall'esperienza di vita postuniversitaria. Così, Stanford si propone solo di «sviluppare, custodire e trasmettere conoscenza per tutti».
Nel luglio 2008, Stanford ha lanciato un'iniziativa denominata "Stanford Engineering Everywhere", la cui finalità è il trasferimento di tecnologie. Quest'iniziativa rende accessibili agli utenti di tutto il mondo i corsi che si tengono alla Stanford attraverso il video delle lezioni e la possibilità di scaricare il relativo materiale didattico. I corsi attivi dal settembre 2008 concernano l'introduzione all'informatica, l'intelligenza artificiale, i sistemi lineari e ottimizzazione. Harvard, Yale, MIT, Stanford e altre università hanno il loro *channel* su You-tube per "diffondere" video di lezioni, seminari, convegni.
D'accordo con Etchemendy, ritengo sia necessario affermare che la conoscenza è un valore essenziale per la società. Sviluppando il suo pensiero direi che essa è alla base della tecnologia. A sua volta, la tecnologia è alla base dell'innovazione[26], che aiuta a fare di più con meno risorse. In questo senso, l'innovazione è una forma di

* Laurea in management e MBA in innovazione (São Paulo, Brasile).
25) Stanford, università nata nel 1885 in California, oggi è la seconda nel rango de world universities della Shanghai Jiao Tong University http://www.socialcapitalgateway.org/eng-rankingsshangai.htm. Dei quasi 15.000 studenti, il 55% sono a livello di postgrado.
26) La definizione di "innovazione" formulata dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico - www.oecd.org) dice che «l'innovazione è la capacità di gestire la conoscenze al fine di generare vantaggi competitivi attraverso la produzione di nuovi beni, processi e sistemi organizzativi».

economia[27] e l'economia è la base per la sopravvivenza di una civiltà dove esistono tante domande a fronte di risorse limitate.
Possiamo però chiederci, di fronte a una "overdose" d'informazioni e conoscenze spesso in contraddizione tra loro, come si fa possibile riconoscere una conoscenza orientata al bene sostenibile di tutti? quale conoscenza può invece comportare dei rischi per l'umanità? penso, ad esempio, ad alcune ricerche di biotecnologia e nanotecnologia in conflitto con la bioetica...
Solo la Sapienza è in grado di collegare i saperi, di portare a una conoscenza sintetica e sicura, di orientare le scelte della ricerca. Nell'esperienza vissuta durante il primo anno di "Sophia" ho verificato che una "conoscenza sapiente", cercata attraverso le dinamiche dell'unità, porta a collegamenti tra i saperi e riduce il rischio di non vivere in modo autentico ciò che si conosce. La Sapienza, dunque, è fondamentale per innovare, promuovendo la sinergia tra i saperi.
A "Sophia" si sperimenta che, per giungere alla Sapienza, l'università deve attivare non solo l'acquisizione di conoscenze a lezione, ma una comunione di vita tra i ricercatori delle diverse discipline. Questo genera condivisione dei risultati e per questo anche i rapporti sviluppati attraverso lo sport, il dialogo interpersonale, i seminari, gli *stages*, l'arte, possono e devono essere sostenuti per favorire l'integrazione della conoscenza con la Sapienza.
Concludendo, la conoscenza che proviene dalle università è importante per l´innovazione tecnologica, e questo è fondamentale per la società. Ma la Sapienza, integrando i saperi, dà la possibilità di perseguire il progresso tecnologico con rischi minori e *chances* più produttive, perché il dialogo tra i saperi, come dialogo tra le persone che li coltivano, punta alla ricerca del vero bene della persona e della società. Per questo motivo, penso, l'università ha da essere anche luogo di formazione alla Sapienza.

Fabio Dipalma*
Laboratorio per un nuovo umanesimo

Nel trasferirmi nella cittadella di Loppiano non avevo un'idea precisa di come sarebbe cambiata la mia quotidianità. Sapevo di dover dare il mio contributo alla nascita e al radicamento di un'istituzione accademica nuova: nuova non tanto perché appena eretta, ma perché espressione dell'agire sempre nuovo dello Spirito, che ha suscitato nel nostro tempo l'"Ideale dell'unità" quale via di accesso, peculiare tra altre, al Vangelo che è Gesù.
Vivere, come Gesù, *perché tutti siano uno* (*Gv* 17, 21), fino a subire contemporaneamente, sulla croce, il rifiuto degli uomini e il sentimento dell'abbandono del Padre, è stata per Chiara Lubich e le sue prime compagne la chiave d'accesso al Vangelo, la "forma" che da quel momento in poi ha assunto la loro fede e quella

27) Nei paesi dell' dall'OCSE, l'investimento nello sviluppo dell'innovazione (venture capital e private equity) è circa dell'1% del PIL, e fa ritornare il investimento con la creazione di aziende come Microsoft, HP, Google, Nokia, oggi rappresentati di una grande fetta del PIL de loro paesi.

* Dottorando in teologia; Assistente della cattedra di teologia sistematica presso l'Istituto Universitario Sophia.

di chi le ha incontrate. Si tratta di un modo nuovo, genuinamente evangelico, d'interpretare la vita: per dirla con il Concilio Vaticano II, si sperimenta che «la fede tutto rischiara di una luce nuova, e svela le intenzioni di Dio sulla vocazione integrale dell'uomo, e perciò guida l'intelligenza verso soluzioni pienamente umane»[28]. Una "luce nuova" sulla Scrittura, sulla vita, sull'essere: è questo il dono che personalmente ho ricevuto da Chiara.

Per sua natura, proprio in quanto luce della fede sprigionata sul tutto, l'Ideale dell'unità entra dentro le particolarità di singole esistenze e le trascende, attendendo di essere declinato, "esercitato" direbbe Kierkegaard, all'interno dei più svariati ambiti dell'esistenza umana in tutte le culture, latitudini, religioni. Perché l'«intima unione con Dio» e l'«unità di tutto il genere umano» è esattamente, di ogni persona, la «vocazione integrale»: di questa vocazione e del suo umano realizzarsi, e di null'altro, la Chiesa è «come un sacramento o segno e strumento in Cristo»[29].

Quella luce, perciò, è capace di guidare l'intelligenza umana «verso soluzioni pienamente umane». «Guida l'intelligenza»: non dà soluzioni preconfezionate, non estromette dal dibattito con altre visioni del mondo, non esime dalla fatica della ricerca, non risparmia dalla registrazione di errori. E richiede, liberati da lenti ideologiche, la passione dell'intelligenza, la metodicità della ricerca, l'apertura alla realtà nel suo concreto darsi, l'intuizione e la preparazione dei fermenti del futuro. Perché solo in questo modo la fede riesce a essere lievito nel farsi dell'umano, a essere fonte, presenza e orizzonte di senso in tutti gli ambiti nei quali l'intelligenza umana mette alla prova se stessa: radice sapienziale delle varie discipline scientifiche, coltivate dialogicamente secondo la propria irrinunciabile specificità epistemologica.

Proprio questo, mi sembra, vuol essere l'Istituto Universitario Sophia. Perlomeno, questa è l'"impressione" (nel senso di "venir impressi", "ricevere forma") che la mia coscienza ha ricevuto dall'esperienza di questa realtà nel corso del suo primo anno di vita. Ero consapevole della imponenza della responsabilità che mi veniva richiesta: portare avanti la mia ricerca dottorale in Teologia Fondamentale, il mio Assistentato all'Istituto Teologico Calabro di Catanzaro, e nello stesso tempo immergermi fino in fondo nelle dinamiche di questa nuova realtà, dando il mio contributo come Assistente alla Cattedra di Teologia Sistematica. Conscio di dare le mie insufficienze più che una qualche capacità, ho comunque provato a fidarmi, e oggi mi sento destinatario di una Grazia del tutto immeritata, che investe ogni ambito della mia esistenza e quello intellettuale in modo particolare.

Lo schema di lavoro della mia ricerca dottorale non avrebbe in alcun modo potuto assumere la fisionomia che ha oggi, se io non avessi preso parte a questa realtà. Non presumo di avere oggi idee oggettivamente migliori di quelle di ieri; semplicemente, sono consapevole di non esercitare più in maniera preminentemente soggettiva le mie facoltà di giudizio, ma di star assumendo la forma dello sguardo di un «soggetto più grande»[30], che è il Corpo della Chiesa, vivo perché inserito nel suo Capo. In uno scritto del 1949 di una densità straordinaria, Chiara Lubich scriveva:

28) Concilio Ecumenico Vaticano II, Cost. Past. *Gaudium et spes*, 7 dicembre 1965, n. 11.
29) Id., Cost. Dogm. *Lumen Gentium*, 21 novembre 1964, n. 1.
30) Benedetto XVI, *Discorso ai partecipanti al IV Convegno Nazionale della Chiesa Italiana*, Verona, 19 ottobre 2006.

> «Cosicché riaprendo gli occhi sul di fuori vedo l'umanità con l'occhio di Dio che *tutto crede* perché è Amore. Vedo e scopro la mia stessa Luce negli altri, la Realtà vera di me, il mio vero io negli altri (magari sotterrato o segretamente camuffato per vergogna) e, ritrovato me stesso, mi riunisco a me risuscitandomi - Amore che è Vita - nel fratello. […] È Dio che fa di due uno, ponendosi a terzo, come relazione di essi: Gesù fra noi»[31].

Senza remore, credo di poter dire che *questo* punto di vista, terzo tra il mio e quello di qualunque "tu", eppure unità dell'uno e dell'altro, il punto di vista, cioè, della *relazione* come presenza di Gesù tra e in e sotto le persone e cose, mi sarebbe rimasto largamente sconosciuto, nella sua dimensione di vita quotidiana, se non fossi approdato a "Sophia". E l'esperienza di un pensare che sgorga direttamente dalla vita fino ad esserne espressione, l'esperienza di un "pensiero vitale", è grazia che non può essere esigita né estorta in alcun modo.
Queste stesse dinamiche hanno informato le ore di insegnamento che ho avuto occasione di tenere nel corso di quest'anno: un reciproco attento ascolto tra docente e studenti, grembo di questioni che, sollevate dall'una e dall'altra parte sulla spinta di un moto interiore, generano risposte e nuove domande e nuove risposte, in modo che la sensazione finale non è tanto quella di aver tenuto lezione per un uditorio fuori dal comune, quanto quella di aver partecipato, in misura più o meno intensa a seconda delle circostanze, a un evento di luce. Il che non riguarda solo il giungere di una risposta ma, nella stessa misura, il precisarsi di una domanda che pure non riesca a pervenire ad alcuna risposta.
Non è questo il luogo per occuparmi della crisi dell'umano che investe le società occidentali, ciascun membro delle società occidentali senza eccezioni e, all'interno di esse, gli spazi accademici. Da credente, e da teologo, ritengo che il cristianesimo altro non sia che l'umanesimo che intende lasciarsi rigenerare incessantemente, secondo la specificità di ogni cultura con la quale viene in contatto, a immagine dell'Uomo Gesù; e giungere così «fino all'uomo perfetto, fino alla misura della pienezza di Cristo» (*Ef* 4, 13), il quale è «pienezza di tutte le cose» (cf. *Ef* 4, 10). Nella condizione di somma incertezza in cui il soggetto occidentale contemporaneo versa a proposito della determinazione delle sue proprie specifiche qualità[32], desta grande impressione leggere qualche riga ancora di quello scritto della Lubich datato 1949, con il quale concludo: «Egli è l'*Uomo*, l'uomo perfetto, che riassume in Sé tutti gli uomini ed ogni verità e spinta che essi possono sentire per elevarsi al proprio posto»[33].
E in due note prosegue:

> «Gesù è la personalità più vera, più profonda di ognuno. Ogni uomo (ogni cristiano), infatti, è più figlio di Dio (=altro Gesù) che figlio di suo

31) C. Lubich, *Risurrezione di Roma*, in M. Vandeleene (cur.), *Egli è vivo! La presenza del Risorto nella comunità cristiana*, Città Nuova, Roma 2006, pp. 191-195, qui p. 193. E più avanti continua: «Ma non capisce questo se non chi lo lascia vivere in sé vivendo negli altri, ché la vita è amore e se non circola non vive» (*Ibid*., p. 195).
32) R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Einaudi 2005 (orig. tedesco 1930; prima ed. italiana 1956).
33) C. Lubich, *Risurrezione di Roma*, cit., p. 195.

padre»; «occorre aprire un nuovo umanesimo, dove veramente l'uomo è al centro, quest'uomo che è anzitutto Cristo, e Cristo negli uomini»[34].

Mi sembra sia questa la sfida alla quale "Sophia" è e sarà chiamata a rispondere: quella di *relazioni interpersonali* che siano presenza viva del Cristo tra gli uomini, che mostrino e maturino la personalità divina di ciascuno, all'interno delle quali ritrovare e coltivare con ancora maggior incisività e determinazione la propria particolare disciplina, per se stessi e il bene comune.

Lidia Obojska*
La madre che genera alla Sapienza

Alla più antica università occidentale - l'università di Bologna - fu assegnato il titolo *Alma Mater Studiorum* che significa: "la madre che nutre gli studi". Il titolo di *alma mater* era utilizzato nell'antica Roma per la dea madre - la divinità della vita, della morte e della rinascita, una delle figure femminili archetipiche il cui culto risale al neolitico e che è raffigurata dalla "terra madre" che muore e rigenera la vita nel passare delle stagioni.
Nel cristianesimo, il titolo di *alma mater* viene attribuito a Maria, venerata come Madre di Dio, *Theotókos*. Maria genera Cristo nella carne, come la Chiesa lo genera nei credenti. Questa dimensione materna - dice Sant'Agostino - è quella dell'"anima ecclesiastica", l'*anima* che è Chiesa non solo nell'insieme dei più, ma anche - come spiega Chiara Lubich - in sé quando in sé porta, per l'unione con Gesù, il tutto del suo Corpo.
Tante università, lungo la storia, hanno dato esempio di che cosa significhi essere "madre" in questo senso: generando le persone alla Sapienza e alle scienze e donando al mondo oltre a grandi intellettuali anche persone che nella ricerca della verità sono giunti agli apici della santità.
E oggi? Tutti costatiamo che l'università, per quello che offre - un insieme di corsi di fisica, chimica, ingegneria, linguistica, ecc. - sotto un tetto comune, spesso non è a misura dell'uomo che cerca la Sapienza insieme alla scienza. Se nell'università, infatti, trova ancora posto la filosofia, essa non costituisce più il legame tra le scienze, ma un corso accanto agli altri. E la teologia? In genere, non trova nemmeno più posto nelle università statali. Così, chi esce dall'università sa il prezzo di tutto, ma il valore di quasi nulla.
È necessario un ritorno all'idea genuina di università. Il mondo in cui dominano l'individualismo e la frammentazione dei saperi c'invita a una cosa nuova: coinvolgere tutta la comunità accademica facendo sì che professori e studenti diventino discepoli della Sapienza, essendo tutti in ogni momento generati da essa. Perché ciò accada non basta l'università-madre: occorre che, prendendoci cura reciprocamente, ci si faccia madre l'uno dell'altro nella concretezza della vita e nell'esercizio della conoscenza alla scuola dell'unico Maestro.

34) *Ibid*., nota 2 e 3.

* Associate Professor di algebra e teoria dei numeri presso l'Università di Podlasie (Polonia); Professore invitato di logica e matematica presso l'Istituto Universitario Sophia.



ACQUISIZIONI E LINEE DI RICERCA

di
PIERO CODA

The conclusion of the Seminar, after having underscored the positivity of the methods and style experienced, summarizes above all the main achievements that emerged during the course of the works, organizing them into three points: the "place" of the university and the "subject" that gives it form; its specific "task" to articulate the inspiration of wisdom with the autonomous and convergent practicability of the various disciplines; the "way" of the university marked by two prioritized methodological inversions that become decipherable and feasible through the "focus" of Jesus forsaken. It then recalls the eventual lines of research and suggestions that came to light for the future.

Sophia 1 (2009-1) 124-128

Il senso di questa rapida conclusione è semplicemente quello di raccogliere e riassumere - come suggerisce il titolo - le acquisizioni maggiori del ricco percorso compiuto in questo Seminario e di annotare (per non disperderle) le principali linee di ricerca e approfondimento che di qui si profilano per il futuro. Prima di entrare nel merito, mi siano permesse *tre annotazioni*.

1. Uno sguardo d'insieme

La prima circa *lo stile e l'atmosfera* che hanno caratterizzato il Seminario: un'intensa interazione, a partire dalle valide tracce di riflessione via via proposte, che ha propiziato uno scambio libero, produttivo e innovativo.
La seconda circa l'*oggetto* principe attorno a cui sono ruotate le nostre considerazioni - "l'idea di università": un oggetto che si è mostrato pertinente e intrigante e che, grazie al contributo competente e convergente di tutti, ha permesso il delinearsi nitido di un *fil rouge* che ha saldamente tenuto insieme e incalzato la nostra ricerca.
La terza, infine, circa il *metodo* dei lavori che - mi sembra - può in certo modo accreditarsi, con la verifica dell'esperienza, come paradigmatico: si tratta, da un lato, di far interagire tra loro docenti e studenti, mettendo in reciproco rapporto la pluralità di discipline che specificano il nostro progetto accademico; e, dall'altro, di mettere in circolo (ermeneutico) la nostra specifica esperienza accademica illuminata dal carisma dell'unità con la storia oggettiva dell'"idea" di università e con il contesto culturale e sociale dell'oggi.
Venendo alle *acquisizioni* che si sono profilate, mi è agevole raccoglierle intorno alle tre questioni che ho richiamato in sede d'introduzione: il luogo, il compito, la via dell'incarnazione dell'"idea" di università nell'oggi della storia culturale dell'umanità.

2. Il "luogo" dell'università e il "soggetto" che gli dà forma

A proposito del *luogo* dell'università mi pare sia emersa un'indicazioine importante: per definire in concreto la figura di tale luogo è essenziale identificare il soggetto che lo abita e che gli dà forma nello spazio della città e del territorio in cui è inserita.
L'*universitas studiorum* - così com'è stata concepita in origine - si offre idealmente come il luogo d'incontro tra l'*universitas docentium* e l'*universitas scholarium*. Oggi, valorizzando questa tradizione, occorre avere il coraggio di andare oltre. Occorre, cioè, che il corpo dei docenti e quello degli studenti si relazionino tra loro come due soggetti distinti aperti l'uno all'altro secondo quella relazione "trinitaria" di cui Gesù ci ha mostrato il volto, a partire dall'*Abbà*, nella costituzione attorno a sé della comunità messianica. È questo soggetto autenticamente "pericoretico" che ha da abitare il luogo dell'università imprimendogli la sua originale forma.
L'azione formativa di tale soggetto (che negli *Statuti* di Sophia, in modo nient'affatto formale, ma nella volontà d'intenzionarne la reale identità, è definito "comunità di formazione, di studio e di ricerca", cf. art. 6), si rivolge - così è emerso dai nostri dialoghi - in quattro principali direzioni.

La prima, e più evidente, è quella che tocca l'*assetto urbanistico* e *architettonico* dell'università: la sua ubicazione nella città e nel territorio, la configurazione della sua sede e degli ambienti di vita, studio e socializzazione che ne definiscono l'identità e la missione.
La seconda è quella che tocca il suo *profilo istituzionale* e il suo *progetto accademico* nella declinazione concreta delle vie, dei momenti, dei percorsi che lo rendono praticabile.
La terza - in prospettiva - tocca la possibile e auspicabile fioritura dell'esperienza pilota dell'Istituto in una *pluralità di altre espressioni*, distinte dal punto di vista geografico e qualificate in modo specifico dal punto di vista disciplinare, con la necessaria precisazione della rete di rapporti vitali e istituzionali che così hanno da profilarsi: uno sviluppo che, *in nuce*, è previsto negli *Statuti* (cf. artt. 78 e 79), ma che dovrà essere attentamente pensato (a partire dal "soggetto" di cui prima) nelle sue specifiche esplicazioni.
La quarta direzione, infine, tocca il luogo dell'università in quanto esso si fa spazio di vita e di *ospitalità*: non solo per studenti e docenti di altre istituzioni che, in base a quanto previsto dagli *Statuti* (cf. art. 10), partecipino attivamente alla realizzazione del progetto formativo e di ricerca dell'Istituto, ma anche per coloro che saranno sollecitati a visitare questo spazio per offrire uno specifico contributo alla sua opera.

3. Il "compito" di articolare l'ispirazione sapienziale con la pluralità autonoma e convergente delle diverse discipline

Una parola soltanto a proposito del *compito* del nostro Istituto e, più in generale, dell'università nel nostro oggi.
Mi pare che dai nostri lavori - in piena continuità, del resto, con l'esperienza accademica sin qui condotta - sia emersa un'indicazione prospettica, da vagliare e sviscerare, circa il significato e le modalità dell'articolazione tra la Sapienza che scende come dono da Dio/*Abbà* mediante il Verbo fatto carne nella luce dello Spirito Santo, da un lato, e il costituirsi dall'altro, a partire dall'esperienza dell'uomo, della molteplicità - differenziata e insieme convergente - delle scienze che interpretano e danno forma alla realtà.
In questa intuizione, senz'altro saldamente radicata nella tradizione cristiana e ricca di promesse nell'interpretazione delle istanze che si destano oggi - dopo un lungo periodo di sopore - dal nostro contesto, si propone un plesso d'implicazioni epistemologiche che va adeguatamente istituito e declinato. Sia sotto il profilo del *nesso vitale che connette l'ispirazione vivificante e rischiarante della Sapienza con la pluralità autonoma e convergente delle discipline scientifiche*; sia sotto il profilo delle *relazioni* che, precisamente in quest'orizzonte, vengono a prodursi *tra le diverse forme del sapere*.
Senza dimenticare che tale plesso qualifica insieme la prospettiva *teoretico-epistemica* che vuol connotare il nostro progetto di ricerca e d'insegnamento e la prospettiva *accademico-didattica* dell'articolazione concreta dell'iter universitario che lo esprime.

4. La "via" dell'università: le due prioritarie inversioni metodologiche e il loro "focus"

Il riferimento alla *via* che l'"idea" di università ha oggi da percorrere per incarnarsi in forma pertinente e produttiva ci ha portato a valorizzare e ad aprire, nel loro significato ideale e nelle loro conseguenze pratiche, quelle *due "inversioni metodologiche"* cui ho accennato in sede d'introduzione.
Si tratta innanzi tutto di "vivere" la ricerca scientifica (nelle sue molteplici espressioni) nella *logica dell'ascolto e dell'accoglienza, della corrispondenza e della risposta al dono della Sapienza*. E, contestualmente, proprio al fine di rendere praticabile, fruibile ed efficace tale movimento, di apparecchiare *lo spazio di una comunità in cui la singola persona realizzi la sua ricerca della verità*, ai diversi livelli di espressione e nei diversi ambiti disciplinari illuminati dalla Sapienza, *nella reciprocità dialogica*.
Ora, questa duplice - certo affascinante, ma senza meno costosa - inversione metodologica rappresenta un passo in avanti consistente vuoi rispetto alle radici classiche e alla configurazione originaria dell'"idea" di università, vuoi rispetto agli apporti e alle intuizioni prodotti dalla modernità. In qualche modo - come afferma Giovanni Paolo II nella *Redemptor hominis* - ciò che oggi interpella la cultura d'ispirazione cristiana (e non solo) è la riconciliazione di teocentrismo e antropocentrismo. Il che implica - a livello culturale e accademico - quell'apertura degli spazi della razionalità all'intero orizzonte dell'esperienza umana più volte, e con energia e lungimiranza, sollecitata da Benedetto XVI.
Ora, i due pregiudiziali approcci metodologici richiamati, in quanto chiedono tale riconciliazione in fin dei conti convergono in un *focus* che li rende entrambi per noi leggibili e praticabili. Secondo l'ispirazione del progetto accademico che configura il nostro Istituto, questo *focus* - nella scia di luce dischiusa dal carisma dell'unità di cui lo Spirito ha fatto dono a Chiara per il nostro tempo - è la figura di Gesù Abbandonato: in cui prende forma, di fronte alle crisi e alle sfide dell'oggi, la paradossale Sapienza del Crocifisso che le parole dell'Apostolo Paolo hanno dipinto a caratteri indelebili di fronte ai nostri occhi nella prima lettera ai Corinti (cf. 1,23-25). È in lui, in *Gesù abbandonato*, che sono racchiusi "tutti i tesori della Sapienza e della scienza" (cf. *Col* 2,3). È in lui, Gesù abbandonato, che in definitiva ha da rinnovarsi ed esercitarsi la chiave esistenziale, teoretica e pratica capace di articolare Sapienza e scienze, ricerca personale e spazio comunitario del suo esercizio. La tematizzazione di questo *focus*, pertanto, descrive senz'altro una priorità di ricerca e d'impegno del nostro Istituto.

5. Linee di ricerca e sollecitazioni

Un'ultima parola circa le *linee di ricerca* che si sono profilate in questi giorni. Mi pare siano soprattutto due.
La prima concerne il decisivo snodo epistemico, che più sopra ho richiamato, che articola *il rapporto tra la Sapienza e le scienze* e, a partire da qui, le caratteristiche peculiari e le modalità praticabili di un percorso interdisciplinare e transdisciplinare

che ne espliciti e concretizzi la ricca virtualità. Potrebbe essere questo il tema - se non altro per istruirne lo *status quaestionis* - di un prossimo Seminario?
La seconda linea di ricerca riguarda - in prospettiva - la necessità (fra quattro anni) di una revisione degli Statuti del nostro Istituto che sono stati approvati *ad experimentum* lo scorso anno. Si tratterà, alla luce della sperimentazione intanto messa in atto, e grazie al contributo di tutti i protagonisti e di esperti in vario modo coinvolti nel nostro progetto, di adeguare e ulteriormente precisare la definizione della nostra carta statutaria per sottoporla all'approvazione definitiva della competente autorità. Penso possa trattarsi di un evento collegiale di grande rilevanza per la vita del nostro Istituto.
Raccolgo infine due pertinenti sollecitazioni che in vari modi sono venute dai nostri lavori. Si tratta di avviare, nei modi e nei tempi opportuni, una riflessione in una duplice direzione.
La prima concerne la valutazione o meglio il *discernimento* dell'esperienza che stiamo conducendo, non solo rifacendosi ai criteri obiettivi e condivisi della vigente prassi accademica, ma insieme facendo emergere quei criteri per noi addirittura dirimenti che si sprigionano dall'"idea" di università che stiamo venendo a cogliere ed esprimere.
La seconda sollecitazione concerne un'attenta calibratura dei percorsi accademici da noi proposti sugli *sbocchi concreti*, a livello professionale e accademico, che effettivamente possono aprirsi davanti ai nostri studenti.
Non manca dunque il lavoro: ma non mancano al tempo stesso la passione e la fiducia con cui *insieme* desideriamo affrontarlo.

PIERO CODA
Professore ordinario di Teologia sistematica presso l'Istituto Universitario Sophia
piero.coda@iu-sophia.org



Pubblicazioni dell'Istituto Universitario Sophia

Universitas

La collana, ricollegandosi al significato originario dell'istituzione universitaria nata nel contesto della cultura cristiana del Medioevo, intende suggerire la vocazione all'unità - intellettuale e pratica - per sé inscritta nell'esercizio, insieme autonomo e convergente, dei diversi saperi.

Giuseppe Maria Zanghì, *Notte della cultura europea*, Città Nuova, Roma 2007, pp. 104
Sergio Rondinara, *Interpretazione del reale tra scienza e tecnologia*, Città Nuova, Roma 2007, pp. 104
Piero Coda, *Dio che dice Amore*, Città Nuova, Roma 2007, pp. 192
Giovanni Casoli, *Vangelo e letteratura*, Città Nuova, Roma 2008, pp. 112
Giuseppe Maria Zanghì, *Gesù Abbandonato maestro di pensiero*, Città Nuova, Roma 2008, pp. 112
Antonio Maria Baggio - Luigino Bruni - Piero Coda, *La crisi economica appello a una nuova responsabilità*, Città Nuova, Roma 2009, in stampa

IN PREPARAZIONE

Per-corsi di Sophia

Testi dei corsi e delle ricerche a cura dei docenti

Cattedre di Sophia

Lezioni magistrali di esponenti autorevoli della cultura contemporanea

Progetto grafico e impaginazione
Sesamo (Figline Valdarno - Fi - Italia)
www.sesamo.net

Tipografia
Città Nuova della P.A.M.O.M
Via San Romano in Garfagnana, 23 - 00148 Roma - Italia


Istituto Universitario
SOPHIA
University Institute


Istituto Universitario
SOPHIA
University Institute