

La centralità della dimensione etico-antropologica in un progetto di formazione universitaria. Il caso Fondazione Rui

Vincenzo Arborea & Antonio Petagine

1. Dottorando di ricerca in Teologia Dogmatica
Pontificia Università della Santa Croce
Già Responsabile della formazione della Fondazione Rui
2. Ricercatore presso l'Università di Friburgo (Svizzera)

DOI: [10.17421/2498-9746-01-23](https://doi.org/10.17421/2498-9746-01-23)

Sommario

È possibile riconoscere uno spazio alla dimensione etico-antropologica, all'interno della formazione universitaria, a prescindere dalla specifica disciplina di studio scelta dallo studente?

A partire da un'analisi euristica dei bisogni espliciti e impliciti della popolazione universitaria italiana, questo articolo illustra le ragioni per le quali proporre un percorso di formazione integrata, che predisponga al meglio gli studenti universitari a costruire una vita matura nella famiglia, nel lavoro e nella società. Vengono presentate a tale scopo le riflessioni che hanno condotto alla progettazione di un percorso di formazione, attivo in Italia nelle Residenze Universitarie della Fondazione Rui, che ha il suo cuore nei moduli di antropologia filosofica e di etica generale.

La centralità della domanda metafisica — articolata e declinata in modo adeguato alla situazione dell'interlocutore (studente universitario di varie discipline) — emerge dalla riflessione sull'azione e sul soggetto dell'agire che conduce alla domanda sul cosmo e sul senso della vita umana nei diversi contesti di esercizio.

INDICE

- 1 Cinque considerazioni sul compito dell'università 326

2	Una possibile definizione di “formazione integrata”	329
3	Lo spazio della filosofia nel processo di formazione negli anni dell’università	331
4	La meraviglia che nasce dalla contemplazione dell’umano	333
	Note	334

1 CINQUE CONSIDERAZIONI SUL COMPITO DELL’UNIVERSITÀ

Che cosa è l’università? Qual è il suo compito? ... Penso si possa dire che la vera, intima origine dell’università stia nella brama di conoscenza che è propria dell’uomo. Egli vuole sapere che cosa sia tutto ciò che lo circonda. Vuole verità. [...] Verità è innanzitutto una cosa del vedere, del comprendere, della *theoria* [...]. Ma la verità non è mai soltanto teorica. [...] Verità significa di più che sapere: la conoscenza della verità ha come scopo la conoscenza del bene. [...] La verità ci rende buoni, e la bontà è vera¹.

Queste parole di Benedetto XVI offrono un orizzonte di riflessione profondo che assume un rilievo ancora maggiore se leggiamo alcuni dati sulla dinamica della popolazione universitaria in Italia. Limitandoci al periodo 1951-2010, osserviamo che il tasso di iscrizione all’università è passato, per i maschi, dal 5,8% al 33,2% e, per le femmine, dal 2,1% al 46,2%. Nello stesso periodo il numero di studenti universitari in Italia è passato da circa 227.000 del 1951/1952 a circa 1.668.000 del 2009/2010; quindi, nello stesso arco temporale, la popolazione in Italia è aumentata del 27%, mentre il numero di studenti universitari è cresciuto del 635%².

Dinanzi a un cambiamento dimensionale così marcato ci sembra lecito domandarsi se la vocazione dell’università come *luogo* per la ricerca della verità, nella sua dimensione di teoria orientata alla messa in atto della conoscenza del bene a livello pratico, possa considerarsi ancora valida o se *de facto* si sia già prodotto non soltanto un adattamento dei piani di studi e dell’offerta formativa, ma anche un cambiamento dell’orizzonte ideale — del fine — della *Universitas*, a causa dei mutamenti delle condizioni socio-culturali, avvenuti negli ultimi decenni.

Il contesto nel quale si inserisce la formazione universitaria — almeno nel caso italiano — è stato autorevolmente definito di «emergenza educativa»³. Indagare le cause e i processi che hanno condotto a questa situazione per riflettere su quale possa essere un modello di università adeguato alle attuali circostanze del Paese è tema che esula dagli scopi di questo lavoro⁴. Possiamo tuttavia focalizzare la nostra attenzione su alcuni aspetti, rispetto ai quali offriamo al lettore cinque considerazioni fondamentali.

I) Nel momento in cui l'università diventa una tappa *naturale* del percorso di formazione di circa il 40% della popolazione italiana, è ancora più importante tener conto delle concrete esigenze degli *stakeholders*; l'università può – e forse non solo può, ma *deve* – perseguire i suoi fini ideali, senza prescindere dalle legittime richieste dei suoi naturali interlocutori, *in primis* la società civile e il mercato del lavoro. Di conseguenza, è del tutto naturale e doveroso che l'università adegui e adatti la sua offerta formativa (in termini di piani di studi e di insegnamenti) tenendo conto delle professionalità che la società e il mondo del lavoro richiedono. Perciò, rispondere positivamente a queste ragionevoli attese non comporta, a nostro avviso, un ineluttabile travisamento della vocazione tradizionale propria della *Universitas*.

II) Sono molti i fattori, tra i quali le dinamiche nate dallo sviluppo delle scienze empiriche nella modernità, che hanno portato a un fenomeno di specializzazione dei saperi il quale a volte si presenta all'osservatore come separazione (se non addirittura come segregazione o disgregazione) tra saperi⁵. Una certa tendenza alla specializzazione è non solo legittima, ma anche auspicabile. Tuttavia, essa può trasformarsi facilmente in uno *specialismo*, che si limita al perseguimento di obiettivi immediatamente e puramente tecnico-pragmatici. Ha luogo, così, un fenomeno che potremmo chiamare di "riduzionismo funzionale degli studi universitari": si perde di vista la questione *integrale* della verità e si fa del sapere un mero strumento, secondo un'ottica di pura utilità⁶.

III) La nascita dell'università medievale ci ha consegnato un modello ammirevole, in cui studenti e docenti si costituiscono come una comunità, che, nel dedicarsi alle diverse discipline, fonde insieme ricerca e didattica. La presenza di una tale eredità interpella *in primis* la coscienza dei docenti, i quali sono chiamati a garantire, all'interno della comunità accademica, la trasmissione alle future generazioni di una passione autentica per la ricerca che si traduca in pensiero critico, in capacità di lettura del reale, in rigore intellettuale e argomentativo. Ciò significa che la trasmissione dell'idea stessa di *Universitas* è legata anche e soprattutto alla formazione dei futuri docenti, formazione che – si badi – non è soltanto tecnica o teorica: il docente universitario deve sapersi proporre come un certo tipo di *uomo di cultura*, ovvero come un uomo il cui sapere non è solo erudizione, tecnicismo o strumento di potere, ma si identifica con una vera passione per la conoscenza che tende all'integrazione tra le scienze specialistiche, alla cura delle eccellenze e a un «rapporto creativo con la verità»⁷.

IV) Non mancano autori che denunciano una crisi di valori nel mondo occidentale e che hanno individuato delle correlazioni convincenti tra le ripetute situazioni di crisi economiche e morali e la carenza di un'ade-

guata comprensione del senso della vita dell'uomo e della sua posizione nel cosmo⁸. L'impressione è che sia però necessario non perdere di vista un fatto: la negazione filosofica della trascendenza e la conseguente dismissione di una prospettiva di speranza affidabile – pensiamo alla fortuna del tema leopardiano-schopenhaueriano delle illusioni, ma soprattutto dell'idea nietzschiana della “morte di Dio” – è pur sempre l'esito di un genuino impegno intellettuale, spesso drammatico, per quanto si possa anche non condividere gli esiti. Invece, appare oggi particolarmente diffuso un *immanentismo irriflesso* che trova spazio laddove il valore del pensiero viene di fatto smiunito, rendendo le persone sempre meno capaci di giudicare criticamente e di porre questioni secondo un'ottica sapienziale e non solo banalmente funzionale⁹.

V) Nella scuola secondaria italiana, pur caratterizzata da una certa rilevanza della formazione umanistica, lo spazio per una riflessione che vada al di là di una impostazione storico-narrativa è piuttosto limitato. Inoltre, ci si può chiedere se l'evidente spostamento in avanti della tappa evolutiva dell'adolescenza, non faccia sì che gli studenti tra i 16 e i 18 anni appaiano ancora lontani da una riflessione matura sulla realtà, che consenta loro di valorizzare adeguatamente gli strumenti di lettura e di riflessione, messi a disposizione dalla scuola secondaria.

Alla luce di questi elementi, è possibile interrogarsi su quali siano i principali bisogni formativi degli studenti universitari, in particolare in Italia, formulando le seguenti domande:

1. Quali bisogni formativi sono percepiti in modo esplicito e consapevole dallo studente universitario, capaci quindi di emergere come tali nello spazio di riflessione personale?
2. Quali sono le attese della società civile, nelle sue diverse componenti, nei confronti di una persona che abbia compiuto gli studi universitari?
3. Quali sono i valori, le caratteristiche personali e le competenze che il mondo del lavoro cerca in un neo-laureato?
4. Quali sono quei bisogni formativi, impliciti e non consapevoli per lo studente, ma considerati importanti per i suoi interlocutori futuri (famiglia, mondo del lavoro, società civile)?
5. In quale misura l'offerta formativa dell'università in Italia risponde alle legittime attese della società civile e del mondo del lavoro, offrendo dei percorsi adeguati agli studenti universitari, sia rispetto ai bisogni espliciti, sia a quelli impliciti?
6. Su quali aree di sviluppo personale lo studente può lavorare già durante gli anni dell'università e quali invece richiedono spazi e tempi diversi rispetto a quelli dell'università?

7. Quale spazio si può definire per un lavoro di formazione che integri, senza sovrapporsi, l'offerta formativa delle università italiane, andando a coprire proprio quelle aree di crescita e di maturazione prima individuate?

2 UNA POSSIBILE DEFINIZIONE DI “FORMAZIONE INTEGRATA”

Cercando la risposta a queste domande, suscita particolare interesse il fatto che tra i diversi bisogni *impliciti* agli occhi dello studente (e anche poco percepiti da alcune sensibilità del mercato del lavoro) ne emerga uno particolarmente importante: il bisogno di un *orizzonte di senso* legato alla capacità di ascoltare le proprie domande più intime. Ciò comporta l'esigenza di dedicare uno spazio e un tempo qualificati per cercare la verità concreta del proprio esistere quotidiano e delle relazioni esistenziali significative. Il fenomeno dell'*immanentismo irriflesso* tende infatti a *narcotizzare* la domanda sul senso ultimo della vita, e spinge a concentrare lo sguardo su obiettivi a breve termine e su soddisfazioni di piccolo cabotaggio.

Questa strategia si rivela fallace, perché non solo produce, alla lunga, un profondo senso di vuoto e di insoddisfazione, ma soprattutto perché mette in difficoltà il neo-laureato: una volta terminata la propria esperienza di studente, il giovane si trova poco preparato ad affrontare le reali difficoltà che nascono dall'assunzione delle responsabilità tipiche dell'età adulta. Ciò si ricollega certamente, come causa remota, a quell'«emergenza educativa» che dall'epoca dell'infanzia, della scuola secondaria e dell'università ricade inevitabilmente nel mondo adulto e si manifesta in epifenomeni anche gravi, sia nel mondo del lavoro, sia nella famiglia, sia nella società civile¹⁰.

Riferendoci ad esempio al mondo del lavoro, l'esperienza concreta nell'esercizio della professione mostra che, in numerosi casi, i problemi più difficili da affrontare non siano solo di natura tecnica. Problemi etici, relazionali, comunicativi e di gestione delle emozioni sollecitano quotidianamente la giornata di lavoro di un professionista. La tentazione — e basterebbe un'occhiata rapida ai corsi di formazione per manager presenti sul mercato per trovare una facile conferma¹¹ — è quella di affrontare e risolvere queste emergenze solo su un piano di tecnica operativa. Tutti sono d'accordo sul fatto che il mondo del lavoro — e la comunità accademica, pur con le sue peculiarità, va a nostro avviso considerata all'interno di questo ambito — richieda oggi a un neo-laureato, competenze e abilità molto impegnative, che vanno al di là della mera preparazione scientifico-tecnica. Non basta più saper raggiungere una certa efficienza, mediante una buona preparazione tecnica, ma si

vuole ottenere un'autentica efficacia; senz'altro il mondo del lavoro non ha solo bisogno di operatori efficienti, ma soprattutto di professionisti efficaci. Se le cose stanno in questo modo, si può pensare di raggiungere questa reale efficacia senza una formazione che rivolga il suo sguardo all'uomo nella *totalità* delle sue espressioni?

Se poi allarghiamo lo sguardo alla dimensione affettiva — e in particolare al progetto di dare vita a una famiglia, orizzonte di sviluppo a cui il neo-laureato dovrebbe tendere quasi naturalmente — diventa ancora più evidente la necessità di inquadrare la dimensione professionale in una visione della vita più ampia e più ricca, in cui vivere l'esperienza autentica dell'amicizia, dell'affetto, del legame, della paternità e della maternità.

Se infine giungiamo alla sfera della società civile, in tutte le sue esigenti dimensioni, si comprende come proprio durante i primi anni di vita professionale, possano generarsi tensioni dirompenti e difficili da gestire, che solo una persona matura, equilibrata e solida può affrontare senza pregiudicare ambiti importanti della sua vita complessiva.

Di fronte a questa sfida, ci si può assumere il seguente compito: fornire agli studenti universitari tempi, luoghi e percorsi in cui il *focus* della formazione non stia nell'acquisizione di questa o quella specifica competenza, ma nello sviluppo integrale del soggetto, persona umana nella sua *interezza*. A nostro avviso, ciò significa offrire una formazione *integrata*.

Potremmo sintetizzare così il bisogno formativo implicito che abbiamo appena messo a fuoco: sviluppare negli anni universitari una capacità di riflessione critica nei confronti della realtà con cui lo studente è in relazione vitale, capacità che gli permetta di collocare in un orizzonte di senso valido e solido l'esercizio equilibrato delle responsabilità tipiche dell'età adulta.

Nasce quindi la seguente domanda: come mai il bisogno formativo di cui parliamo, sebbene sia così importante, è e resta implicito? Perché si fatica così tanto a divenirne consapevoli? Il fatto cruciale, a nostro avviso, è questo: tanto per lo studente di oggi, quanto per il professionista di domani, questo bisogno ha a che fare con *lo sfondo*, ossia con qualcosa che si pone come orizzonte ulteriore, rispetto a ciò che agita il nostro "fare & disfare" immediato. Così, noi cadiamo facilmente nell'equivoco che "essere sullo sfondo" significhi "essere di secondaria importanza". È come se immaginassimo un artista che, nel dipingere un quadro, si sia concentrato in modo maniacale su un particolare in primo piano, lasciando tutt'intorno macchie di colore confuse e malcurate. Il caos sullo sfondo non inghiottirà in esso anche la figura in primo piano?

3 LO SPAZIO DELLA FILOSOFIA NEL PROCESSO DI FORMAZIONE NEGLI ANNI DELL'UNIVERSITÀ

Questa analisi dei bisogni ci permette di individuare la funzione che la filosofia svolge all'interno della "formazione integrata": la riflessione filosofica si identifica con quel *momento sapienziale*, che è appello alla ricerca di un orientamento *globale* della propria esistenza. Una ricerca di questo tipo interpella *tutti*, proprio in quanto uomini. Prima e in modo più fondamentale che di saperi particolari, l'uomo ha bisogno di paradigmi su cui misurare il proprio modo di essere, di pensare e di agire, di una bussola che gli indichi chi è, che cosa vuole e che cosa mette in scena quando fa le cose. Che cosa è stata la filosofia, almeno nella cultura occidentale, se non l'elaborazione di questo genere di paradigmi? Se spetta alla formazione universitaria specialistica creare competenze tecniche, utili in ambito professionale, spetta ad un progetto di formazione "a trazione filosofica" spingere lo studente, specie negli anni dell'università, a riflettere sul senso che l'attività professionale ha per lui, in quanto persona, e per la comunità.

Un tale progetto dovrebbe basarsi sullo sviluppo del *pensiero critico*, quale elemento primario e fondamentale nella formazione di ogni persona. Con "pensiero critico" intendiamo quello che non si limita ad assumere tesi preconcrete e precostituite, ma che si interroga sul fondamento del reale, nella sua concretezza fatta di eventi, fatti e incontri che interpellano il soggetto e, nel tempo, lo modificano. È in questo contesto che la domanda metafisica può presentarsi con tutta la sua pregnanza, senza apparire estranea agli interessi vitali di ogni persona umana.

In virtù di queste ragioni, a partire dall'anno accademico 2003-2004, è stato introdotto all'interno delle Residenze Universitarie della Fondazione Rui un progetto di formazione universitaria, chiamato JUMP, diretto a studenti di tutte le facoltà¹². La *mission* di Jump è quella di contribuire all'integrazione del sapere accademico con le dinamiche proprie del mondo del lavoro. Per fare questo, è necessario fornire all'interno del percorso una certa formazione filosofica. Essa non consiste nell'offrire delle risposte preconfezionate a delle domande astratte, né nel proporre una verità "calata dall'alto", con l'idea di fornire una qualche apparente sicurezza. Al contrario, una tale formazione filosofica intende aiutare lo studente a formulare le domande cruciali che ogni persona porta con sé, partendo dai propri bisogni reali. Secondo questa prospettiva, il formatore avrà raggiunto tanto meglio l'obiettivo, quanto più avrà saputo suscitare negli studenti la domanda di senso, facendola uscire dalla zona d'ombra della mancanza di consapevolezza, mostrando invece quanto sia reale, forte, stringente¹³.

Al formatore tocca anche porsi la questione circa i tempi, gli spazi, i modi con cui stimolare lo sguardo critico sul reale, nella consapevolezza che il tempo degli studi universitari è davvero il momento più adeguato per suscitare nella persona la capacità di riflettere criticamente sull'universo e sul senso della vita. Il tempo della scuola secondaria è certamente propizio per cominciare ad assumere un atteggiamento di questo tipo, ma è proprio lo spirito universitario e il tempo dell'università che consentono di costruire un «rapporto creativo con la verità», grazie al quale porre delle buone basi per rispondere alle numerose sfide che la vita familiare, professionale e civile porterà con sé, negli anni a venire.

La tentazione di giudicare la riflessione filosofica come del tutto inutile – e non certo nel senso nobile in cui il pensiero greco la considerava tale – nasce principalmente da due fattori, uno che potremmo definire “interno”, l'altro “esterno”.

Quanto al primo, bisogna ammettere che non di rado tra gli stessi filosofi, soprattutto a partire dal Novecento, manchi un'idea univoca circa l'identità della filosofia e del suo ruolo all'interno della vita e del sapere umani. In Italia, poi, resta troppo influente una dicotomia tra laici e cattolici che proietta sul dibattito filosofico delle categorie a esso esterne. Ciò impedisce di valutare a pieno la portata delle diverse posizioni in campo, producendo piuttosto un gioco stanco di etichette, che non stimola affatto un genuino confronto, né un'autentica riflessione. Piuttosto che “laica” o “cattolica”, una certa posizione filosofica va valutata per la sua capacità di dare risposte concrete e di reggere alla prova del confronto razionale. L'atteggiamento più corretto è allora quello che emerge dall'adagio medievale, attribuito a Sant'Ambrogio, secondo il quale «la verità, da chiunque venga proferita, viene dallo Spirito Santo»¹⁴.

L'altro fattore che impedisce di riconoscere il ruolo e il valore della filosofia nella formazione personale deriva dal contrasto tra l'immagine che gli studenti hanno della filosofia e quella suscitata in loro dalla formazione tecnico-scientifica, finanche da alcune scienze umane. La fisica, la biologia, la stessa economia, il diritto, l'ingegneria e la sociologia sono tutti campi nei quali lo studente – almeno al livello di conoscenza e di approfondimento dei primi anni universitari – ha la sensazione di arrivare a soluzioni sicure e funzionali, nello specifico ambito di validità di quel sapere. Al contrario, nello studente resta spesso impressa un'immagine storicista e relativistica della filosofia che gli deriva dai ricordi della scuola secondaria, in cui la trattazione manualistica degli autori secondo il solo criterio della successione cronologica lascia troppo spesso l'idea che su tutto i filosofi dicano di tutto, senza produrre soluzioni veramente inoppugnabili. Va da sé che questa

impressione porti facilmente alla conclusione che le grandi domande della storia del pensiero restino per lo più senza valide risposte e finiscano con l'essere considerate oziose¹⁵.

Nasce così il compito di aiutare gli studenti universitari a prendere coscienza del fatto che le diverse scienze particolari offrono conoscenze molto utili su tanti aspetti della realtà, ma nessuna di esse è in grado di affrontare la questione del senso complessivo della vita e delle nostre esperienze più propriamente umane. Ciò significa che lo studente universitario, per cercare risposte ai temi *esistenzialmente* rilevanti che affronta nella sua vita quotidiana, deve aprirsi a un percorso intellettuale diverso da quello a cui lo abitua il sapere specialistico. Compiendo questo percorso con rigore razionale e argomentativo, è possibile mostrare l'assoluta serietà della posta in gioco, permettendo agli studenti di riconoscere quanto sia infondato, se non addirittura dannoso, credere che se qualcuno è esperto di una qualche scienza particolare — che sia una scienza esatta o una scienza umana poco importa — possa allora pretendere di dare spiegazioni globali sull'uomo, sul mondo, sulla società o sulla religione: non è un caso che i risultati di queste operazioni siano spesso riduttivi¹⁶, se non imbarazzanti, allorché danno l'impressione di una mancanza sorprendente di spessore intellettuale¹⁷.

Tra i vari ambiti della filosofia che possono favorire la formazione integrata, un posto cruciale è occupato dalla dimensione etico-antropologica. Infatti, lo studente universitario acquisisce progressivamente nuove conoscenze il cui valore è eminentemente *pratico*, ordinato al fare: al centro vi è dunque l'azione e l'individuo come soggetto agente. Nasce da qui l'esigenza di una riflessione sull'azione, sui suoi principi e sui suoi scopi: è proprio questo il compito dell'etica. Riflettere sull'azione umana spinge poi a riflettere sul soggetto umano e quindi sulla sua complessità (intelligenza, volontà, corporeità ed emotività), come pure sulla peculiarità del suo rapporto con il mondo. Mettendo a tema queste cose, lo studente può cogliere con maggiore consapevolezza in che senso si debba riconoscere che l'uomo è "persona" e può interrogarsi su quali siano i beni autenticamente umani. Ecco, quindi, emergere il ruolo dell'antropologia filosofica.

4 LA MERAVIGLIA CHE NASCE DALLA CONTEMPLAZIONE DELL'UMANO

Quanto abbiamo detto ci permette di concludere che la scelta di compiere un percorso di formazione integrata può portare lo studente universitario a far emergere in lui quella grande domanda metafisica che nasce dalla *meraviglia*, quale impulso fondamentale verso il desiderio di scoprire la verità

ultima dell'esistenza di sé e del cosmo. Come spiegava Aristotele, una tale meraviglia sorge quando gli uomini non si rapportano alla realtà in modo banale e puramente funzionale, ma quando cercano, soprattutto, di *capire*¹⁸.

Un luogo privilegiato perché possa nascere la meraviglia è l'attenzione sulla qualità delle dinamiche relazionali interpersonali. Scoprirsi come oggetto di un gesto di gratuità, o osservare un atto eroico di carità verso una persona del tutto indigente, potrebbe condurre forse oggi alla meraviglia non meno che la contemplazione dello splendido paesaggio che si gode da piazzale Michelangelo a Firenze.

Lo *stupore* fa nascere nel soggetto il desiderio di porre domande forti alla realtà. Suscitare meraviglia e stupore è il passo decisivo che un processo di formazione integrata vorrebbe generare nello studente per condurlo a riconoscere il valore della domanda di senso e la centralità, per lo sviluppo della vita intera, della ricerca della verità.

NOTE

1. Benedetto XVI, *Allocuzione per l'incontro con l'Università degli Studi di Roma La Sapienza*, 17 gennaio 2008. Come noto, la visita del Pontefice dovette essere annullata e il discorso non fu pronunciato. Una seppur succinta bibliografia sulla realtà e sulla storia dell'università richiederebbe uno spazio importante. Si possono vedere: G. Tanzella-Nitti, *Passione per la verità e responsabilità del sapere: un'idea di università nel magistero di Giovanni Paolo II*, Piemme, Casale Monferrato 1998; I. Ceccarini - P. G. Palla (a cura di), *Perché l'università. Riflessioni sull'etica del sapere*, Edimond, Roma 2007; R. Celada Ballanti - L. Mauro (a cura di), *L'idea di università tra passato e futuro*, De Ferrari Editore, Genova 2012. Tra le riflessioni più acute dei grandi maestri ci piace ricordare: J. H. Newman, *Scritti sull'università*, Bompiani, Milano 2008; R. Guardini, *Tre scritti sull'università*, Morcelliana, Brescia 1999. Per la rilevanza avuta nell'università moderna suggeriamo: W. Von Humboldt, *Università e umanità* (scritti a cura di F. Tessitore), Guida Editori, Napoli 1974. Una sintesi efficace si ritrova in G. Tanzella-Nitti, *Università* in G. Tanzella-Nitti - A. Strumia (a cura di), *Dizionario Interdisciplinare di Scienza e Fede*, Urbaniana University Press - Città Nuova, Roma 2002, pp. 1432-1449.
2. I dati sono tratti dalle sezioni "Popolazione" e "Istruzione" del sito *Serie Storiche - L'archivio della statistica italiana* dell'Istat (cfr. <http://seriestoriche.istat.it>).
3. Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008: «Educare però non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile. [...] Si parla perciò di una grande "emergenza educativa", confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita».

4. Rimandiamo alle relazioni dell'XI Simposio Internazionale dei Docenti Universitari, *L'idea di università – Investire nella conoscenza in Europa e per l'Europa*, Roma 1-4 ottobre 2014 disponibili in <http://uniurbe.org/relazioni-simposio-2014/>. Si vedano anche: AA. VV., *L'università per un sistema formativo integrato: fondamenti, connessioni, esperienze, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2001; AA. VV., *Università e imprese. Nuovi scenari per l'istruzione superiore e i sistemi professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2003; V. Zeno-Zencovich, *Ci vuole poco per fare una università migliore. Guardando oltre la «Riforma Gelmini»*, Editrice il Sirente, Fagnano Alto (AQ) 2011.
5. Giovanni Paolo II, *Fides et ratio*, Lettera enciclica circa i rapporti tra fede e ragione, 14-IX-1998, n. 5: «Senza dubbio la filosofia moderna ha il grande merito di aver concentrato la sua attenzione sull'uomo. A partire da qui, una ragione carica di interrogativi ha sviluppato ulteriormente il suo desiderio di conoscere sempre di più e sempre più a fondo. Sono stati così costruiti sistemi di pensiero complessi, che hanno dato i loro frutti nei diversi ambiti del sapere, favorendo lo sviluppo della cultura e della storia. L'antropologia, la logica, le scienze della natura, la storia, il linguaggio..., in qualche modo l'intero universo del sapere è stato abbracciato».
6. Basti pensare alla tensione spesso presente tra formazione generale e sapere specializzato e tra ricerca di base e ricerca applicata. Così scrive Giovanni Paolo II, *Fides et ratio*, n. 5: l'uomo «sembra aver dimenticato che questi è pur sempre chiamato ad indirizzarsi verso una verità che lo trascende. Senza il riferimento ad essa, ciascuno resta in balia dell'arbitrio e la sua condizione di persona finisce per essere valutata con criteri pragmatici basati essenzialmente sul dato sperimentale, nell'errata convinzione che tutto deve essere dominato dalla tecnica».
7. L'espressione citata è contenuta in un suggestivo passaggio di Giovanni Paolo II, *Carta a los universitarios mexicanos participantes en el encuentro celebrado en el Santuario de Guadalupe*, 15 febbraio 1979, n. 1.
8. Un quadro dell'attuale situazione di crisi del mondo occidentale letta nei suoi risvolti pedagogici la si ritrova in W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Armando Editore, Roma 1991; Idem, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano 2011. Si veda anche la ricostruzione molto interessante di M. Magatti, *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*, Feltrinelli, Milano 2012.
9. Si vedano, al riguardo, A. Bloom, *La chiusura della mente americana. I misfatti dell'istruzione contemporanea*, Lindau, Torino 2007; M. C. Nussbaum, *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2013. Sul legame tra abbassamento degli standard intellettuali e crisi di valori, cfr. I. Vaccarini, *L'atteggiamento esistenziale dominante nelle società occidentali contemporanee*, in I. Vaccarini - F. Marzano - F. Botturi, *Gli assoluti morali nell'epoca del pluralismo*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2001, pp. 9-46.
10. Cfr. al riguardo M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004; F. Stoppa, *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*,

- Feltrinelli, Milano 2011. Viene da chiedersi se sia causale la compresenza, all'interno della nostra società, del diffuso fenomeno della corruzione nel mondo del lavoro, del numero sempre crescente di separazioni, rispetto a quello dei primi matrimoni e di un sempre più diffuso degrado sociale.
11. Cfr. per esempio http://www.quadrifor.it/catalogo_sfogliabile/catalogoquadrifor.html. Non intendiamo discutere la professionalità, la qualità e la funzionalità di questi approcci, ma solo mostrare l'assenza di un riferimento alla domanda sul senso ultimo e l'assenza di un approccio di tipo fondativo-filosofico.
 12. JUMP è un acronimo che sta per *Job-University Matching Project*. Per una visione d'insieme sulle Residenze Universitarie della Fondazione Rui rimandiamo a G. Scaratti, V. Arborea, M. Cinque (a cura di), *Pratiche di valutazione formativa. Il caso Fondazione Rui*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
 13. Questa stessa consapevolezza appare ben presente in Giovanni Paolo II, *Fides et ratio*, n. 1, laddove il pontefice osserva che «più l'uomo conosce la realtà e il mondo e più conosce se stesso nella sua unicità». È a partire dai problemi della vita reale, opportunamente letti con uno sguardo di riflessione critica, che «diventa sempre più impellente la domanda sul senso delle cose e della sua stessa esistenza».
 14. Ambrosiaster, *Commentarius in Epistulas ad Corinthios*, I, c. 12,3, H. J. Vogels, Wien 1968 (*Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum* 81,2), p. 132: «Quicquid enim verum, a quocumque dicitur, a Sancto dicitur Spiritu».
 15. Giovanni Paolo II, *Fides et ratio*, n. 5: «La filosofia moderna, dimenticando di orientare la sua indagine sull'essere, ha concentrato la propria ricerca sulla conoscenza umana. Invece di far leva sulla capacità che l'uomo ha di conoscere la verità, ha preferito sottolineare i limiti e i condizionamenti. Ne sono derivate varie forme di agnosticismo e di relativismo, che hanno portato la ricerca filosofica a smarrirsi nelle sabbie mobili di un generale scetticismo. La legittima pluralità di posizioni ha ceduto il posto ad un indifferenziato pluralismo, fondato sull'assunto che tutte le posizioni si equivalgono: è questo uno dei sintomi più diffusi della sfiducia nella verità che è dato verificare nel contesto contemporaneo».
 16. Si vedano sotto questo aspetto: D. Dennet, *L'idea pericolosa di Darwin. L'evoluzione e i significati della vita*, Bollati Boringhieri, Torino 2004²; Idem, *Coscienza. Che cosa è*, Laterza, Roma-Bari 2009. Nel panorama italiano cfr. E. Boncinelli, *Il cervello, la mente, l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano 2000; Idem, *Quel che resta dell'anima*, Rizzoli, Milano 2012. Per quanto schematicamente, si può dire che secondo l'approccio di questi autori, la nostra immagine dell'uomo andrebbe forgiata a partire dagli esiti delle diverse discipline biologiche.
 17. Pensiamo, soprattutto alle posizioni sulla religione e sulla cultura umana fornite da Piergiorgio Odifreddi (cfr. P. Odifreddi, *Perché non possiamo essere cristiani e meno che mai cattolici*, Longanesi, Milano 2007).
 18. Cfr. Aristotele, *Metafisica*, I, 2, 982a29-983a12. In una splendida pagina, Jacques Maritain osservava quanto penosa fosse la condizione di quello studente che «non conosce i godimenti dello spirito e non esulta per la gioia della conoscenza, della bellezza, per l'entusiasmo delle idee, per l'esperienza vivificante dei primi

moti del cuore, delizie tutte ed esultanze che traboccano dalla sapienza e dalla poesia. I fastidi e le fatiche delle cose umane verranno anche troppo presto; essere gravato del loro pensiero è compito dell'adulto» (J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001, p. 79).

© 2015 Vincenzo Arborea & Antonio Petagine & Forum. Supplement to Acta Philosophica



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

[Testo completo della licenza](#)