I. LE RELAZIONI

Eccetto l'ultimo giorno, dedicato alla sintesi conclusiva, ogni giorno è stato scandito da una Relazione:

— *La prima relazione* («Le trasformazioni dell'istruzione e della popolazione universitaria in Europa») del prof. Guglielmo Malizia, docente di Sociologia e politica della scuola nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS, ha avuto evidente carattere introduttivo.

— *La seconda relazione* («Offerte salesiane agli universitari») del prof. Carlo Nanni, docente di Filosofia dell'educazione nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS, ha avuto il doppio compito di rilevare la situazione di quanto i salesiani fanno in materia di pastorale universitaria e di avviare la riflessione critica in proposito.

— *La terza relazione* («La pastorale tra gli universitari: problemi, possibilità, obiettivi, modelli») di Mons. Giovanni Volta, Vescovo di Pavia, già Coordinatore dei Cappellani dell'Università Cattolica di Milano, ha centrato la riflessione sulla formazione culturale e religiosa degli universitari.

— *La quarta relazione* («Un modello di pastorale universitaria in risposta ai problemi etici e relazionali degli universitari») del prof. Roger Burggraeve, docente di Teologia morale all'Università fiamminga di Lovanio, ha inteso aiutare la riflessione sull'educazione e la formazione etica degli universitari.

1.

LE TRASFORMAZIONI DELL'ISTRUZIONE E DELLA POPOLAZIONE UNIVERSITARIA IN EUROPA

di Guglielmo Malizia

L'approccio adottato nell'intervento è *comparativo* e di *politica dell'educazione*. Il tema dell'università non è affrontato sul piano dei soli contenuti, nè a livello esclusivamente pedagogico, nè in un'ottica puramente didattica od amministrativo-organizzativa; la prospettiva fondamentale non è neppure di sociologia dell'istruzione o della condizione giovanile. Si è cercato invece di identificare nell'area europea le tendenze problematiche e prospettiche relative alle strategie formative di carattere macrostrutturale.

Il referente principale è dato dalle *università*, ma si è tenuto presente nel limite del possibile tutto il campo dell'istruzione superiore. Il primo paragrafo è dedicato alle tendenze emergenti nell'Europa Occidentale e forma la sezione più consistente dell'intervento. L'altra parte del Vecchio Continente non è stata ignorata, anche se la relativa trattazione non è ugualmente ampia per un problema di fonti. Al termine ho accennato a quello che sembra essere il nodo politico più rilevante del futuro: la sfida delle Nuove Tecnologie dell'Informazione.

1. Le Tendenze della Politica Universitaria nell'Europa Occidentale

Durante gli anni '60 e l'inizio della decade '70 l'università ha conosciuto una crescita accelerata sotto la spinta in particolare del diffuso livello di benessere, della conseguente rivo-

luzione delle aspettative e del ruolo centrale assunto nella società dalla scienza e dalla tecnologia. Alla metà degli anni '70 le grandi mete dell'istruzione superiore, maturate anche con il contributo determinante della contestazione studentesca — democratizzazione, eguaglianza delle opportunità, partecipazione, libertà di accesso — si sono scontrate con la dura realtà di un *nuovo contesto sociale* (per le tendenze nell'Europa Occidentale cfr. soprattutto: *Quel avenir pour les universités*).

Un primo dato è offerto dalla *stagnazione economica*, susseguente alla crisi petrolifera del 1973, che si è caratterizzata per l'inflazione galoppante e per i tassi crescenti di disoccupazione: l'impatto è risultato pesante su tutta la spesa pubblica, compresa quella relativa all'istruzione superiore, e sulle prospettive occupazionali dei laureati che spesso possono ottenere lavoro solo a condizioni inferiori alle attese. La situazione è aggravata dall'assalto della concorrenza dei paesi di nuova industrializzazione dell'Estremo Oriente. È diminuita la fiducia nella capacità delle istituzioni politiche democratiche di assicurare contemporaneamente la libertà, la giustizia e lo sviluppo economico; si invoca la necessità di un governo forte per stabilire delle priorità e orientare le non molte risorse verso la realizzazione delle finalità più urgenti, ma nessun gruppo sociale è disposto a compiere sacrifici. In tutti i campi, dal privato al pubblico, dall'industria ai servizi, è cresciuta la burocratizzazione che si sostituisce alle forme tradizionali dell'autorità. Si è assistito infine a uno sviluppo sempre più rapido della scienza e della tecnologia che porta in primo piano la ricerca e rende prioritaria la necessità di sostenerla finanziariamente.

1.1 *Le finalità*

Gli effetti del nuovo contesto si sono fatti sentire anzitutto a livelli di *obiettivi*. Certamente le finalità fondamentali rimangono quelle di sempre: la ricerca, la conservazione e lo sviluppo del patrimonio culturale, l'iniziazione all'alta cultura

delle nuove generazioni. Tuttavia negli anni '60-'70 l'accento era stato messo sui seguenti obiettivi: «favorire lo sviluppo personale, incoraggiare la vita culturale, favorire la partecipazione a tutti i settori della vita pubblica, assicurare la formazione degli insegnanti, preparare all'entrata nel mercato del lavoro, far progredire le conoscenze: funzione di ricerca, assicurare una funzione critica nei confronti delle acquisizioni scientifiche e culturali e della società nel suo insieme». (Mas-sué, p. 70). Nella decade '80 l'attenzione si sposta sui «bisogni delle comunità locali e regionali», sulla «rivitalizzazione dell'economia», sulle «innovazioni tecnologiche» (*ibid.*).

Soprattutto si delinea una *divergenza di fondo* tra autorità accademiche e docenti da una parte e dall'altra governi e imprese circa i rapporti tra studi universitari, cambio sociale e sviluppo economico. Il mondo universitario insiste sulla ricerca fondamentale e sulla formazione generale e si oppone a un appiattimento delle finalità sul breve termine; invece, per l'amministrazione pubblica e le industrie la sottovalutazione della ricerca dell'utilità immediata che viene compiuta dagli accademici sarebbe una forma di tutela corporativa per coprire la mediocrità di molti docenti e studenti.

1.2 Le strutture

In tutti i paesi, tranne che in Austria e in Italia, istruzione superiore e università non coincidono, ma la prima area è più ampia della seconda. Il *settore universitario* comprende università di antica istituzione che risalgono al periodo tra la metà del XIX e del XX secolo e oltre, e università nuove, fondate soprattutto durante gli anni '60 e '70. Esse condividono una serie di tratti comuni: status formale di università; requisiti di accesso e programmi simili; diritto di conferire titoli; livello di ricerca in generale superiore alle altre istituzioni di istruzione superiore; corsi di 1°, 2°, e 3° ciclo; organizzazione pluridisciplinare e pluridipartimentale; criteri comuni per i finanziamenti di base.

Gli anni '60 e '70 hanno anche assistito alla nascita e allo sviluppo del *settore non universitario*. Il sistema *binario* inglese è caratterizzato dalla separazione netta tra università e strutture non universitarie che si traduce in un'organizzazione amministrativa e finanziaria diversa. Esso risponde al duplice obiettivo di favorire la crescita dell'istruzione superiore su base non solo nazionale, ma anche regionale e locale, e di agevolare la collaborazione con l'amministrazione e il mondo della produzione locali. La sua efficienza si situa su livelli normali; le critiche si appuntano sulla mancanza di una direzione unitaria, sulla parcellizzazione del sistema, sulla diversificazione eccessiva tra le istituzioni.

Il polo opposto del «continuum» è dato dall'università comprensiva o *polivalente*, cioè da un sistema integrato e diversificato. La fondazione delle «Gesamthochschulen» nella Repubblica Federale Tedesca doveva collegare tra loro tutte le diverse istituzioni di istruzione superiore di una regione in una struttura al tempo stesso unitaria e differenziata, introdurre una prospettiva interdisciplinare nell'organizzazione degli studi e moltiplicare le offerte di corsi brevi. L'ipotesi ha ricevuto scarsa attuazione dopo i primi entusiasmi per vari motivi quali: l'eclissi graduale dello spirito del '68, le carenze nella pianificazione, la domanda limitata di corsi brevi da parte degli studenti, la problematicità di far lavorare insieme docenti con formazione molto diversa, l'assenza di orientamenti chiari riguardo ai programmi e il cambiamento delle priorità politiche.

Al centro del «continuum» si situa tutta l'area della «*seminintegrazione*» che consiste nella creazione e nello sviluppo di un gruppo di strutture di istruzione superiore distinto, ma coordinato rispetto all'evoluzione delle università tradizionali. Rientra in questo ambito l'istituzione dei cicli corti, in generale di durata di due anni, come i francesi «*Instituts Universitaires de Technologie*» o le tedesche «*Fachhochschulen*». Lo scopo è di venire incontro alla domanda da parte dell'economia di tecnici intermedi con una preparazione più elevata

della secondaria superiore, di fornire una formazione professionale teorica e pratica di livello elevato, utilizzabile direttamente nel mondo della produzione, di contribuire alla realizzazione di una maggiore eguaglianza delle opportunità nell'istruzione superiore. In generale il giudizio sul ciclo corto è positivo in quanto le percentuali di successo sono elevate e i titoli risultano spendibili sul mercato del lavoro, anche se rimane il problema di un adattamento continuo al cambio tecnologico e alle esigenze mutevoli dell'economia.

Negli anni '60 la differenziazione tra le università e le altre istituzioni di istruzione superiore presentava notevole rilevanza e si qualificava per una gerarchia di valori che aveva il suo fulcro nelle prime. Attualmente la situazione va cambiando e si delinea una *nuova stratificazione* di qualità e di prestigio. Al primo posto vengono le università di alto livello, di solito fondate nel secolo XIX o prima, che dedicano un notevole impegno alla ricerca e godono di una fama internazionale o almeno nazionale. Al secondo si trovano gli istituti specializzati che, pur non svolgendo ricerca di base, sono noti per la preparazione professionale che forniscono e per il prestigio sociale dei loro ex-allievi. L'area critica è composta dalle università — tra cui molte delle nuove — che non rientrano tra le istituzioni di fama nazionale e internazionale. Esse sono toccate più delle altre categorie dai tagli alle spese statali, dalla perdita di fiducia da parte dell'opinione pubblica, dal calo demografico, dalle tensioni con l'amministrazione centrale; inoltre, non riescono ad attrarre sufficienti investimenti privati, pochi ex-allievi svolgono compiti prestigiosi, i docenti migliori tendono ad abbandonarle, gli studenti più brillanti sono sottorappresentati e il sostegno locale difetta.

1.3 La popolazione universitaria

Gli anni '70 sono considerati come una tappa fondamentale nella storia dell'istruzione superiore dell'Europa Occidentale perché segnano il raggiungimento del traguardo del-

l'istruzione superiore di *massa*: nella maggior parte dei paesi la frequenza si porta ad almeno il 15% del gruppo di età di riferimento (Neave, 1985). L'espansione quantitativa ha continuato per tutto il decennio, anche se con ritmi di crescita inferiori alla decade precedente. Alla fine degli anni '80 o '90 vari paesi prevedono il conseguimento di un tasso superiore al 30% che, a giudizio degli esperti, rappresenterebbe un livello ottimale di partecipazione.

Negli anni '60 e '70, anche in conseguenza dell'esplosione quantitativa, aveva assunto un'importanza centrale il problema dell'*ammissione* all'istruzione superiore (Massué). Nei paesi esistevano tre tipi di politiche: alcuni avevano adottato il «*numerus clausus*» che prevedeva certi tetti nell'accesso, altri seguivano un modello «aperto» per cui tutti i diplomati della secondaria superiore potevano iscriversi, altri utilizzavano forme miste secondo le specializzazioni. Attualmente il problema sembra divenuto meno acuto sia per l'espansione quantitativa realizzata sia per la riduzione della pressione degli allievi della secondaria sull'istruzione superiore.

Altra questione bruciante degli anni '60 e '70 era costituita dall'*eguaglianza delle opportunità* nell'accesso indipendentemente dalla classe sociale: si voleva offrire ai giovani capaci dei ceti più bassi la possibilità di raggiungere i livelli più elevati del sistema formativo e della gerarchia sociale. La tematica ha perso di priorità negli anni '80 e, dove ha continuato ad attirare un elevato livello di attenzione, l'interesse si è spostato su categorie specifiche — donne, minoranze razziali o religiose, gioventù rurale, emigranti. Una strategia generalmente utilizzata per realizzare l'eguaglianza delle opportunità è consistita nell'aumentare la percentuale del gruppo di età corrispondente che frequenta l'università. Gli effetti, tuttavia, sono stati abbastanza deludenti: la partecipazione degli studenti degli strati sociali più bassi è cresciuta in valori assoluti, ma il loro peso relativo sul totale è aumentato poco o è rimasto stabile. Va notato che la presenza dei giovani delle classi operaie è maggiore negli istituti di istruzione superiore non

universitaria e che diminuisce nel passare dalle strutture meno selettive alle più selettive.

Un'altra tendenza relativa all'accesso è offerta dalla crescita spettacolare della partecipazione delle *donne*. Queste non solo sono rimaste maggioranza nelle aree tradizionali, ma hanno superato gli uomini nella giurisprudenza e in varie facoltà di scienze umane; in aggiunta sono aumentate notevolmente in specializzazioni tipicamente maschili come la medicina e le scienze economiche e commerciali. La frequenza, invece, è modesta, anche se in aumento, nel campo dell'ingegneria e la parità quantitativa piena non è ancora raggiunta in alcun paese. Un ulteriore orientamento generale va individuato nell'*aumento dell'età* degli studenti. Un esempio tipico è offerto dalla Francia dove gli studenti con età inferiore ai 23 anni sono scesi dal 75% degli iscritti nel '60 al 62% del 1982/83 (*Quel avenir...*). In molti paesi si notano differenze tra i settori universitario e non, nel senso che quest'ultimo è caratterizzato da una maggiore partecipazione di studenti in età più avanzata dato il carattere più professionalizzante dei corsi. In vari stati è anche cresciuto il numero degli allievi *a tempo parziale* la cui frequenza è più consistente nelle università non tradizionali — Open University, Fernuniversität — o nelle istituzioni non universitarie. Non sembra che il fenomeno incida negativamente sulla partecipazione a tempo pieno: in parecchi stati di fronte alla domanda dei diplomati della secondaria superiore, si è deciso di non accrescere lo spazio del tempo parziale nel primo ciclo delle università e in qualche caso si sono allargate le possibilità del tempo parziale nell'istruzione superiore non universitaria.

L'aumento dell'età degli studenti e la crescita del tempo parziale sono segno di un'ultima tendenza, l'espansione quantitativa degli *adulti* nelle università: queste sembrano aver assunto ormai stabilmente anche la funzione di educazione degli adulti accanto alle tradizionali della formazione iniziale delle classi dirigenti e della ricerca. La partecipazione consiste nella frequenza di corsi di 1°, 2° e 3° ciclo per l'acquisizione di

un titolo e nell'iscrizione a determinati crediti di alcune specializzazioni, oltre alla frequenza di programmi tradizionali — extra muros — di cultura generale e di carattere pre-universitario che non prevedono il conseguimento di alcuna qualificazione. Sullo sviluppo hanno influito vari fattori come le prospettive di remunerazione e di carriera legate ai titoli superiori, il bisogno di aggiornamento e di riconversione professionale, il maggiore tempo libero, la diminuzione della popolazione giovanile, l'aumento degli adulti che, non avendo potuto frequentare da giovani l'università, desiderano iniziare tali studi, la domanda delle imprese, l'elaborazione di tecniche di insegnamento/apprendimento che favoriscono l'autoformazione.

1.4 I curricoli

Passando ai *curricoli*, si può anzitutto osservare che in molte università prevale il modello della specializzazione in una disciplina: gli studenti si iscrivono a un solo dipartimento e i relativi docenti forniscono l'insegnamento e la guida necessari. Recentemente si è assistito a un maggior sviluppo di corsi professionalizzanti, ma i programmi sono spesso notevolmente rigidi e offrono scarse possibilità di seguire materie che potrebbero conferire agli studi un respiro più ampio. Inoltre, nelle professioni che soffrono di scarsità di posti di lavoro si sono dovute introdurre forme varie di selezione in entrata.

In ogni caso il problema *più grave* consiste nella mancanza di consenso circa i contenuti di un curriculum valido di primo ciclo, a cui si aggiungono le difficoltà incontrate per situare gli studi specialistici in un quadro più ampio di riferimento. La tendenza a lasciare il massimo di iniziativa agli allievi in base agli interessi personali e agli apprendimenti precedenti sembra in ribasso, specialmente nelle istituzioni più prestigiose. Preoccupa anche l'attenzione eccessiva alle mode invece che alle esperienze collaudate. Si tenta di risolvere i problemi accennati, cercando di individuare un certo numero di com-

petenze che qualsiasi curriculum dovrebbe fornire.

Un'altra difficoltà non indifferente è offerta dal livello basso di preparazione dei nuovi iscritti; le università si sforzano di risolverla con corsi di recupero. Ci si lamenta anche dei tassi di riuscita modesti e delle alte percentuali di abbandoni; altrettanto problematica appare la lunghezza dei cicli. Si sarebbe mantenuta l'organizzazione degli studi che esisteva al tempo dell'università di *élite*, si continua a dare troppa importanza alla formazione di accademici, ricercatori, insegnanti, funzionari piuttosto che di «managers» e la spendibilità di un titolo di 1° ciclo sul mercato del lavoro sarebbe limitata.

I paesi dell'Europa Occidentale differiscono notevolmente sia quanto al numero degli iscritti al *dottorato*, sia soprattutto riguardo ai modelli di organizzazione. In ogni caso nella grande maggioranza degli stati tali studi rientrano nella competenza esclusiva delle università. Durante gli anni '70 e '80 si è registrata una certa crescita degli iscritti ai corsi di tipo «masters» che offrono una preparazione professionale superiore e aprono la via al dottorato; quest'ultimo invece ha attraversato una fase di stagnazione o di regresso dovuta tra l'altro alle difficoltà finanziarie. Si è suggerito di limitare il terzo ciclo a un numero più ristretto di centri; in contrario si è però osservato che una quantità consistente di studenti del dottorato rappresenta un indice della qualità della formazione impartita. Anche a questo livello si riscontrano tassi elevati di abbandono e di insuccesso e si lamenta la durata troppo lunga degli studi. Inoltre, il dottorato sarebbe troppo legato alla preparazione alla carriera universitaria e i nuovi programmi di carattere professionale non riuscirebbero a realizzare il giusto equilibrio fra teoria e pratica.

Nell'insegnamento predominano le modalità tradizionali: corsi magistrali, seminari, lavori guidati e tutorato; al contrario sono poco utilizzati i mezzi audiovisivi e i sussidi didattici di avanguardia. A motivo delle difficoltà economiche è cresciuto in generale il rapporto studenti/docente. In nessun paese si esige una preparazione pedagogica speciale per con-

seguire o mantenere il posto di professore. Tenuto conto delle caratteristiche nuove della popolazione studentesca quanto ad età, preparazione, attese, si sente la necessità di valutare e potenziare la *didattica* universitaria e nel lungo termine si vorrebbe giungere alla costituzione di un corpo docente preparato specificamente sul piano pedagogico.

Esiste un consenso generale circa l'incidenza delle attività extrascolastiche e della *vita sociale* degli studenti sulla loro formazione; tuttavia, attualmente le autorità accademiche hanno rinunciato nella maggior parte dei casi ad intervenire nella vita personale degli allievi. Nei paesi dove vigeva la tradizione secondo la quale la maggioranza degli studenti erano accolti in residenze universitarie, durante gli anni dell'espansione si è dapprima cercato di aumentare questi servizi; in un secondo momento, dato che la maggioranza degli studenti preferiva soluzioni diverse, si è abbandonato tale orientamento e dove si sono mantenute le residenze, si tende a conferire loro un'organizzazione più personalizzata. Comunque, la questione degli alloggi rimane grave in tutti i paesi e si cerca di convincere gli studenti a restare per quanto possibile in famiglia. La problematica, però, è vista sul piano pratico e non più a livello educativo o morale come nel passato; d'altronde, le autorità e i docenti interferiscono ben poco nella vita sociale degli studenti e solo nel caso di gravi violazioni delle regole sono previste sanzioni.

1.5 La ricerca

È convinzione radicata nel mondo accademico che le funzioni di *insegnamento e di ricerca* siano essenziali per poter riconoscere ad una struttura di istruzione superiore lo status universitario. Le ragioni della stretta associazione vengono identificate nella migliore preparazione ad insegnare dei docenti che fanno ricerca, nel clima favorevole che questa crea all'apprendimento degli studenti e all'impegno degli insegnanti, e nel prestigio che conferisce alle strutture e ai professori. Il

collegamento menzionato comporta però dei problemi. A causa del costo molto elevato della ricerca le autorità governative sostengono di non essere in grado di finanziare in modo adeguato la ricerca in tutte le università; inoltre, la mediocrità del livello degli studi in varie strutture fa ritenere improduttiva una loro attività di investigazione. Pertanto, a livello governativo si fa avanti una tesi secondo la quale non tutte le università dovrebbero svolgere le stesse funzioni; per alcune sarebbe essenziale l'associazione tra ricerca e insegnamento, mentre per le altre rimarrebbe la docenza, l'alta divulgazione e l'applicazione tecnologica dei risultati dell'investigazione.

In parecchi paesi sono diminuite le sovvenzioni statali e le autorità hanno sollecitato il *settore privato* a sostenere la ricerca nelle università. Oltre allo scopo di risparmiare il denaro pubblico, l'invito corrisponde anche ai fini di stimolare le imprese a utilizzare le conquiste della scienza e di permettere ai ricercatori di intervenire nell'applicazione pratica delle loro scoperte e invenzioni e di trarne indicazioni per ulteriori approfondimenti. Di fatto sono aumentati i finanziamenti esterni e si sono rafforzati i legami con l'industria. La tendenza non è immune da pericoli: il segreto industriale può entrare in conflitto con la libertà di ricerca, le università potrebbero perdere la loro autonomia o essere sollecitate a trascurare la ricerca di base ed è possibile che emerga una gerarchia tra i docenti secondo il loro successo nell'attrarre i finanziamenti delle imprese.

1.6 I rapporti con l'economia e il territorio

Continuando su questo tema dei rapporti dell'università con l'economia, uno degli argomenti che merita senz'altro attenzione è dato dalle *prospettive di lavoro* dei laureati. Si è già accennato al calo dell'interesse degli studenti per le lettere, le scienze umane e le scienze pure, e alla maggiore domanda per le specializzazioni professionali. Una parte del mondo acca-

demico si è opposta a tale sviluppo poiché considerava un grave attentato alla tradizione universitaria il fatto che curricula diversi dalla preparazione alle professioni classiche o ai lavori più prestigiosi dovessero presentare un orientamento professionale specifico. Nel passato i laureati delle università in aree non direttamente professionali trovavano facilmente occupazioni ben pagate, poiché gli iscritti erano un'élite e il mercato non conosceva disoccupazione; di conseguenza le università potevano esimersi dal seguire l'andamento delle professioni. Attualmente, con l'aumento della disoccupazione e in seguito all'espansione degli effettivi, esse devono cercare di adeguarsi alle esigenze del mercato.

Il tasso di *disoccupazione* di quanti possiedono un titolo dell'istruzione superiore è cresciuto in tutti i paesi rispetto agli anni '60; nonostante ciò essi godono in generale di opportunità di lavoro più elevate. Un'altra tendenza comune consiste nell'impiego dei laureati in occupazioni che un tempo erano svolte dai diplomati della secondaria superiore. Le possibilità di lavoro ordinariamente aumentano se il laureato possiede competenze extra o sopradisciplinari — nell'informatica, in una seconda lingua, o nella stenodattilografia — o in titoli di studio oltre il primo ciclo.

I *datori di lavoro* generalmente si aspettano che l'istruzione superiore selezioni i giovani più capaci, fornisca una preparazione professionale in determinati settori e formi lavoratori flessibili. Essi rimproverano all'università una preparazione troppo teorica e poco aggiornata, l'incapacità dei laureati di utilizzare nella pratica le conoscenze acquisite, le difficoltà che questi provano nella gestione del personale. Aggiungo che le attese dei laureati europei sono in genere più elevate che negli Stati Uniti poiché in Europa siamo arrivati da poco all'istruzione superiore di massa e si conserva la vecchia immagine elitaria degli studi universitari.

Un problema fondamentale in questo campo consiste nell'*adeguare* i curricula dell'università alle domande del mercato di lavoro. Una strategia possibile sarebbe di identificare

le conoscenze e le competenze specifiche delle varie professioni e di elaborare programmi corrispondenti, ma tale linea d'azione è difficile da realizzare quando si tratta di occupazioni, come quelle a cui prepara l'università, che abbracciano mansioni imprevedibili e variabili. Si preferisce, pertanto, strutturare i curricula in riferimento a un gruppo di cognizioni e abilità rilevanti per diverse attività professionali o si mira a rafforzare le capacità e le competenze necessarie per continuare a sviluppare successivamente le proprie potenzialità (disponibilità all'impegno, al lavoro di gruppo, alla responsabilità professionale, alla precisione, all'autoformazione permanente).

Un altro orientamento visibile in tutti i paesi va identificato nel rafforzamento dei legami dell'istruzione superiore con le *regioni* e le comunità locali. Nei vari stati si riscontra una notevole distribuzione delle università su tutto il territorio nazionale, anche se in parecchi è costatabile una concentrazione più o meno grande anche qualitativa nella capitale e nelle città principali. Ovunque si riconosce il ruolo importante che le università svolgono nella regione in cui sono situate: esse contribuiscono all'innalzamento del livello culturale e del prestigio sociale dell'area, offrono servizi di vario tipo all'amministrazione regionale e locale ed esercitano un'incidenza economica positiva, poiché sono uno dei datori di lavoro più importanti della regione, determinano indirettamente una domanda di altri servizi e svolgono varie attività a favore delle imprese. Dato il collegamento tradizionale tra l'idea di un'università prestigiosa e il godimento di una notorietà nazionale e internazionale, negli anni '60 e '70 non è mancata una certa resistenza da parte del mondo accademico alla regionalizzazione e è prevalsa la tendenza ad affidare compiti di carattere regionale prioritariamente alle altre istituzioni di istruzione superiore. Di recente, a motivo dei tagli finanziari, del calo demografico, della concentrazione della ricerca in alcuni centri, le opposizioni sono gradualmente cadute, anche se si concorda nell'opportunità che le università mantengano

un certo distacco nei confronti dei bisogni regionali troppo congiunturali.

1.7 I docenti

La politica del reclutamento accelerato dei docenti adottata negli anni '70 per far fronte all'espansione rapida delle università, a cui poi è seguito il rallentamento nella crescita degli effettivi, ha determinato una grave distorsione nella struttura dell'età del corpo insegnante: infatti, si costata una proporzione eccessiva di professori nel gruppo di età 45-60 anni e negli ultimi livelli della carriera universitaria, cioè un *invecchiamento relativo* del corpo docente. Di conseguenza, le prospettive di carriera degli insegnanti giovani sono divenute problematiche e, a motivo del numero limitato di posti disponibili, risulta difficile assumere nuovi docenti in quantità sufficiente per un ricambio fisiologico adeguato. Nelle specializzazioni in cui gli apporti originali si situano all'inizio della carriera, la presenza di un corpo professorale relativamente vecchio costituisce un grave ostacolo allo sviluppo del settore e anche al di fuori di questi campi riduce la vitalità e l'elasticità dell'università. Bisogna anche tenere presente che l'immissione in servizio troppo rapida degli anni '70 ha introdotto nell'università insegnanti non sempre capaci.

Le strategie adottate per risolvere il problema hanno fatto ricorso a borse speciali dopo il dottorato e a nomine interinarie. Da alcuni parti si richiedono interventi più decisivi mirati a porre in discussione l'*inamovibilità* dei docenti. Questo istituto viene giustificato per la tutela che offre alla libertà di ricerca e di insegnamento; inoltre, esso costituirebbe un'antidoto contro la tentazione di preferire impieghi privati più lucrativi. Il partito opposto fa osservare che l'*inamovibilità* introduce rigidità nelle strutture universitarie in un momento in cui queste avrebbero bisogno di maggiore capacità di adattamento, impedisce l'immissione di sangue nuovo nell'istruzione superiore, premia un prodotto, l'attività dei professori, che

non meriterebbe rispetto ad altre categorie tale privilegio. Per ora nessun governo ha messo in discussione l'inamovibilità e le riduzioni di posti sono avvenute in forma volontaria.

Da varie parti viene denunciata come *problematica* l'eccessiva utilizzazione di docenti a tempo parziale nel primo ciclo. Si riscontrano inoltre notevoli disparità tra uomini e donne nel corpo docente, a vantaggio naturalmente dei primi. Si sottolinea anche l'opportunità che i futuri professori posseggano una maggiore capacità di collegare teoria e pratica, un'esperienza diretta della vita attiva e una preparazione didattica specifica. Il moltiplicarsi dei compiti dell'università richiede l'introduzione di una maggiore flessibilità nella gestione del personale, nelle prospettive di carriera e nelle remunerazioni.

1.8 L'amministrazione

Il tema della *qualità* ha assunto negli anni '80 un posto centrale nel dibattito sull'istruzione superiore, mentre la decade '60 era dominata dalla preoccupazione dell'espansione quantitativa e gli anni '70 dalla prospettiva dell'eguaglianza e della partecipazione (Neave, 1985). Le ragioni dello spostamento di attenzione vanno ricercate: nella politica di riduzione della spesa pubblica, che ha trovato nella qualità un criterio fondamentale, anche se ambiguo, per giustificare la selezione delle sovvenzioni; nella denuncia dello scadimento dell'istruzione superiore da parte dei datori di lavoro e dell'opinione pubblica; nella richiesta generalizzata nei confronti di tutte le istituzioni di rendere conto dell'uso del denaro pubblico.

Nei paesi dell'Europa Occidentale sono state avviate iniziative per valutare e controllare la qualità delle università. Oltre ai tentativi di elaborare nuovi indicatori di prestazione, si sono istituiti organismi che occupano un *ruolo intermedio* tra l'amministrazione centrale e la singola università. Essi si presentano o come strumenti dell'autorità pubblica per svol-

gere un'azione di controllo più efficace, o come una formula per delegare dall'amministrazione centrale a strutture specializzate la verifica delle università. In ogni caso l'avvento dell'istruzione superiore di massa comportava che certe funzioni non potessero essere più esercitate a livello di base per la difficoltà di far fronte alle dimensioni dei fenomeni coinvolti.

Altre innovazioni sono state adottate sul piano *finanziario* con scopi di consolidamento e di razionalizzazione che discendevano dal riconoscimento dell'impossibilità di investire denaro pubblico nell'università con la stessa abbondanza della decade passata. Si è trattato di cambiamenti: nei termini temporali di riferimento della pianificazione finanziaria, che però si sono mossi in direzioni divergenti; nei criteri di finanziamento, che hanno introdotto accanto al numero degli studenti degli elementi più qualitativi; e nelle fonti di finanziamento, che sono state diversificate in modo da assicurare un ricorso più ampio alle industrie e alle comunità locali.

Mutamenti sono anche intervenuti nelle strutture del *potere accademico*. Sono state attribuite competenze più ampie alle istanze amministrative nel mediare le richieste contrastanti delle unità di base delle università. In secondo luogo è stato allargato il controllo degli organismi amministrativi sull'impiego dei mezzi da parte del personale accademico. Infine, si è proceduto a un rafforzamento della funzione dirigente che è chiamata a svolgere compiti imprenditoriali nei confronti del mondo del lavoro locale e del territorio. In altre parole sono stati apportati cambiamenti nelle strutture di partecipazione, introdotte in seguito alla contestazione del '68, che senza implicare un ritorno completo al passato, tuttavia hanno puntato a garantire ai dirigenti dell'università lo spazio d'azione richiesto dal nuovo ruolo manageriale.

In sostanza, per l'effetto congiunto dell'avvento della società della scienza e della tecnologia e delle esigenze di consolidamento dell'università di massa, la determinazione degli obiettivi e delle funzioni dell'istruzione superiore è sfuggita al controllo degli organismi rappresentativi del corpo docente

per passare alla competenza delle *autorità pubbliche*. L'evoluzione aveva preso l'avvio negli anni '60, quando è incominciata ad emergere l'importanza dell'istruzione superiore ai fini dello sviluppo dei singoli paesi; tuttavia, allora le strutture interne dell'università avevano mantenuto il controllo delle scelte relative alle aree di insegnamento e di ricerca. Nel decennio '75-'85 l'istruzione superiore non è più considerata semplicemente come un mezzo per realizzare obiettivi stabiliti a livello economico e sociale, ma assurge al livello di strategia politica in sé.

La produzione del sapere, che sta tanto a cuore ai governi, non esaurisce però le funzioni dell'università che comprendono tradizionalmente anche compiti di natura «*morale*»: in proposito oggi si preferisce parlare con formule più sfumate di trasmissione di valori, di formazione della classe dirigente o di riproduzione della stratificazione sociale. Nell'ultimo decennio si è assistito a una perdita di rilevanza della missione «*morale*» (Neave, 1985). La crescita enorme del sapere e la sua frammentazione hanno messo in crisi la elaborazione di quadri generali di valore; inoltre hanno influito la perdita di autonomia delle università rispetto alle autorità governative e l'imposizione da parte di queste ultime di priorità di breve termine di natura congiunturale, di finalità di piccolo cabotaggio, di orientamenti rivolti a risolvere i problemi che il governo riscontra nel presente. Durante il periodo '75-'85 si sarebbe consumato un grande scontro tra la cultura del presente e del possibile, propria dei governi, e la cultura del futuro e dell'utopia, caratteristica del mondo accademico, che nel conflitto avrebbe avuto la peggio.

Pertanto, un *problema di fondo* da affrontare nel futuro sarà di stabilire se la funzione dell'istruzione superiore sia prevalentemente tecnocratica — produzione di conoscenze scientifiche — o consista anche nella trasmissione di valori, se si limiti prevalentemente all'insegnamento di tecniche e metodologie o comprenda anche la formazione della personalità. Esistono inoltre gravi perplessità circa la capacità del sistema

sociale di affrontare in futuro i costi dell'università, se questa deve continuare a svolgere le funzioni attuali. Sarà poi possibile conciliare le esigenze accademiche di lungo termine con l'adattamento ai bisogni di breve periodo del mondo economico? E quale sarà l'incidenza del calo demografico sulla sopravvivenza delle università? Che ruolo dovrà assumere l'istruzione superiore nella società delle Nuove Tecnologie dell'Informazione? E potrà l'università mantenere ancora una certa autonomia di fronte alla domanda crescente di valutazione, di controllo e adeguamento ai bisogni del mondo del lavoro e del territorio?

2. Le Tendenze nell'Europa Orientale

Anche nell'Est il problema centrale è rappresentato dall'avvento dell'istruzione superiore *di massa* e dell'adeguamento dell'università alle esigenze del mondo del lavoro (Schmidt). La trattazione verterà su tre punti principali. Verranno esaminate le riforme dei canali scolastici di accesso all'istruzione superiore, in particolare l'espansione della scuola media realizzata allo scopo di accogliere potenzialmente tutti i giovani della fascia di età corrispondente, e l'innalzamento della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento. Il secondo tema sarà l'espansione dell'università in risposta alle esigenze quantitative e qualitative del mondo del lavoro e della società e il terzo illustrerà le innovazioni nel campo della formazione permanente, rilevanti per l'istruzione superiore. Verranno inoltre premesse alcune informazioni sul periodo di Kruscev che si situa all'origine dell'espansione.

2.1 *La fase dell'avvio della crescita*

Nella politica dell'educazione del periodo di Kruscev un *ruolo centrale* fu assunto dagli obiettivi dell'espansione del sistema formativo e del potenziamento degli standard qualitativi.

vi. Ai paesi dell'Est fu anche riconosciuta maggiore autonomia nella ricerca di soluzioni nazionali ai propri problemi educativi, mentre nel periodo staliniano era prevalsa la tendenza all'omologazione al modello sovietico. L'obiettivo di una secondaria e di un'istruzione superiore per tutti, anche se il principio in sé veniva considerato come una mèta utopica, tornò ad essere oggetto di dibattito, determinando due conseguenze: l'aumento della permeabilità, della possibilità di passaggi orizzontali e verticali, fra tutti i livelli e tipi di strutture del sistema formativo; la predisposizione delle condizioni per una rivoluzione delle attese della popolazione.

L'istruzione superiore per i lavoratori e l'intreccio tra università e lavoro assunsero a modello della formazione professionale dell'avvenire. Negli studi a tempo pieno compiuti direttamente dopo la secondaria venne potenziato il legame con la pratica nell'industria e per il futuro si prefigurò una vera integrazione fra istruzione superiore e attività lavorativa. Benché il principio del collegamento con la prassi sia stato ridimensionato dopo l'allontanamento di Kruscev, è innegabile il suo impatto nei paesi dell'Est, in quanto ha portato a una maggiore rispondenza dell'istruzione superiore alle esigenze dello sviluppo tecnologico. Anche l'orientamento degli anni successivi, rivolto ad introdurre nell'educazione degli adulti le trasformazioni richieste dall'espansione della scienza e della tecnologia, trova le sue radici nelle tendenze del periodo di Kruscev. Alla sua caduta è pure sopravvissuto il riconoscimento del ruolo dell'innovazione dal basso con la partecipazione di tutte le componenti del sistema formativo.

È opportuno anche ricordare, alcune tendenze che sono emerse nella *transizione* tra Kruscev e Breznev come reazione alla politica formativa del primo. Anzitutto si può fare riferimento al rifiuto del volontarismo in favore di una gestione razionale, scientifica e pianificata dell'innovazione pedagogica, basata tra l'altro sulla ricerca. In aggiunta, nell'esame delle questioni educative si è cercato di sviluppare la prospettiva economica, un orientamento che ha portato all'acquisizione

di una maggiore consapevolezza dei limiti della pianificazione e delle problematiche finanziarie connesse con l'attuazione delle strategie formative. Un'attenzione crescente è stata anche dedicata alla dimensione sociologica dei problemi educativi, in particolare alle attese e alle motivazioni delle varie componenti dei processi formativi.

2.2 *La crescita dell'istruzione superiore*

La democratizzazione della *secondaria* e l'innovazione dei suoi programmi hanno esercitato un forte influsso sull'espansione quantitativa dell'istruzione superiore. Le due tendenze citate presentano variazioni importanti secondo il paese considerato. Un estremo del «continuum» è dato dalla Repubblica Democratica Tedesca che ha introdotto un ciclo superiore per la maturità fra l'istruzione media e la superiore con scopi di selezione e di preparazione all'università. All'altro polo si colloca invece l'URSS che rimane legata al principio della separazione tra i vari livelli. Rimane, comunque, il problema delle disparità rilevanti che si riscontrano nel passaggio dall'istruzione media alla superiore in connessione con la pianificazione delle ammissioni e dell'organizzazione delle procedure di accesso. Pertanto, nei vari paesi sono apportati ritocchi continui alle normative in questione al fine di ridurre le disuguaglianze di opportunità fra i vari strati sociali. Si è profilata anche un'altra problematica non indifferente: i livelli di preparazione delle matricole non sono soddisfacenti e si cerca di porvi rimedio organizzando nell'università interventi di recupero.

I rapporti tra lo sviluppo dell'istruzione superiore e le esigenze del *mercato del lavoro* si diversificano notevolmente secondo i paesi. Nell'URSS, la Repubblica Democratica Tedesca e l'Ungheria, lo sviluppo quantitativo dell'istruzione superiore è stato raffreddato perché la domanda del mercato del lavoro era già satura. In Cecoslovacchia e in Romania si è venuti incontro alle scelte dei giovani di proseguire gli studi nel-

l'università, poiché in ambedue i paesi si riscontrano carenze di laureati — in Romania limitatamente alle aree tecnico-scientifiche. Nella Jugoslavia e nella Polonia, che si caratterizzano per una situazione di disoccupazione dei laureati entro un contesto in cui la domanda sociale gode di maggiore libertà di movimento, gli squilibri si spostano dal lato delle ammissioni a quello della conclusione degli studi e si traducono in un tasso notevole di abbandoni.

2.3 *L'impatto sull'organizzazione dell'istruzione superiore*

Le strategie si differenziano anche nel far fronte agli effetti dell'avvento dell'istruzione superiore *di massa* sul piano strutturale e contenutistico. La Cecoslovacchia e la Repubblica Democratica Tedesca hanno risposto con un rafforzamento dell'orientamento accademico degli studi universitari, della loro fondazione teorica e della finalizzazione alla ricerca, in linea con la tradizionale caratterizzazione scientifica dell'attività universitaria nei due paesi e in considerazione di una presenza significativa di manodopera munita di titoli tecnici intermedi. L'URSS al contrario si qualifica per una tendenza alla iperspecializzazione e alla scolasticizzazione dell'istruzione superiore. In molti paesi si riscontra un rilevante scarto fra i titoli conseguiti e il lavoro effettivamente svolto, con conseguente frustrazione dei laureati.

Più recentemente si è registrata una certa *stasi* nell'espansione dell'istruzione superiore a beneficio degli istituti medi tecnici, soprattutto in Unione Sovietica: se ne sono rafforzate le caratteristiche pedagogiche, è stato innalzato il loro prestigio, sono state innovate le condizioni di ammissione all'istruzione superiore dei loro diplomati. Un'altra tendenza consiste nella creazione di cicli brevi di studi, come nell'Europa Occidentale; stanno procedendo in tale direzione Ungheria, Romania e Jugoslavia. L'orientamento a elaborare su base scientifica profili diversificati, soprattutto nell'area dell'ingegneria, corrisponde all'esigenza di venire incontro ai bisogni del mon-

do del lavoro, ma potrebbe nascondere il pericolo di un ritorno a forme di elitismo. Una novità interessante è offerta dalla previsione di uno spazio di autonomia per i docenti universitari nella gestione del curriculum.

2.4 Istruzione superiore e formazione permanente

Le sperimentazioni compiute per fornire una *fisionomia* didattica specifica agli studi universitari dei lavoratori hanno dato risultati insoddisfacenti; di conseguenza il modello di riferimento continua ad essere costituito dai curricula dei corsi a tempo pieno. Nonostante ciò, i processi di socializzazione risultano diversi tra studenti a tempo pieno e parziale e la differenza si manifesta nell'utilizzazione dei laureati sul lavoro.

I rapporti tra formazione permanente e i processi di *ri-conversione o riqualificazione* della prima preparazione universitaria trovano soluzioni diverse secondo le esperienze anteguerra, le trasformazioni sociali intervenute successivamente, le esigenze dello sviluppo tecnico-scientifico e la domanda di mobilità. La Polonia si qualifica per il ricorso in modo ampio alla formazione permanente in vista di un adeguamento continuo ai bisogni di cambiamento nel corso della carriera lavorativa. L'Unione Sovietica e la Repubblica Democratica Tedesca tendono a conservare il collegamento tra primo titolo universitario e posizione nella professione per motivi economici di redditività degli investimenti iniziali e per ragioni sociali di tutela del diritto al lavoro. In Romania si è mantenuto l'orientamento proprio dell'era krusceviana della relazione diretta della formazione universitaria con la produzione industriale: nel primo biennio è prevista la partecipazione degli studenti ai processi lavorativi e alla collettività dei lavoratori; nel secondo biennio è contemplata una vera cooptazione degli studenti nella direzione delle imprese.

La trattazione fin qui condotta sul tema dell'istruzione superiore ha messo in rilievo più *convergenze* che *divergenze*, ma certamente non fa pensare a un'omogeneizzazione del set-

tore universitario tra i paesi dell'Est Europeo. Alcuni studiosi originari di questi paesi, pur ammettendo una diversità a livello di strategie, sostengono una profonda unitarietà nei fini; altri fanno notare che differenze esistono anche sul piano degli obiettivi e delle priorità.

Per esempio, l'ulteriore allargamento dell'accesso all'istruzione superiore in risposta alla domanda sociale dipende dalle scelte che vengono compiute a livello di curricula, se cioè continuare con i programmi accademici tradizionali o innovarli in modo da includere una forte finalizzazione alla produzione industriale. In altre parole orientamenti diversificati a livello di mezzi si *ripercuotono* sulle opzioni circa i fini. Inoltre, sulle differenze nelle riforme incide il quadro politico che non è ovunque lo stesso: infatti, si passa da paesi dove la gestione del cambio prevede un'ampia partecipazione sociale a nazioni in cui predomina il dirigismo. Diversità provengono pure dalla funzione della ricerca pedagogica nella elaborazione delle politiche educative: accanto a paesi in cui il riferimento ai dati scientifici è molto modesto, si riscontrano altri in cui notevole importanza viene prestata alla ricerca in un quadro di scelte politiche di fondo.

3. La Sfida delle Nuove Tecnologie dell'Informazione

Esiste ormai un consenso comune circa il *ruolo centrale* delle Nuove Tecnologie dell'Informazione (= NTI) nello sviluppo sociale, economico e culturale dei vari paesi (Neave, 1986). Di conseguenza le autorità dei diversi stati europei sono impegnate a potenziare l'apporto dell'istruzione superiore in vista di un'utilizzazione sempre più efficace ed efficiente delle NTI; in proposito non va dimenticato che nella società post-industriale le politiche della scienza svolgono la funzione adempiuta nei sistemi industriali dalle politiche economiche. Si nota anche un interesse crescente in questo settore a livello di cooperazione europea; non si tratta soltanto di una reazio-

ne protezionista, di difesa del mercato europeo dagli assalti della concorrenza internazionale, ma sono le stesse NTI che propongono l'esigenza di una internazionalizzazione dei mercati.

Il *nodo* della sfida delle NTI per le università consiste nel fatto che queste dovrebbero rinnovarsi in modo da far fronte agli effetti di trasformazioni radicali, quelle introdotte dalle NTI, che attualmente si intravedono appena. Infatti, le opinioni differiscono fortemente circa le professioni che richiederebbe la società dell'informazione: alcuni parlano di un raddoppiamento dei lavori amministrativi e manageriali, mentre altri ipotizzano l'espansione dei mestieri marginali dell'area dei servizi. Le posizioni sono anche divaricate circa la natura delle competenze richieste per la gestione delle NTI. È vero che si registra un certo accordo sull'opportunità di aumentare l'alfabetizzazione informatica, nel senso soprattutto di sensibilizzare l'opinione pubblica al trapasso culturale in atto; non è chiaro tuttavia se l'obiettivo in questione rientri nelle finalità dell'istruzione superiore. Il punto di conflitto riguarda il livello di specializzazione delle offerte dell'università: bisognerà organizzare corsi professionalizzanti o sarà più opportuno puntare sulle competenze generali di analisi, di comunicazione, di adeguamento al cambio?

In questa situazione appare del tutto inadeguato l'approccio tradizionale della *pianificazione* («manpower planning»), cioè di un modello razionale di gestione del cambiamento, sia nella versione centralizzata che decentralizzata. Le problematiche ordinarie, insite nell'impiego di tale formula, quali le difficoltà di conoscere con precisione i bisogni del mercato e la pesantezza istituzionale delle università, si moltiplicano e si aggravano. Attualmente il mondo imprenditoriale sembra aver rinunciato ad effettuare previsioni di lungo e medio termine; inoltre, la situazione dei settori di punta della tecnologia è caratterizzata da una grande frammentazione in aziende piccole e specializzate, per cui è quasi impossibile tentare previsioni d'insieme.

A ciò si aggiunge l'attuale complessità dell'istruzione superiore che appare sempre più come un sistema tenuto insieme da collegamenti piuttosto labili e non gestibile in modo razionale e direttamente dal centro. La diversificazione interna è rilevante ed è dovuta sia all'elevazione al rango di istruzione superiore di strutture che precedentemente si trovavano ai confini, sia al trasferimento dalla secondaria superiore delle differenziazioni tipiche di quest'ultima. Inoltre, in seguito alla democratizzazione dei processi decisionali, alla riduzione dell'autorità degli ordinari e al venir meno delle facoltà come principali centri di potere, è cresciuto grandemente il numero delle unità di base dotate di poteri autonomi e di capacità di veto, che possiedono, perciò, le competenze sufficienti per reinterpretare e bloccare gli orientamenti presi a livello nazionale.

Al presente le soluzioni ai problemi accennati vengono ricercate in un ripensamento dei rapporti tra università e governi, nella riforma dei sistemi di gestione e nella revisione dei valori soggiacenti all'istruzione superiore. Da quest'ultimo punto di vista, la chiave di lettura delle politiche adottate potrebbe essere espressa nei seguenti termini: priorità alla *qualità* sulla eguaglianza, stimolo alla competitività rispetto alle esigenze del servizio pubblico, ritorno alla formazione della classe dirigente piuttosto che di una massa colta di lavoratori, rivalutazione della ricerca dell'eccellenza nei confronti della tutela. La scelta fatta risponderrebbe agli obiettivi di realizzare una convergenza di base tra istruzione superiore e industria sul piano dei valori, di trapiantare in Europa l'ideologia che ha assicurato negli Stati Uniti e nel Giappone il successo delle università nell'affrontare i problemi posti dalle NTI e di garantire un'autonomia più ampia di movimento alle unità di base delle università nel rispondere ai bisogni del mercato di lavoro.

Sul piano dell'organizzazione concreta si andrebbe verso una trasformazione profonda del modello del servizio nazionale pianificato, tipico dell'istruzione superiore durante gli

anni '70. Pur rimanendo un certo quadro di orientamenti generali e un qualche riferimento alla pianificazione nazionale che dovrebbero fornire alcune indicazioni di massima sulle esigenze di medio termine, si afferma sempre di più l'idea della responsabilità verso la società piuttosto che verso l'amministrazione centrale, si introduce il sistema del finanziamento sulla base della qualità, si potenziano le forme di valutazione e di verifica e si sviluppano gli organismi di coordinamento. Il *fulcro* del nuovo modello è costituito però dall'introduzione di uno spirito di competizione e dall'ampliamento delle capacità di iniziativa delle strutture di base: queste sono libere di decidere se adeguarsi o meno agli standard fissati dall'amministrazione centrale e al tempo stesso vengono previsti vantaggi o sanzioni secondo la qualità delle prestazioni fornite.

Quali *interpretazioni* dare ai mutamenti appena intravisti? Alcuni sostengono che essi sanzionano il principio secondo il quale l'utilità economica rappresenterebbe la giustificazione fondamentale del ruolo dell'istruzione superiore. Altri parlano di un tentativo di far rivivere l'università di élite. Vi è poi chi ritiene che si tratti di un'ulteriore iniziativa delle autorità governative per ridurre ancora di più l'ambito di autonomia interna delle università, in quanto l'amministrazione centrale verrebbe a determinare anche il contenuto della qualità, dell'eccellenza e della concorrenza. Due conseguenze certe saranno l'aumento della diseguaglianza e una frammentazione sempre maggiore dell'università.

4. Bibliografia Essenziale

GARITO M.A., *L'università in Europa*, Roma, ERI/Edizioni Rai, 1983.

GRUSON P. - J. MARKIEWICZ-LAGNEAU, *L'enseignement supérieur et son efficacité*. France, Etats-Unis, URSS, Pologne, Paris, La documentation française, 1983.

MASSUÉ M.J.P., *Les aspects internationaux de la diversification de l'enseignement tertiaire: appréciation du Conseil de l'Europe*, in «Wissenschaftspolitik/Politique de la Science», (1982), Beiheft 27, pp. 69-77.

de MOOR R.A. (Ed.), *La réforme de l'enseignement tertiaire dans l'Europe d'aujourd'hui*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1978.

NEAVE G., *Higher Education in a Period of Consolidation: 1975-1985*, in «European Journal of Education», 20 (1985), n. 2-3, pp. 109-124.

IDEM, *On Shifting Sands: changing priorities and perspectives in European Higher Education from 1984 to 1986*, in «European Journal of Education», 21 (1986), n. 1, pp. 7-24.

Les politiques d'enseignement supérieur des années '80, Paris, OCDE, 1983.

Quel avenir pour les universités, Paris, OCDE, 1987.

Réforme et développement de l'enseignement supérieur avec une considération particulière de l'Europe méridionale, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.

SCHMIDT G., «Reformtendenzen im Hochschulwesen einiger sozialistischen Länder», in: ANWEILER O. - F. KUBART (Edd.), *Bildungssystem im Osteuropa. Reform oder Krise?*, Berlin, Berlin Verlag, 1984, pp. 248-259.

U 2000. Higher Education and Research Policies in Europe Approaching the Year 2000, Strasbourg, Council of Europe, 1984.

VEDEL G. (Ed.), *Reform and Development of Tertiary (Post-secondary) Education in Southern Europe*, Strasbourg, Council of Europe, 1980.

2.

OFFERTE SALESIANE AGLI UNIVERSITARI

di Carlo Nanni

È difficile riflettere sulla pastorale universitaria salesiana, perché in proposito si manca di una tradizione consolidata e di riferimenti di sicuro rilievo.

Manca inoltre una precisa informazione a riguardo. Una prima rilevazione fatta dal Dicastero per la Pastorale Giovanile in preparazione all'incontro, non è riuscita ad ottenere una completa risposta, sicché risulta arduo avere un quadro d'insieme di una qualche affidabilità.

La questione si fa ulteriormente complessa perché a questo riguardo, non esistono apporti sistematici neanche a livelli più vasti, sia in sede di pastorale sia in sede di scienze dell'educazione. A parte il contributo pionieristico di alcuni pensatori ormai classici (W. Humboldt, J.H. Newman, J. Ortega y Gasset, R. Guardini) sull'università e sul suo ruolo nelle società moderne, oggi più che altro si pensa all'università in termini di politica economica e culturale. Anche in campo ecclesiale, l'insegnamento del Concilio Vaticano II e quello del recente Magistero Pontificio, sembrano fissare la loro attenzione quasi esclusivamente sul problema dell'evangelizzazione della cultura, di cui l'università è pur considerata come centro irradiatore e propulsore di prim'ordine.

Credo quindi opportuno suddividere il mio intervento in tre parti:

— in primo luogo si tratterà dell'apertura salesiana al problema dell'università e della pastorale universitaria (prima parte);

— ci si soffermerà quindi a riflettere su due aspetti particolari: sulla qualità educativa del pensionato/residenza per

universitari (seconda parte); e sul quadro di riferimento educativo-pastorale dei salesiani impegnati nell'azione universitaria (terza parte).

Altre relazioni affronteranno il problema della formazione morale e di quella specificamente religiosa cristiana.

1. La Pastorale Salesiana aperta al problema della vita universitaria

1.1. Il mondo complesso e problematico dell'università

Da sede quasi unica della produzione della cultura scientifica e della formazione culturale delle élites sociali, negli ultimi decenni l'università, soprattutto in Europa, è andata soggetta a profondi processi di mutazione e di innovazione. Dopo il forte incremento quantitativo degli anni sessanta, oggi si discute sempre più di essa in termini qualitativi, in rapporto alle esigenze produttive e sociali locali, nazionali ed internazionali. Le istanze di una università di massa, caratterizzata dalla liberalizzazione dell'accesso ad essa, dalla volontà di democratizzazione, di eguaglianza delle opportunità di studio, di ricerca e di professionalizzazione, hanno dovuto fare i conti con le rinnovate forme di burocratizzazione e di selezione. La protesta universitaria della fine degli anni sessanta e degli inizi degli anni settanta per una università critica nei confronti della cultura sociale, ha dovuto lasciare il posto alla più pressante richiesta di una università a servizio dell'economia e del potere politico-sociale. Perso il monopolio in ciò che attiene la ricerca scientifica, la produzione dell'alta cultura e la formazione culturale della classe dirigente, resta problematico quanto essa possa fare ancora a riguardo, soprattutto in relazione alla sfida che proviene dalle nuove tecnologie computerizzate. L'impressione che l'università di massa soffra di una forte dequalificazione culturale viene da esse resa più evidente.

Ma la problematicità, oltre che avvolgere l'università come istituzione culturale, riguarda anche l'università come comunità, con la crisi degli organismi di partecipazione e con le difficoltà dei rapporti tra studenti e strutture universitarie, tra studenti e studenti, tra studenti e docenti. La massificazione e la spersonalizzazione anonima dei rapporti, le difficoltà logistiche e della convivenza, la solitudine e lo sradicamento degli studenti fuori sede o pendolari, lo sfrenato clima concorrenziale e di selezione, la quasi totale assenza di rapporti umani e di tempi formativi oltre lo studio, la riduzione economicistico-strumentale della cultura e la paura dell'insuccesso scolastico o del futuro professionale: sono questi appena alcuni dei gravi problemi umani che sembrano caratterizzare l'attuale condizione universitaria in Europa e forse in genere nel mondo.

1.2. La problematica formativo-pastorale del mondo universitario

I problemi logistici e relazionali, la pressione dello studio e lo sradicamento dagli ambienti e dai ritmi vitali normali, la focalizzazione della motivazione sul successo culturale-professionale, aggravano i già difficili problemi umani, formativi e pastorali propri dell'età e della condizione giovanile.

Il rischio dell'indifferentismo, la caduta dell'attenzione morale e della chiarezza delle evidenze etiche, l'abbandono dei quadri di riferimento della fanciullezza senza alternative, l'impossibilità di congrui tempi di riflessione e di valide esperienze formative, rendono altamente problematico l'esito dei processi dell'identità personale, sociale, culturale e religiosa; come pure rischiano di lasciare fortemente inasaudito il bisogno soggettivo di senso: con il pericolo di dar luogo a più o meno gravi disturbi fisio-psichici o addirittura di far cadere nelle maglie dell'alcolismo, della droga, della trasgressione sessuale, della devianza sociale.

Per altro verso l'incremento dell'accesso a istituzioni

d'istruzione superiore non accenna a diminuire, almeno in termini assoluti. La fascia alta della popolazione giovanile viene sempre più a condividere questa esperienza di studio e di vita, almeno relativamente all'Europa. Diverso forse è il discorso nei paesi in via di sviluppo o del sottosviluppo.

In tal senso si fa sempre più evidente che non basta una pura e semplice pastorale giovanile, ma che occorre arrivare ad una azione pastorale, sistematica ed organica, specificamente per questa categoria sociale e situazione vitale.

Tale azione pastorale può essere considerata sotto un triplice punto di vista:

— come pastorale della cultura universitaria, che si fa attenta all'evangelizzazione e all'animazione cristiana della cultura universitaria, in sè e per sè ed in vista della sintesi, personale e comunitaria, di fede e cultura e di cultura e vita;

— come pastorale degli universitari, che cura e promuove la condizione umana generale e formativo-cristiana della popolazione universitaria;

— come dimensione della pastorale giovanile e della pastorale d'insieme, che si rende cosciente del fatto che una consistente fascia della popolazione giovanile, cui si dirige l'azione pastorale, si trova in tale condizione esistenziale, con le sue particolari problematiche umane e con le sue peculiari modalità culturali anche quando si incontra in altri ambienti che non sono direttamente connessi con l'università.

È subito da dire che tali prospettive educativo-pastorali sono di fatto assai poco avvertite; e risulta molto carente quanto si fa a riguardo, sia in termini di proposte e di progetti che di agenti pastorali dedicati appositamente a questo genere di azione educativo-pastorale.

1.3. La presenza salesiana nella pastorale universitaria in Europa

In questo contesto e con caratteristiche abbastanza simili si pone la pastorale universitaria salesiana in Europa.

1.3.1. Un'attenzione pastorale in gran parte nuova

Seppure in sviluppo, la pastorale universitaria salesiana risulta nell'insieme piuttosto esigua, se non proprio ai margini dell'azione educativo-pastorale salesiana in Europa. Essa sembra ancora pensata da molti in termini di «eccezionalità».

Le opere salesiane europee (e, per quanto è dato di capire, in larga parte anche altrove, seppure probabilmente con diversa gradazione in qualche luogo), si rivolgono principalmente a preadolescenti e adolescenti, anche se la pastorale delle parrocchie, quella degli ex-allievi e della famiglia salesiana, e la partecipazione alla pastorale d'insieme delle chiese locali porta sempre più ad aprire anche alla fascia alta della giovinezza, così come all'età adulta, dove universitari e universitarie sono parte considerevole del folto e crescente «popolo» dei catechisti, degli animatori, delle opere di volontariato e di impegno sociale nel territorio.

Indubbiamente, mentre le forme di presenza si accrescono e si differenziano, molto rimane da fare in ordine alla sensibilizzazione dei confratelli e alla presa di coscienza chiara delle ispettorie per tali tipi di problemi e per lo sviluppo e il coordinamento di quanto si va facendo.

1.3.2. Le diverse forme di presenza

Dal punto di vista del tipo di opera, è nettamente prevalente il pensionato o residenza per universitari (vicino alla trentina), in espansione soprattutto in Italia. E per solito, quando si pensa alla pastorale universitaria salesiana, ci si riferisce quasi unicamente ad esso. Ma non mancano forme di cappellanie universitarie o di azione in strutture pastorali parrocchiali o diocesane appositamente rivolte ad universitari ed universitarie. Poco segnalata l'azione in clubs o circoli specifici.

Nel raggio di questo tipo di presenza e di strutture è pensata ancora fondamentalmente l'azione pastorale universita-

ria salesiana, che quindi si caratterizza essenzialmente come una pastorale per universitari, meno come pastorale della cultura e ancor meno come pastorale attenta alla problematica universitaria. Ai fini di una pastorale della cultura universitaria è tuttavia da evidenziare anzitutto quella che rimane la più cospicua struttura universitaria salesiana in Europa: l'Università Salesiana di Roma, caratterizzata tra le altre università pontificie per la sua accentuazione di catechetica e di pastorale giovanile, e notoriamente apprezzata nella cultura universitaria laica per la sua chiara connotazione pedagogica. Ma la presenza salesiana in istituzioni di istruzione superiore è data anche dalla Hochschule di pedagogia sociale a Benediktbeurn in Baviera e dai politecnici di Hoboken (Belgio Nord) e di Zaragoza (Spagna), in cui i salesiani collaborano con altre forze del territorio. Inoltre sarebbe qui da segnalare il contributo di quei salesiani che a titolo individuale operano in università ecclesiastiche e laiche. Come pure forse non sarebbe del tutto da trascurare il possibile e reale apporto che a questo scopo potrebbe venire dai centri di formazione filosofica e teologica per giovani salesiani, presenti in molte nazioni europee.

1.3.3. Pastorale universitaria e missione salesiana

La sensibilizzazione e il coordinamento, a questi livelli, sono totalmente ancora da pensare e da inventare.

E forse ancora prima è da fare opera di chiarificazione per mettere in luce l'importanza della pastorale universitaria nella missione salesiana:

— in quanto si ha che fare con giovani sempre più a rischio, se non proprio abbandonati;

— in quanto è richiesto dal principio della continuità educativa, che don Bosco mostrò di tenere in qualche modo in conto nei riguardi degli ex-allievi (si potrebbe pensare che allora ci si fermava all'adolescenza o alla prima giovinezza, essendo l'ingresso nel mondo adulto notevolmente anticipato rispetto ad oggi);

— in quanto è richiesto dalla nostra missione che rivolge le sue attenzioni in particolare alla formazione di leaders per la società civile e per la comunità ecclesiale;

— in quanto il mondo universitario costituisce un «luogo pastorale» culturalmente ed umanamente interessante, stimolante e arricchente per la comprensione e la ragion d'essere della famiglia salesiana nel mondo e nella chiesa;

— in quanto infine universitari ed universitarie son un «campo privilegiato» per la pastorale vocazionale in senso largo ed in senso specifico.

2. L'azione Educativo-Pastorale nei pensionati/residenze universitarie

2.1. Le strutture della convivenza

Come si è accennato, i pensionati o residenze (il primo termine sembra prevalere in Italia, il secondo altrove), costituiscono la testimonianza più cospicua della pastorale universitaria salesiana, ma forse anche la più bisognosa di sviluppi.

I pensionati italiani sono di fondazione relativamente recente. La stessa cosa vale per il resto d'Europa, se si fa eccezione forse per le grandi istituzioni quali lo Studentenheim di Wien, l'Istituto di Hoboken, il Colegio Mayor di Sevilla, dove però la residenza universitaria sembra piuttosto uno sviluppo e un prolungamento del pensionato per studenti delle scuole medie superiori o del baccellierato spagnolo.

Materialmente, anche quando godono di una loro autonomia, sono per lo più appoggiati ad altre istituzioni, quali scuola, parrocchie, centri ispettoriali, centri di formazione professionale, ecc.. E ciò non è senza valenza formativa in quanto può aprire il pensionato alla pastorale d'insieme dell'opera salesiana. Può d'altra parte sacrificarlo alle esigenze di essa. In alcuni casi (come ad es. a Torino-Crocetta), le residenze per universitari sono accanto a residenze per giovani

confratelli in formazione. Sono evidenti le possibilità di vantaggiosi scambi in termini di formazione, di relazioni interpersonali e di gruppo, di impegni e di iniziative comuni, dall'ambito ricreativo a quello sociale, civile e religioso.

Normalmente vengono ospitati dai 30 ai 70 studenti per il periodo scolastico e per i giorni lavorativo-scolastici della settimana (vale a dire da lunedì a venerdì). In qualche caso non esiste una mensa interna, per cui gli studenti hanno da servirsi della mensa universitaria esterna alla residenza, con grave danno per i tempi di vita comunitaria.

I salesiani che si occupano a tempo pieno ed esclusivo della vita, delle attività e dei rapporti educativi nelle residenze non sono normalmente più di uno; in qualche caso neanche uno. Spesso vi si aggiunge qualche altro, a tempo parziale e con incarichi di amministrazione o di gestione della residenza.

Dal punto di vista ambientale e logistico sembra che si possa arguire che la residenza universitaria sia compattata in aule o piani di palazzi. Si rileva questo dato per i riflessi che esso può avere sulle relazioni interpersonali e di gruppo, e nei rapporti con gli altri conviventi nel complesso dell'opera. Allo stesso scopo converrà rilevare un'altro dato che potrebbe altrimenti apparire irrilevante: nelle residenze europee la popolazione universitaria è costituita esclusivamente da studenti. Pare certo invece che altrove (vedi ad es. a Cordoba in Argentina) esistano esperienze di residenze universitarie, pensate come istituzione autonoma a sè stante, costituita da piccoli appartamenti abitati rispettivamente da studenti o da studentesse, ma organizzati in modo che copartecipano ad iniziative e forme di vita comunitarie.

2.2. La qualità della convivenza

Un regolamento scritto fa per solito da quadro di riferimento oggettivo per quanto riguarda procedure e comportamenti della convivenza. La leale accettazione di esso è richiesta come condizione preliminare per l'accettazione da parte

dell'ente gestore della residenza, sia nel colloquio che molti richiedono con i genitori sia soprattutto con i giovani stessi. La sua esatta comprensione, interpretazione o integrazione è fatta oggetto di assemblee all'inizio o durante l'anno. Talora si è arrivati anche ad un progetto educativo-pastorale specifico. Più spesso si fa riferimento a quello ispettoriale.

Iniziative formative e possibilità di partecipazione a pratiche religiose infrasettimanali o per i cosiddetti momenti forti dell'anno civile e liturgico, sono comuni. Ma è pure notata la difficoltà di andare oltre queste stesse occasioni.

Soprattutto nelle residenze più grandi e più rassodate nel tempo si segnalano svariate forme di partecipazione, sia sotto forma assembleare globale, sia sotto forma di organismi specifici, con funzione di corresponsabilizzazione e ottimizzazione della gestione e della vita della residenza, e con funzioni promozionali o di stimolo per attività ed iniziative di vario genere.

Non mancano generalmente gruppi formativi speciali (sportivi, culturali, formativi, missionari, ecc.). Altrettanto è da dire per la partecipazione di studenti a gruppi esterni o ad iniziative di animazione nelle parrocchie vicine. Non sembrano invece esservi nei pensionati gruppi specifici di denominazione e riferimento ecclesiale nazionale (come ad es. in Italia la Fuci), anche se sembra accertata la partecipazione individuale di alcuni a tali tipi di aggregazione.

Nessuna notizia si ha della eventuale partecipazione a gruppi o organizzazioni di tipo politico o sindacale.

2.3. La qualità della risposta alla domanda di pensionato

Il pensionato sembra corrispondere ad una forte domanda dei giovani universitari. Ma forse è necessario interrogarsi sulla qualità educativo-pastorale della risposta che ad essa si dà, per arricchirla, superarne i limiti, porla in orizzonti più vasti.

2.3.1. Una risposta «ecologica»

Si è soliti affermare che la presenza di pensionati universitari soddisfa una forte domanda di studenti in difficoltà di alloggio. Quella di provvedere un ambiente serio, tranquillo e sereno per chi frequenta l'università, soprattutto corsi di studio che esigono la frequenza continuata (come in indirizzi tecnico-scientifici, ingegneria, medicina, economia, chimica, ecc.) è senz'altro la domanda prioritaria ed anche la finalità prima cui si intende dare ragionevole risposta. In questo senso la si potrebbe dire una risposta «ecologica»: non solo nel senso logistico ed ambientale, ma anche morale e religioso. La residenza salesiana è cioè sentita come un buon ambiente in cui si può essere rassicurati anche dagli inquinamenti morali che spesso si riscontrano negli ambienti e negli alloggiamenti universitari. Per molti studenti che provengono da precedenti esperienze di rapporto scolastico o formativo in ambienti salesiani, la residenza universitaria sembra permettere la possibilità di continuare uno stile di formazione umana e di maturazione di fede.

Ma non è del tutto elusa l'eventualità che presso molti la richiesta del buon ambiente per lo studio diventi pressoché esclusiva e non si ammettano facilmente altre esigenze di tipo formativo. Il rischio che tutto si riduca ad una mera «pensione», in cui ciò che interessa è esclusivamente avere un alloggio ed una mensa, sembra senz'altro realistico almeno per una certa aliquota dei giovani. Sarebbe eccessiva d'altra parte una generalizzazione. Se ne fa colpa alla pressione sempre più forte esercitata dalla selezione universitaria, alla permanenza limitata ai giorni di lezione o di ricerca, ai limiti strutturali della residenza. Ma non si dovrà pensare anche ad eventuali carenze di inventiva e di adeguatezza educativa e pastorale?

2.3.2. Una risposta collegata a «necessità dei tempi»

Un criterio di intervento salesiano, solitamente praticato da don Bosco, è il collegamento accertato a evidenti «necessi-

tà dei tempi». Ora è indubbio che con il pensionato si viene incontro ad una necessità non solo di persone ma anche dei tempi.

La fondazione di pensionati è infatti collegabile al fenomeno più vasto dell'accesso generalizzato all'università anche da parte di studenti di estrazione operaia, contadina o comunque delle classi medio-basse, che si è avuta un po' dappertutto in Europa dopo la seconda metà degli anni sessanta. In tal senso è innegabile il carattere salesiano di tale iniziativa, a favore di giovani provenienti dalle classi popolari ed in vista di ovviare a pericoli di carattere globalmente morale.

Questa risposta a bisogni dei tempi, non credo che sia diminuita di valore, se si afferma che in più di un caso è collegabile con il venir meno della richiesta di internati per pre-adolescenti e adolescenti delle scuole primarie e secondarie e quindi con le nuove disponibilità di ambienti che in molti casi si sono venuti ad avere, e conseguentemente con il problema di una riconversione e di una diversa utilizzazione di essi.

La cosa risulterebbe pedagogicamente e pastoralmente problematica se le preoccupazioni restassero solo a livello di risultati economicamente fruttuosi.

2.3.3. Una risposta «tradizionalmente» salesiana

A prima vista si potrebbe dire che quella delle residenze universitarie è una iniziativa salesiana «senza memoria», in quanto non c'è quasi sicuramente un diretto riferimento storico almeno a livello di iniziative per studenti laici, non salesiani, vivente don Bosco o nei primi decenni della storia della Congregazione. E forse si può dire la stessa cosa per qualsiasi iniziativa pastorale specificamente per universitari. Ma è innegabile la caratterizzazione salesiana anche di tale iniziativa per tanti versi nuova. A me sembra, anzi, che essa si muove in una consonanza con le forme tradizionali d'intervento educativo salesiano, che — come si dirà più sotto — potrebbe persino risultare per certi versi un ostacolo.

È comune dire che tutta la convivenza è — o intende essere — improntata a «spirito di famiglia», a stili di vita di tipo familiare; che si vuole che sia come una famiglia, ecc..

Regolamenti e Progetti formativi affermano che la finalizzazione suprema della residenza universitaria salesiana è di contribuire alla formazione di «buoni cristiani ed onesti cittadini» per la Chiesa e per lo Stato.

Lo stile relazionale del o dei salesiani che abitano nella residenza universitaria si realizza sotto forma di presenza «cordiale», tra «assistenza», condivisione vitale nei tempi e negli ambienti della convivenza, e «direzione». Il profilo emergente del salesiano che sta con gli universitari si potrebbe porre lungo una linea che, per chi ha una qualche dimestichezza della tradizione salesiana, va dall'assistente degli antichi internati, all'amico salesiano degli ambienti di collegio o di oratorio, al direttore della casa.

Si potrebbe quindi dire che se non c'è una continuità nell'istituzione, c'è senz'altro nella forma della presenza e nella sostanza pastorale dell'iniziativa.

2.4. Una risposta «a basso profilo» pastorale?

Date le difficoltà oggettive che spesso si riscontrano (difficoltà di tipo logistico; presenza limitata di personale salesiano; esigenze totalizzanti e pressanti dello studio universitario), il giudizio globale che si dà dell'esperienza, è sostanzialmente positivo e se ne chiede anzi l'incremento. Resta problematico come vincere le resistenze soggettive e culturali che spesso si riscontrano nei riguardi di proposte formative che vadano oltre il puro studiare. Probabilmente occorrerà «educare la domanda», cioè fare azione di stimolo, diretto o indiretto, attraverso l'ambiente o gli studenti più disponibili; attraverso la continuità della presenza o l'organizzazione di iniziative pilota; attraverso l'invito chiaro, ancorché discreto, a partecipare ad iniziative dell'opera salesiana o della chiesa locale; o ancora richiedendo per quanto è possibile il coinvolgimento dei genitori, e così via.

Indubbiamente il senso della gradualità, della concretezza, della non omogeneità e standardizzazione delle prestazioni richieste, è assolutamente necessario in un'azione educativo-pastorale con giovani di tale età e condizione vitale. Un ambiente formativamente ricco, è già di per sé stesso educativo e stimolante.

Tuttavia a me pare che, così come stanno le cose, si debba concludere che il tipo di presenza del pensionato sia ancora a «basso profilo», vale a dire dai contorni ancora accennati, poco definiti, necessari di più incisivi interventi. Detto in altri termini a me pare che le energie profuse dai salesiani, che si sono o sono stati messi in tale tipo di azione educativo-pastorale, e i bisogni e le disponibilità dei giovani — almeno quelle virtuali — meritano e chiedono di più: sia in termini di condizioni strutturali sia in termini di quadro di riferimento ideale e progettuale sia in volume di azione. L'esigenza di un collegamento con la pastorale dell'ispettoria, con la famiglia salesiana, con la chiesa locale sembrano assolutamente da ricercare.

E in ogni caso sembra necessario anche non chiudersi in questo tipo di presenza ma integrarlo con altri possibili nell'ambito della pastorale universitaria.

3. Il quadro di riferimento educativo-pastorale

I salesiani hanno trovato una felice espressione per indicare la strategia della loro azione educativo-pastorale: «educare evangelizzando ed evangelizzare educando».

C'è da chiedersi però che cosa ciò comporti concretamente a livello di pastorale universitaria. Infatti c'è il rischio che la qualità della pastorale universitaria salesiana possa avere a soffrire non solo per motivi oggettivo-strutturali, ma anche per carenze presenti nel quadro di riferimento che ispira e guida l'azione. In qualche modo c'è da chiedersi quali aspetti del Sistema Preventivo abbisognano di essere rivisitati

e ricompresi in relazione a questo tipo di azione educativo-pastorale, come si è detto, in gran parte nuova.

Un tale interrogativo è presente in qualche modo nella coscienza di coloro che lavorano in questo campo. Essi insistono infatti nel dire che occorre personale appositamente formato, con particolari competenze e risorse umane, relazionali, culturali, ideali, quasi ad insinuare che i modi comuni o tradizionali non bastano.

Se ciò è vero, nella formazione del personale e nel lavoro di aggiornamento e di revisione delle esperienze che si fanno, occorrerà anzitutto vedere come superare irrisolutezze e inadeguatezze e su che cosa convogliare prioritariamente le forze.

3.1. Un quadro di riferimento da rivedere e da approfondire?

Cerchiamo anzitutto di individuare gli aspetti del quadro di riferimento che richiedono maggiore attenzione, approfondimenti, ricerca di ulteriori e caso mai di alternative.

3.1.1. Oltre una mentalità «collegiale»

È convinzione profonda dello spirito salesiano che la formazione avvenga anzitutto per il tramite dell'ambiente e del clima che in esso si respira.

A mio parere la qualità dell'azione educativo-pastorale universitaria, nei pensionati ed altrove, risulterebbe diminuita o ostacolata se fosse ancora totalmente o parzialmente vissuta secondo una mentalità «collegiale», vale a dire basata fondamentalmente sulla lettera del regolamento più che sull'appello alla responsabilità e alla partecipazione comunitaria; oppure se trattasse persone e situazioni «in massa» e non si dispiegasse invece in interventi calibrati ai reali bisogni delle persone nominalmente prese; o ancora se si valutasse la riuscita più in termini di regolarità, di disciplina, di assenza di problemi che non invece in termini di coinvolgimento, di impegno, di viva-

cità di interessi suscitati e portati ad una loro possibile realizzazione.

3.1.2. Oltre modalità relazionali per adolescenti

Il rapporto educativo-pastorale salesiano è per solito ispirato al trinomio della «ragione, religione, amorevolezza». Ma cosa vorrà significare esso in rapporto ad universitari o universitarie?

A me pare che con essi la qualità dell'azione educativa pastorale risulterebbe inadeguata se si rimanesse al livello di modalità relazioni per preadolescenti o per adolescenti, pur vivaci e personalizzate. Stili più adulti e tali che arrivano a forme di reciprocità fiduciosa e dialogica profonda, sostenuta e posta in orizzonti di verità e di valore mi sembrano assolutamente da ricercare. A me pare che non si potrebbe essere soddisfatti e non ci si dovrebbe accontentare del semplice rapporto amicale o del puro buon cameratismo, pur apprezzabile e forse necessario in un ventaglio relazionale più vasto.

3.1.3. Attenzione al contesto e al momento dell'attuale condizione giovanile

L'azione educativo-pastorale potrebbe ancora risultare disturbata se non riuscisse a collocarsi in buona e corretta sintonia con gli stili e le movenze dell'attuale condizione giovanile; e se non riuscisse ad elevarsi al livello dei processi in atto nel contesto socio-culturale dell'Europa contemporanea, occidentale e orientale, attraversata da linee di tendenza che per tanti versi sembrano eccedere gli stessi confini dei blocchi politici, esprimendosi in forme e modi che hanno sempre più dell'internazionale e del mondiale.

L'attenzione ai segni dei tempi, l'incarnazione nel proprio tempo e nella propria cultura non sono meno educativamente e pastoralmente rilevanti del pur necessario distacco critico e del chiaro sforzo di discernimento.

3.1.4. Oltre le ambiguità e le ristrettezze di idealità tradizionali

Infine a me pare che un ostacolo potrebbe venire anche da un certo modo di comprendere e di vivere il Sistema Preventivo, non solo per quanto riguarda il carattere relazionale dell'azione (assistenza, direzione, convivenza), ma anche e forse in primo luogo per quanto riguarda il progetto-uomo e il progetto-società che si crede di assumere dalla tradizione salesiana.

Vorrei esprimere più chiaramente il mio pensiero affermando che forse la formula «buoni cristiani e onesti cittadini» può risultare inadeguata e poco specifica per universitari del nostro tempo e della nostra società:

— inadeguata, perché invece di far pensare a giovani capaci di entrare efficacemente nella vita adulta, potrebbe far rimanere ai livelli ideali del potenziale funzionario, professionista o padre di famiglia onesto, abitudinario, ordinario, obbediente, esecutivo, ma incapace di innovazione e di comprensione del cambiamento; ultimamente conservatore, o peggio reazionario in qualsiasi situazione venga a trovarsi: nella vita familiare, nella vita sociale, nella vita professionale, nella vita ecclesiale;

— non specifica, perché non tiene conto del particolare status sociale cui nel bene e nel male sono chiamati a collocarsi coloro che intraprendono la carriera universitaria. Nonostante la tendenziale proletarizzazione della popolazione con titoli universitari, a me pare, che nel confronto con le altre categorie del corpo sociale, rimane significativa una pedagogia dell'eccellenza e della speciale responsabilità umana, civile ed ecclesiale di chi ha avuto la possibilità di fruire o di portarsi a tali livelli di istruzione e di formazione personale.

3.2. Ragione e democrazia nell'aiuto educativo-pastorale per la ricerca di identità e di senso

Offrire un alloggio adatto per lo studio e una convivenza tranquilla improntata a stili familiari, è certamente prioritaria

rio. Dare la possibilità di continuare la propria formazione umana e cristiana in un ambiente sereno e tranquillo è certamente in linea con la vocazione popolare e giovanile salesiana. Stimolare la crescita personale con esperienze di gruppo e in rapporti educativi cordiali ed amichevoli è in linea con quell'intenzione di integralità cui vuole dirigersi l'azione salesiana e con quel bisogno di identità e di ricerca di senso che sembrano essere in cima alla domanda formativa dei giovani e delle giovani d'oggi e in certo modo di sempre.

Tuttavia in ordine a ciò si vorrebbe indicare due punti focali di formazione, che mi sembrano prioritari per universitari ed universitarie.

3.2.1. Ragione e verità nella ricerca di identità e di senso

A fronte della specializzazione degli studi universitari e di quella che è stata detta da alcuni la frantumazione o da altri la moltiplicazione dei «punti di vista» della cultura contemporanea, credo sommamente importante una strategia formativa che abiliti all'utilizzo fruttuoso dei molteplici linguaggi e forme di codificazione culturale, così come alle diverse logiche di cui si serve l'uomo: da quelle della razionalità scientifica e tecnologica a quelle della efficienza e produttività economica, a quelle della ragionevolezza analogica che è più usata nell'arte, nella discussione teorica e nell'ambito stesso di fede.

Allo stesso tempo occorrerà far fare esperienza di codificazione culturale nel vivo contatto di contenuti veri, per quanto pluralisticamente e culturalmente definiti e delimitati.

In tal senso l'opera educativo-pastorale viene a rivestire le forme della mediazione culturale, che nel rapporto interpersonale e nell'esperienza di gruppo abilita alla coscienza storica, alla integrazione del sapere, alla ricerca degli assi portanti della cultura in vista della sintesi tra cultura e vita, cultura e fede.

La coscienza civile ed ecclesiale contemporanea offre in-

teressanti piste di azione in questo senso, soprattutto quando invita ad operare per una cultura della pace, incentrata sulla difesa e promozione dell'umano (visto anche come supremo criterio di ricerca di verità e di valore).

3.2.2. Valore e democrazia per l'educazione della libertà

Le amare esperienze degli ultimi venti anni ci hanno resi un po' tutti reattivi in materia di educazione socio-politica; o più ponderatamente ci fanno attenti, se non sospettosi, verso interventi che prestano il fianco a strumentalizzazioni ideologiche. Giovani ed adulti troviamo difficoltà a centrare idee corrette, interessi operativamente definiti, sufficiente volontà di cambiamento, ricerca di vie realistiche per soluzioni rispettose del pluralismo, dei diritti di ognuno, degli interessi comuni. Una certa tradizione salesiana ci porta forse a guardare con una certa diffidenza ogni sporgenza sul politico in senso stretto e ad accontentarci di rimanere sul sociale o sul personale. A sua volta l'attenzione preponderante verso il conseguimento di una solida professionalità, può spingere verso una messa tra parentesi dell'educazione alla partecipazione responsabile, alla convivenza democratica e al bene comune.

Ma in tal modo il rischio che si produca una interruzione tra domanda di senso soggettivo e pratica sociale diventa tutt'altro che ipotetico. Altrettanto lo diventa il rischio di cadute nell'individualismo e nella ricerca ossessiva di un successo, slegato dall'insieme della vita personale e da quella comunitaria. La cosa mi sembra particolarmente grave, trattandosi di giovani con particolari «talenti» personali e con speciali compiti nella società e nella chiesa.

A me pare quindi estremamente importante di riprovare con coraggio vie e strade di educazione socio-politica (o, se il termine fa paura, di educazione civile e comunitaria).

Per tale obiettivo educativo credo che occorra anzitutto una ricomprensione della categoria della libertà, sciogliendola da legami culturali tendenzialmente individualistici, astorici,

spiritualistici; cercando invece di darle un chiaro respiro comunitario, inserendola nel processo di liberazione storica dei popoli e dell'umanità intera, sorreggendola con una teologia dell'alleanza e della chiesa come popolo di Dio in marcia verso il Regno.

Qui come altrove si potrà far esperienza concreta come sforzo di ragionevolezza umana e ricerca di comprensione della rivelazione di Dio possono concorrere a dare saldezza, integrazione e unitarietà all'opera di maturazione umana e cristiana, individuale e comunitaria.

4. Conclusione: come Don Bosco, con gli universitari

Di fronte a tale mole e livello di azione, il richiamo alla concretezza sa di scontato. Ma esso non nega l'appello all'ideale e al di più del valore e, starei per dire, dell'utopia.

È tale forza di ulteriorità che spinge a ricercare, a capire, a volere, ad impegnarsi, a provare, ad innovare, a migliorare: ascoltando la voce che proviene dal mondo giovanile e da quello universitario in particolare.

Ma vorrei dire che ciò richiede oltre che capacità di ascolto, di coinvolgimento, di discernimento anche una solida formazione culturale specifica e fors'anche una certa esperienza personale universitaria, in sedi statali, almeno a livello di formazione, se non di docenza o di ricerca.

D'altra parte per un'azione educativa e pastorale non basta.

In questo senso il richiamo a don Bosco non mi pare generico o estemporaneo. Alcune sue caratteristiche di educatore possono risultare ancora oggi particolarmente istruttive pur nella distanza dei tempi e nella differenza dei soggetti:

— le sue capacità interpretative nell'illuminare situazioni e nell'indicare direttive di vita rispondenti alle capacità e alle disposizioni personali di ognuno;

— la sua guida autorevole e discreta nelle difficoltà personali e in quelle del contesto ambientale;

— la sua solidarietà e vicinanza nelle sofferenze interiori e nei momenti di crisi e di crescita personale;

— la sua capacità amicale con i giovani singoli e con i gruppi, pur senza rinuncia alla ovvia distanza e componente di paternità;

— la sua capacità nello scoprire «vocazioni» libere e responsabili per la società civile ed ecclesiastica;

— la sua intraprendenza per istituire ed edificare strutture di sostegno e luoghi concreti di libertà;

— il suo accompagnamento coraggioso e rassicurante nei cammini che i giovani intraprendevano e nei tirocini di vita che sperimentavano.

Ripetere l'«operazione don Bosco» con gli universitari e le universitarie del nostro tempo, può essere quindi un modo creativo di sentirsi nella tradizione salesiana. E ci si augura che si possa in tal modo provare, come esito finale, quello che afferma quel grande educatore che è P. Freire: cioè che ci si educa e ci si libera «insieme».

3.

LA PASTORALE TRA GLI UNIVERSITARI: PROBLEMI, POSSIBILITÀ, OBIETTIVI, MODELLI

di S.E. Mons. Giovanni Volta, Vescovo di Pavia

1. Difficoltà di una situazione

Chi ha una certa pratica di pastorale universitaria rileva facilmente le difficoltà e la complessità di questo impegno della Chiesa. Da un recente sondaggio fatto dalla C.E.I. in Italia risulta che «molti studenti universitari sono presenti nella pastorale quotidiana delle parrocchie, dei gruppi, dei movimenti, ma non si vede come possano caratterizzarsi per un impegno specificamente universitario» (P. MELONI «La pastorale universitaria in Italia. Note sul sondaggio della C.E.I.» in: COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, LA CULTURA E LA SCUOLA, *Cultura e Università. Note di pastorale*. Dossier dell'incontro di esperti del 17 febbraio 1987, Pro manuscripto, p. 56).

Così «le visite del Papa» e «la presenza del vescovo in alcune iniziative universitarie pare ravvivare le proposte di attività di formazione, mentre poi è difficile la prosecuzione dell'itinerario formativo» (*ibid.*).

Gli impegni che riescono ad ottenere un certo «coordinamento» sono costituiti dalle «iniziative liturgiche»; non altrettanto ottengono le «attività culturali» (*ibid.*, pp. 54-55).

Scarsissima è la «presenza di sacerdoti a tempo pieno in questo settore pastorale» (*ibid.*, p. 56); e d'altro canto risulta diffusa «una certa impermeabilità delle chiese locali soprattutto delle parrocchie ad un discorso culturale specificamente universitario» (*ibid.*, p. 57).

Dallo stesso rapporto risulta ancora che «vi sono alcune diocesi in cui c'è una Commissione, o una Consulta diocesana per la pastorale universitaria. In genere è unificata con la Commissione per la Cultura e per la Pastorale Scolastica, raramente è specializzata» (*ibid.*, p. 55).

In altri paesi, da quello che mi consta, la situazione non è molto migliore; a parte la condizione particolare delle Università Cattoliche.

2. Matrici della problematicità di un rapporto

Le ragioni di questa difficoltà, ritengo, non sono il frutto semplicemente di sordità «individuali», ma risalgono a matrici più larghe e più profonde. Di queste ne vorrei qui richiamare due: la condizione estremamente complessa, mobile, settorializzata dell'università; e un certo distacco che vi è stato nella storia tra l'azione della Chiesa e il mondo della cultura, tanto che Paolo VI volle sottolineare questo fenomeno con l'ormai famosa espressione: «la rottura tra Vangelo e cultura è senza dubbio il dramma della nostra epoca, come lo fu anche di altre» (*Evangelii Nuntiandi*, n. 20).

La pastorale è un porsi al servizio dell'azione salvifica di Dio nei riguardi degli uomini concreti del proprio tempo dentro la storia.

Nel nostro caso si tratta del mondo concreto dell'università, un mondo variamente composto di studenti, docenti, personale, che si muove e s'incontra a livelli e in modi diversi, che ha avuto una larga diffusione negli anni '70 e che si caratterizza per una prevalente presenza di giovani, con una forte proiezione verso il futuro in tre impegni fondamentali che lo caratterizzano, e che sono intimamente collegati tra di loro: la ricerca, la didattica, la preparazione professionale.

Un impegno qualificante l'università, ma non esclusivo di essa, un impegno particolarmente coltivato nell'università, ma che continuamente si trova a confrontarsi con gli interrogativi e la cultura del proprio tempo.

Sarà importante individuare in questo muoversi complesso dell'università quali sono i punti d'incontro con l'azione pastorale, e quindi quali aspetti della pastorale vadano privilegiati nel mondo universitario, per non accontentarsi di affiancare semplicemente alla vita universitaria l'attività pastorale.

L'altro problema che tocca particolarmente la pastorale universitaria, e che è ragione sia delle sue difficoltà, sia delle sue eventuali possibilità, è il rapporto concreto e teoretico tra Chiesa e mondo della cultura, tra fede e scienza.

Se la cultura è ritenuta rilevante per la vita degli uomini, allora si troveranno persone e tempo per dedicarvisi; se invece la si giudicasse irrilevante, o addirittura di ostacolo, allora facilmente sarà disertata dalla Chiesa.

Il modo di intendere il rapporto fede e cultura, a sua volta, è decisivo per l'impostazione della pastorale in un ambiente che si qualifica anzitutto per la «ricerca», per il «sapere», per l'apprendimento di un «metodo» del sapere. Forse qualche volta l'opposizione al cristianesimo da parte di persone di cultura, e la sensazione che la dedizione alla cultura fosse in alcuni casi sottrazione ad un impegno ecclesiale, più che una scelta di servizio all'uomo e alla Chiesa, può aver favorito nella Chiesa un atteggiamento di diffidenza.

3. Epicentro della pastorale universitaria

Pur riconoscendo l'evoluzione storica dell'università nella società attuale, per cui essa non è più il luogo unico della ricerca e della didattica superiore, e la sua diffusione, l'accesso massiccio dei giovani, per cui in vari casi il suo livello scientifico può averne sofferto, va riconosciuto che tale ambiente si qualifica ancora anzitutto per il «sapere», per la ricerca del sapere, per la trasmissione del sapere, per l'addestramento ad imparare, a sapere, a ricercare.

Anche la fede cristiana si qualifica per il proprio sapere,

per la ricerca del sapere, per la sua trasmissione, per un «metodo» proprio di sapere (anche se non si esaurisce in esso).

In questo ambito, mi pare, si deve perciò anzitutto qualificare la pastorale universitaria: l'integrazione e il confronto tra le varie prospettive del sapere umano, tra le diverse forme e vie di approccio della verità, mettendo in rapporto interrogativo e risposta, che trovano la loro radice nell'unità della verità, e d'altra parte nell'unità del soggetto conoscente.

Così la ricerca della verità costituisce come l'alveo d'incontro tra Chiesa e università, e perciò il primo spazio dell'impegno pastorale proprio dell'ambiente universitario.

In un discorso che Giovanni Paolo II ha tenuto a un gruppo di lavoro sulla pastorale universitaria, nel quale intendeva «sottolineare le ragioni di fondo, che giustificano un impegno pastorale specificamente rivolto al mondo universitario» (Roma, 8 /III / 1982), così si è espresso:

«Perché la Chiesa ha bisogno dell'università?

La ragione di tale bisogno pare doversi ricercare nella missione stessa della Chiesa. La fede, infatti, che la Chiesa annuncia è una 'fides quaerens intellectum': una fede che esige di penetrare nella intelligenza dell'uomo, di essere pensata dall'intelligenza dell'uomo».

Non si tratta però di un semplice fatto esterno al proprio cammino verso la Verità, ma interno al dinamismo dell'intelligenza umana, mobilitata dalla fede. Continua il Papa:

«Non giustapponendosi a quanto l'intelligenza può conoscere con la sua luce naturale, ma permeando dal di dentro questa stessa conoscenza» (*ibid.*).

D'altra parte l'università, afferma Giovanni Paolo II, ha bisogno della Chiesa, poiché ogni ricerca dell'intelligenza umana si apre all'intero della verità, il cui segreto è custodito dalla Chiesa:

«La Chiesa è infatti — continua il Papa — la testimone di questa verità, di questo significato ultimo dell'uomo, perché è colei che deve annunciare Cristo, nel cui mistero si svela

completamente il mistero di ogni persona umana e di ogni realtà» (*ibid.*).

Una istanza che scaturisce dall'incontro di queste due realtà sul sentiero del cammino dell'uomo, quello della ricerca, della trasmissione, dell'espressione della verità nel proprio tempo, che s'accentua considerando una certa forma di cultura che va spesso affermandosi nell'ambiente universitario, anche a motivo di una costante spinta verso una sempre più raffinata specializzazione.

Una situazione che già il Vaticano II aveva rilevato, e che il Papa riprende in questo suo discorso: «mentre... aumentano il volume e le diversità degli elementi che costituiscono la cultura, diminuisce nello stesso tempo la capacità per i singoli uomini di percepirla ed armonizzarla organicamente, cosicché l'immagine dell'uomo universale diventa sempre più evanescente» (*Gaudium et Spes*, n. 61).

Il progresso crescente delle scienze e della tecnologia tende a spostare gli interessi del sapere su gli aspetti strumentali e fenomenologici, trascurando la conoscenza dell'intero, che trascende i singoli aspetti particolari.

Dichiara ancora il Concilio in proposito: «L'odierno progresso delle scienze e della tecnica, che in forza del loro metodo non possono penetrare nelle interne ragioni delle cose, può favorire un certo fenomenismo e agnosticismo; quando il metodo di investigazione di cui fanno uso queste scienze, viene a torto innalzato a norma suprema di ricerca della verità totale» (*Gaudium et Spes*, n. 57).

D'altra parte la fede essendo per la salvezza dell'uomo, va da questi pensata, confrontata, vissuta, dentro la propria storia. E l'università, essendo il luogo della «ricerca», dell'«esplorazione» di ogni aspetto del reale, si presenta come ambiente privilegiato per questo costante rapporto tra fede e cultura, tra cultura e fede, tra «proposta» e «domanda». Si veda per esempio gli interrogativi che l'economia, che la tecnologia dei trapianti, che la genetica pongono oggi all'uomo.

Incontrando i docenti universitari a Bologna Giovanni

Paolo II, così ha sottolineato l'importanza del dialogo nel servizio pastorale della Chiesa: «Come ci hanno insegnato le dolorose esperienze storiche del mancato dialogo tra fede e scienza troppo grande sarebbe il danno se la Chiesa pronunciasse risposte che non incontrano più le domande che oggi si pone l'uomo nella sua consapevole salita lungo la scala della verità» (Bologna, 18 / IV / 1982).

Il rapporto tra Chiesa e Mondo di cui parla la *Costituzione pastorale della Chiesa nel mondo contemporaneo* trova perciò nell'università uno spazio espressivo che prepara il futuro, così che mentre risulta specifico impegno cristiano quello della «pastorale universitaria», nello stesso tempo si fa anticipatore di un cammino che coinvolge l'intera comunità cristiana.

La pastorale universitaria, vista in questa prospettiva, incrocia il cammino specifico dell'università, aiuta chi vive al suo interno a crescere in una «armonia» culturale personale, senza dissociazioni tra il suo «credere» e il suo «sapere», si colloca all'interno della pastorale generale della Chiesa, senza però appiattirsi per es. sulla pastorale giovanile, evidenzia il «ritrovarsi» e il «differenziarsi» degli uomini nello stesso cammino.

L'uomo, ha scritto il nostro Papa, è la prima e fondamentale via che la Chiesa deve percorrere nel compimento della missione affidatale da Cristo (cf *Redemptor hominis*, n. 14). Esso costituisce anche nell'università la via prima della Chiesa, e insieme la via della stessa istituzione universitaria.

Una via che mentre richiede tutta la specificità del proprio apporto, nello stesso tempo si presenta quale luogo di collaborazione e di confronto.

Sempre nel suo discorso agli studenti universitari a Bologna Giovanni Paolo II ha individuato il profondo legame tra la Chiesa e l'università nella «comune passione... per la verità e per l'uomo; meglio ancora: per la verità dell'uomo» (Bologna, 18/ IV / 1982).

Questo, che mi pare il nucleo qualificante della pastorale

universitaria, dovrà compiersi mediante una proposta dell'«intero» mistero cristiano, in un costante confronto, sottolineando con particolare attenzione le varie forme e condizioni del conoscere.

Il «senso» del mistero cristiano, la sua intelligibilità, la sua forza critica, stanno nell'intero (si veda un esempio al riguardo dalla grande lezione di Romano Guardini). Ma ciò può creare una qualche difficoltà in un mondo dove domina l'indagine sul frammento.

La comprensione reale non può avvenire se non nell'unità dell'intendere del soggetto, e perciò nel confronto con le altre conoscenze, e con le istanze della vita. L'università è luogo privilegiato per questo tipo di discorso culturale e formativo.

La specificità, e quindi il «rilievo» della verità cercata ed accolta, non può rilevarsi adeguatamente senza che venga messa in risalto nello stesso tempo anche la modalità propria della conoscenza cristiana, di fede.

4. L'impegno educativo

Se il discorso precedente mette in risalto, a mio parere, il «proprium» della pastorale universitaria, che corrisponde ad un primo fondamentale scopo dell'Università, e che incrocia un interesse primario della Chiesa: la ricerca e la comunicazione della verità, della verità dell'uomo, non dobbiamo però scordare un'altra dimensione qualificante l'università. Questa è costituita in gran parte da giovani studenti, e il suo compito nei loro riguardi è anche «educativo». Educativo in ordine al «sapere», in ordine alla «metodologia» del sapere, in ordine ad una futura professione. Le istanze del giovane, proprio perché egli sta crescendo in tutta la sua personalità, trascendono però questi ambiti, pur tanto importanti, facendosi richiesta di una educazione per una crescita armonica dell'intelligenza, della volontà, della libertà, dell'affettività, della socialità, del senso morale e religioso. E qui la pastorale univer-

sitaria trova un suo ampio spazio espressivo, che va dalla fedeltà alla verità, senza imporre ad essa i propri interessi, superando la facile tentazione del soggettivismo, alla contemplazione della verità, che trova nella preghiera la sua espressione più alta, al servizio verso gli altri, al dominio di sé.

Parlando agli universitari romani così il Papa ha ricordato l'interessa della loro formazione: «Gli studi devono comportare non solo una determinata quantità di conoscenze acquisite nel corso della specializzazione, ma anche una peculiare maturità spirituale, che si presenta come responsabilità per la verità: per la verità nel pensiero e nell'azione» (Roma, 9 / IV / 1979).

Lo stesso rapporto tra «verità» e «libertà» costituisce un momento fondamentale nella crescita morale del giovane, e insieme un punto problematico nell'esperienza soggettiva dello studente e nella cultura contemporanea.

Una sua eventuale dissociazione spinge l'uomo alla deriva, senza più dei solidi punti di riferimento. Come ha detto il Papa, per conservare la libertà l'uomo deve «sapersi arrendere, sottomettere se stesso alla verità e non sottomettere la verità a se stesso, alle proprie velleità, ai propri interessi, alle proprie congiunture» (Roma 26 / III / 1981).

La verità è salvaguardia dell'autentica libertà dell'uomo: «Là dove l'uomo rifiuta la fatica di gettare saldamente le radici della propria libertà nel terreno della verità, — ha detto ancora Giovanni Paolo II — proprio in quel primo atteggiamento della sua coscienza egli comincia ad ipotecare la sua stessa libertà» (Roma, 14 / IV / 1981).

Il processo educativo, momento imprescindibile dell'azione pastorale, specie tra i giovani, nell'università, dovrà tener conto della loro condizione specifica di persone «studenti», dentro un «pluralismo culturale» (come tiene a sottolineare il discorso tenuto a Pavia dal Papa il 3 / XI / 1984), destinati un giorno ad avere «responsabilità direttive».

Si tratterà perciò di insistere sugli «atteggiamenti», sulle impostazioni dei rapporti: «verità e libertà», «ricerca e pre-

ghiera», «studio e servizio», «scoperta e rivelazione», coscienti che il tempo dell'università è la stagione per la stragrande maggioranza dei futuri docenti, dei futuri professionisti, in cui si stabiliscono i parametri dei loro giudizi, dei loro atteggiamenti.

In questo specifico momento educativo un ruolo di grande rilievo hanno i «maestri» e l'esperienza «comunitaria».

Il Prof. Lazzati al quale avevo chiesto di parlare sul ruolo del docente universitario, rispose dicendo: «Il docente educatore, qualunque sia il livello in cui svolge la sua azione di docente, è il docente che insegnando, grazie a quello che insegna e al modo con cui insegna, mira ad aiutare il discente non solo ad arricchirsi di conoscenze, di nozioni, ma a farsi uomo imparando. Il docente si fa, di giorno in giorno, più uomo insegnando; il discente dovrebbe farsi, di giorno in giorno, più uomo imparando». (G. LAZZATI, «Il ruolo educativo del docente universitario» in: AA.VV., *Giovani, cultura e fede*, Vita e Pensiero, Milano 1984, p. 27).

E Giovanni Paolo II: «L'esperienza insegna come le figure di veri Maestri siano importanti per comunicare non solo il contenuto delle conoscenze e il metodo dello studio, ma anche l'intima passione del vero, l'impegno morale che anima la ricerca» (Bologna, 18 / IV / 1982).

Ritengo determinanti in una pastorale universitaria l'incontro dei giovani con qualche maestro, che ha percorso la loro stessa strada, anche se non potesse essere continuativo; e la presenza continuativa di una guida spirituale tra di loro: una guida spirituale per l'incontro dei singoli; una guida spirituale per l'animazione cristiana dei gruppi; una guida spirituale che segni la loro «comunione» con la Chiesa.

E per questo ritengo che l'impegno dei vescovi debba porsi in primo piano in questa azione pastorale.

5. La permanenza del momento sorgivo

Ma la pastorale, anche quella universitaria, pur qualificandosi per il rapporto fede e scienza, fede e cultura, e per l'educazione dell'intelligenza dei giovani, non si riduce a «gnosi».

Ogni pastorale, proprio perché in servizio dell'azione salvifica di Dio, si radica nell'annuncio della Parola, nella celebrazione dei suoi Misteri. E perciò anche la pastorale universitaria deve fare riferimento a tale momento fondante, che va visto come suo principio illuminante ed alimentatore.

Alcune difficoltà però nascono al riguardo: la mancanza di una chiesa propria in loco, l'eventuale concorrenza con le parrocchie, la frammentazione dei gruppi cattolici che operano in università, senza riuscire a concordare momenti comuni.

Nella mia esperienza in Università Cattolica ho potuto notare come il «segno» di una comune Cappella e il ritrovarsi per comuni incontri liturgici ha favorito la percezione dell'appartenenza ad un'unica Chiesa e ha sottratto il momento «riflessivo», di «studio» della fede cristiana, al facile suo allineamento, in un ambiente di scuola qual'è l'Università, con le altre forme di sapere, ne ha sottolineato l'origine trascendente, e la sua prioritaria concretezza in Gesù Cristo.

Vi è non solo una educazione nelle parole che si dicono, ma anche nei gesti che si compiono, specialmente quando questi sono posti in un rapporto organico con il resto della vita, e se ne evidenziano bene i significati.

Al riguardo va detto che nell'ambiente universitario si può essere particolarmente esigenti nella cura dei vari momenti liturgici, date le premesse culturali dei partecipanti.

Insieme al momento liturgico è rilevante poi nella pastorale universitaria, l'impegno dei giovani per qualche gesto di carità, nei riguardi per es. degli stessi universitari, o per compiti educativi, o per persone povere, handicappate, per il terzo mondo.

Queste forme d'impegno aiutano il giovane a tirare alcune conseguenze da ciò che crede, lo spingono ad aprire il suo orizzonte sul mondo che lo circonda, gli offrono una esperienza che l'ambiente dello studio tante volte ignora, gli fanno toccare con mano il passaggio dall'affermazione dei principi generali alle umili scelte particolari, lo maturano umanamente e cristianamente.

Può accadere che nell'ambiente universitario, nella sua azione pastorale, non tutti i credenti partecipino a tutto. È importante però che la proposta pastorale abbia queste diverse articolazioni, poiché essa non ha significato soltanto per chi vi partecipa, ma anche per chi vive nell'ambiente senza parteciparvi. La «complessa» proposta pastorale, con le sue varie realizzazioni, ha già di per sé, su tutta la popolazione universitaria, un valore educativo, poiché mostra la varietà e la complementarità proprie della vita ecclesiale, che sempre ci supera, rivelando la ricchezza di grazia della Chiesa.

6. Conclusione: provvisorietà di una pastorale

Ho cercato di individuare quello che mi sembra il nocciolo dello spazio proprio della pastorale tra gli universitari, e la sua prospettiva «educativa» a motivo del prevalere della presenza di giovani in università avendo sempre presente la sorgente e il frutto di ogni opera pastorale: la Parola e la Carità.

Ora vorrei tornare agli interrogativi, alle difficoltà, accennati agli inizi: la complessità e la mobilità del mondo universitario, la simpatia e la diffidenza verso la cultura.

Per quanto riguarda la prima difficoltà credo che, anche nel caso in cui si istituisse la parrocchia universitaria, la condizione della pastorale universitaria sarà sempre estremamente mobile, in vista di un ricambio degli studenti in gran parte quadriennale.

Ciò significa che non potendo fare delle proposte estese nel tempo, queste dovranno contenere, nel breve periodo di

permanenza dello studente in università, i germi fondamentali della visione cristiana dell'esistenza e del suo stile di vita.

Attraverso alcuni saggi di studio, di confronto, di esperienza di vita cristiana, attraverso l'incontro di qualche maestro, il giovane dovrà prepararsi al suo futuro.

Direi che il periodo dell'università è più tempo di «semina», che di «coltivazione». E pensare che nella maggioranza dei casi gran parte degli studenti vivono poi coltivando semplicemente la semina di quegli anni, poiché questa stagione si è estinta.

Si tratta perciò di animare una pastorale con tempi brevi, intensi, che in ogni suo ciclo deve tener conto dei vari elementi essenziali: dall'ascolto, alla riflessione, alla preghiera, al confronto, alla carità.

Se si riesce a creare un «ambiente», un ambiente, evidentemente di persone e non semplicemente di locali, delle aggregazioni, queste possibilità saranno facilitate; il giovane che viene all'università, ed è interessato ad un cammino di fede, potrà percepire anche in pochi anni quelle esigenze, quelle possibilità.

Chi deve interessarsi pastoralmente del mondo universitario deve però accettare queste condizioni, questa mobilità e provvisorietà di fondo, pur curando sempre una unità di progetto nella sua proposta.

Il mondo universitario va perciò servito con questo impegno e nello stesso tempo con questo distacco.

Nella mia esperienza ho visto che è più determinato, più pacifico fare il parroco, fare il docente universitario, fare il cappellano di un gruppo di giovani; non altrettanto avere la cura degli universitari.

E questa constatazione ci introduce alla seconda radice della difficoltà: il rapporto della Chiesa con il mondo culturale.

Certamente dal mondo della cultura sono venute nella storia molte difficoltà alla Chiesa; ma è vero anche che in for-

za della cultura l'uomo può diventare più uomo (si veda il discorso di Giovanni Paolo II all'Unesco).

Al termine del Concilio Vaticano II, Paolo VI, nella celebre omilia di chiusura del 7 dicembre 1965, quasi riassumendo lo spirito del concilio, ha ricordato come esso abbia avuto una particolare attenzione alla cultura del tempo.

«[Il Concilio] è stato vivamente interessato dallo studio del mondo moderno. Non mai forse come in questa occasione la Chiesa ha sentito il bisogno di conoscere, di avvicinare, di comprendere, di penetrare, di servire, di evangelizzare la società circostante, e di coglierla, quasi di rincorrerla nel suo rapido e continuo mutamento. Questo atteggiamento, determinato dalle distanze e dalle fratture verificatesi negli ultimi secoli, nel secolo scorso ed in questo specialmente, fra la Chiesa e la civiltà profana, e sempre suggerito dalla missione salvatrice essenziale della Chiesa, è stato fortemente e continuamente operante nel Concilio, fino al punto da suggerire ad alcuni il sospetto che un tollerante e soverchio relativismo al mondo esteriore, alla storia fuggente, alla moda culturale, ai bisogni contingenti, al pensiero altrui, abbia dominato persone ed atti del Sinodo ecumenico a scapito della fedeltà dovuta alla tradizione e a danno dell'orientamento religioso del Concilio medesimo. Noi non crediamo che questo malanno si debba ad esso imputare nelle sue vere e profonde intenzioni e nelle sua autentiche manifestazioni.

Vogliamo piuttosto notare come la religione del nostro Concilio sia stata principalmente la carità; e nessuno potrà rimproverarlo d'irreligiosità o d'infedeltà al Vangelo per tale precipuo orientamento, quando ricordiamo che è Cristo stesso ad insegnarci essere la dilezione ai fratelli il carattere distintivo dei suoi discepoli (cfr. *Gv.* 13, 35), e quando lasciamo risuonare ai nostri animi le parole apostoliche: "La religione pura e immacolata, agli occhi di Dio e del Padre, è questa: visitare gli orfani e le vedove nelle loro tribolazioni e conservarsi puro da questo mondo" (*Giac.* 1, 27); e ancora: "Chi non ama il proprio fratello, che egli vede, come può amare Dio, che egli non vede?" (1 *Gv.* 4, 20)».

E subito dopo richiama la stretta unione tra la Chiesa e l'uomo:

La Chiesa del Concilio, sì, si è assai occupata, oltre che di se stessa e del rapporto che a Dio la unisce, dell'uomo quale oggi in realtà si presenta: l'uomo vivo, l'uomo tutto occupato di sé, l'uomo che si fa non soltanto centro d'ogni interesse, ma osa dirsi principio e ragione d'ogni realtà. Tutto l'uomo fenomenico, cioè rivestito degli abiti delle sue innumerevoli apparenze, si è quasi drizzato davanti al consenso dei Padri conciliari, essi pure uomini, tutti Pastori e fratelli, attenti perciò e amorosi: l'uomo tragico dei suoi propri drammi, l'uomo superuomo di ieri e di oggi e perciò sempre fragile e falso, egoista e feroce; poi l'uomo infelice di sé, che ride e che piange; l'uomo versatile pronto a recitare qualsiasi parte, e l'uomo rigido cultore della sola realtà scientifica, e l'uomo com'è, che pensa, che ama, che lavora, che sempre attende qualcosa, il "filius accrescens" (*Gn* 49, 22); e l'uomo sacro per l'innocenza della sua infanzia, per il mistero della sua povertà, per la pietà del suo dolore; l'uomo individualista e l'uomo sociale; l'uomo "laudator temporis acti" e l'uomo sognatore dell'avvenire; l'uomo peccatore e l'uomo santo; e così via. L'umanesimo laico profano alla fine è apparso nella terribile statura ed ha, in un certo senso, sfidato il Concilio. La religione del Dio che si è fatto Uomo s'è incontrata con la religione (perché tale è) dell'uomo che si fa Dio. Che cosa è avvenuto? uno scontro, una lotta, un anatema? poteva essere; ma non è avvenuto. L'antica storia del Samaritano è stata il paradigma della spiritualità del Concilio. Una simpatia immensa lo ha tutto pervaso. La scoperta dei bisogni umani (e tanto maggiori sono, quanto più grande si fa il figlio della terra) ha assorbito l'attenzione del nostro Sinodo. Dategli merito in questo almeno, voi umanisti moderni, rinunciatari alla trascendenza delle cose supreme, e riconoscerete il nostro nuovo umanesimo: anche noi, noi più di tutti, siamo i cultori dell'uomo.

E che cosa ha considerato questo augusto Senato nella umanità, che esso, sotto la luce della divinità, si è messo a studiare? ha considerato ancora l'eterno bifronte suo viso: la miseria e la grandezza dell'uomo, il suo male profondo, innegabile, da se stesso inguaribile, ed il suo bene superstito, sempre segnato di arcana bellezza e di invitta sovranità. Ma bisogna riconoscere che questo Concilio, postosi a giu-

dizio dell'uomo, si è soffermato ben presto a questa faccia felice dell'uomo, che non a quella infelice. Il suo atteggiamento è stato molto e volutamente ottimista. Una corrente di affetto e di ammirazione si è riversata dal Concilio sul mondo umano moderno. Riprovati gli errori, sì; perché ciò esige la carità, non meno che la verità; ma per le persone solo richiamo, rispetto ed amore. Invece di deprimenti diagnosi, incoraggiamenti rimedi; invece di funesti presagi, messaggi di fiducia sono partiti dal Concilio verso il mondo contemporaneo: i suoi valori sono stati non solo rispettati, ma onorati, i suoi sforzi sostenuti, le sue aspirazioni purificate e benedette.

Vedete, ad esempio: gli innumerevoli linguaggi delle genti oggi esistenti sono stati ammessi a esprimere liturgicamente la parola degli uomini a Dio e la Parola di Dio agli uomini; all'uomo in quanto tale è stata riconosciuta la vocazione fondamentale ad una pienezza di diritti e ad una trascendenza di destini; le sue supreme aspirazioni all'esistenza, alla dignità della persona, alla onesta libertà, alla cultura, al rinnovamento dell'ordine sociale, alla giustizia, alla pace, sono state purificate e incoraggiate; e a tutti gli uomini è stato rivolto l'invito pastorale e missionario alla luce evangelica».

* * *

Nell'ambiente universitario si fa particolarmente acuto questo confronto.

Impegnarsi per la pastorale universitaria significa perciò assumere lo spirito del Concilio.

4.

*UN MODELLO DI PASTORALE UNIVERSITARIA IN RISPOSTA AI PROBLEMI ETICI E RELAZIONALI DEGLI UNIVERSITARI **

di Roger Burggraeve

Oltre che per la formazione culturale e professionale, il periodo universitario è fondamentale anche per le scelte etiche e per l'instaurazione di relazioni umane durature o comunque fortemente significative per la vita adulta.

A dire il vero il presente intervento si muoverà entro un ambito abbastanza ristretto. Non indagherà su tutti i problemi etici degli universitari, ma si concentrerà quasi esclusivamente sul comportamento relazionale e sessuale. Peraltro ne ricercherà una risposta non solo preventiva o curativa, ma in primo luogo educativa, secondo una prospettiva cristiana e secondo una ispirazione salesiana.

È tuttavia da dire che il problema sessuale si mostra per i giovani e le giovani come un *indicatore* di maturità psicologica e una *spia* di altri problemi: esso infatti apre sul mondo dell'interiorità, della vita personale, della vita di relazione; sul mondo del sociale, del comunitario, dello storico; sul futuro e sul trascendente. Infatti a questo punto della vita esso può essere visto come uno spaccato dei tentativi giovanili per la concezione e la realizzazione di un progetto di vita. La crescita personale e interpersonale, come quella comunitaria vi sono globalmente coinvolte, in quanto attraversate dalla intenzio-

* La redazione scritta definitiva è dovuta al curatore, che si è servito dell'ampio schema manoscritto dell'autore e della registrazione del suo intervento.

nalità di fondo che percorre il comportamento sessuale: la ricerca della relazione integrale con il sè e con il diverso da sè, con gli altri e con l'Altro, a livello spirituale e a livello materiale, nell'aderenza al terrestre e con una istanza dell'infinito.

Qualcosa di simile va detto anche per il modello etico-educativo che verrà presentato. Infatti esso, se pure mette a fuoco questo ambito della crescita etica personale, tuttavia è agevolmente trasferibile agli altri aspetti e alle altre dimensioni della crescita giovanile universitaria: può essere cioè visto sia come un modello di accompagnamento pastorale dei singoli, sia come proposta pubblica di formazione dei gruppi, sia come stimolo per la creazione di ambienti educativi, che siano attenti alla realtà e alla dinamicità delle persone, delle relazioni umane, delle norme e delle indicazioni etico-religiose.

1. La base esperienziale del modello

Le considerazioni che seguiranno, hanno ultimamente la loro base esperienziale in una iniziativa dettata dalla preoccupazione pastorale per gli studenti della mia università: l'università cattolica di Lovanio-Leuven (= K.U.L. in fiammingo). Come professore di teologia morale e di etica sessuale sono stato coinvolto nell'elaborazione di una metodologia educativa concernente il comportamento relazionale e sessuale degli studenti dell'università, che conta una popolazione studentesca di circa 23.000 iscritti.

1.1. La preoccupazione pastorale etico-educativa

All'origine dell'iniziativa c'era la volontà di dare una risposta positiva, in termini educativi, al clima e ai modi di vita studentesca maturati soprattutto con la contestazione libertaria del '68 e con il difficile periodo che ne è seguito. Brutalmente detto, si trattava di vedere come prevenire gravidanze non desiderate tra studenti, cercando di vincere il fenomeno

non solo in termini di riduzione quantitativa, ma anche in termini di sviluppo qualitativo e positivo delle relazioni interpersonali.

Più ambiziosamente, attraverso questa strategia educativa, si intendeva porre le basi personali per superare l'indifferenza sociale e religiosa, per sostenere una vita adulta improntata a fedeltà ed impegno responsabile, per vincere la schizofrenia tra vita e etica, cultura e fede, professione e vita religiosa.

Contesto socio-culturale a parte, gli studenti e le studentesse universitarie si trovano in un periodo di vita aperto a molte possibilità di crescita — e quindi anche di crisi — ai diversi livelli della personalità (intellettuale, culturale, professionale, sociale, religioso). Essendo poi l'università aperta a tutti, non tutti gli studenti sono cattolici ed ancor meno sono cattolici praticanti. Si sa anzi che il periodo e l'esperienza universitaria possono rafforzare, ma anche all'opposto far perdere la fede o far cadere nello scetticismo e nella indifferenza religiosa. È pure scontato rilevare che l'evoluzione psico-affettiva (relazionale e sessuale) è un aspetto particolarmente importante nello sviluppo della personalità degli universitari e delle universitarie, generalmente dell'età tra i 19 e i 24 anni. Non solo è il periodo in cui probabilmente la sessualità si manifesta di più, ma è anche il periodo nel quale per solito viene scelto il compagno o la compagna di vita. L'aumento qualitativo e quantitativo delle possibilità relazionali è facilitato e promosso dalla situazione specifica della vita universitaria (abitazione attorno alla «città universitaria»; relazioni prevalentemente con soggetti «pari» non solo per età ma anche per condizione civile e per prospettive culturali e vitali; meno controllo sociale da parte del contesto e dei parenti; forme più libere di incontrarsi e di abitare; situazione di «adolescenza prolungata», ecc.).

1.2. I risultati di un'inchiesta

Il gruppo che lavorava al progetto di intervento pastorale ha fin dall'inizio condiviso l'opinione che una proposta metodologica, la quale voglia funzionare realmente sul piano educativo-pastorale e che allo stesso tempo si situi nel quadro di una visione etica cristiana, ha da essere necessariamente aderente al vissuto reale e debba quindi procedere sulla base di una precisa rilevazione della situazione di fatto.

A questo scopo si progettò un'inchiesta sul comportamento relazionale e sessuale degli studenti e studentesse del primo anno (250 soggetti su una popolazione studentesca di 4101, età media: anni 19,3) e di studenti e studentesse dell'ultimo anno (generalmente quarto anno, ma anche quinto ad es. per pedagogia e psicologia, e settimo per medicina; 250 soggetti su una popolazione studentesca di 3932, età media: anni 23,15). La lettura e l'interpretazione dei risultati è stata resa disponibile nel 1986.

L'inchiesta era suddivisa in tre parti: una prima parte riguardava il comportamento relazionale; una seconda parte riguardava più specificamente il comportamento sessuale; una terza parte riguardava le concezioni e le opinioni in proposito.

Sarebbe troppo lungo e fuori della economia della presente relazione illustrare in modo puntuale i risultati dell'inchiesta. Diamone tuttavia una sintesi.

1.2.1. Il comportamento relazionale

Una buona metà degli inchiestati (52,5%) ha dichiarato di avere una relazione affettiva più o meno intensa e precisa con un partner dell'altro sesso. Le ragazze in media più che i ragazzi (rispettivamente il 54,16% e il 49,43%). Più specificamente: 37,5% tra quelli del primo anno, 70,8% per quelli dell'ultimo anno (ovviamente il bisogno di relazione si fa più urgente, anche in vista del futuro post-universitario). Di quelli

che al momento dell'inchiesta hanno dichiarato di non avere una relazione specifica, il 48,1% ha dichiarato di non averne ancora avuta mai una (in percentuale assoluta 29,6% di inchiestati del primo anno e 14,8% tra quelli dell'ultimo anno). Un gran numero di inchiestati del primo anno (33%) dichiarano di avere interrotto una relazione precedente: il passaggio all'università sembra vissuto come un cambio di vita importante!

Le relazioni vanno incontro spesso ad insuccessi e a mutamenti: una metà circa delle relazioni iniziate non supera l'anno tra quelli del primo anno e non è riuscita ad andare oltre l'anno e mezzo tra quelli dell'ultimo anno. Evolutività e sperimentazione sembrano quindi caratterizzare le relazioni tra gli universitari.

1.2.2. Il comportamento sessuale

Per ciò che riguarda il comportamento sessuale si nota che generalmente è piuttosto sentita la diversità e il passaggio dalle pratiche erotiche a forme di copulazione completa. Tra coloro che hanno dichiarato di avere una relazione, affermano di avere manifestazioni erotiche il 90,8% nel primo anno e si arriva al 99,4% nell'ultimo anno. Di essi, il 38,5% del primo anno e il 76,8% dell'ultimo anno dichiarano di aver avuto almeno una volta forme di copulazione completa. Nell'ultimo anno la relazione è solitamente più stabilizzata o è a livello di fidanzamento ufficiale, e quindi con prospettiva matrimoniale di una certa consistenza. Le differenze secondo il sesso non sembrano molto grandi, anche se anche qui le ragazze appaiono più esposte che i ragazzi. Rilevante è invece la differenziazione a secondo della visione di vita e della concezione religiosa (i non praticanti e i senza religione hanno meno remore verso comportamenti sessuali completi). Ma la più significativa differenza è data dal tipo di residenza e d'alloggio: le percentuali sono molto basse per chi ha una residenza controllata (10,5%); si innalza subito tra i pendolari (46,4%) e

crece sempre più per coloro che vivono in camera privata con proprietario (55%), per coloro che vivono in residenze universitarie senza controllo (61,2%), e soprattutto per coloro che vivono in appartamenti in cui studenti e studentesse coabitano (66%).

1.2.3. Atteggiamenti ed opinioni

Per ciò che riguarda gli atteggiamenti, le visioni e le opinioni in materia di comportamenti sessuali si rileva una maggiore permissività e tolleranza tra quelli dell'ultimo anno, tra coloro che non sono praticanti o senza religione (presso cui si hanno percentuali plebiscitari a riguardo di possibili rapporti completi prematrimoniali). L'uso dei mezzi anticoncezionali è più diffuso tra i non praticanti e i senza religione. La classica «pillola» è l'anticoncezionale più «usato». Rimane relativamente alta (35%) la percentuale di quelli che hanno un comportamento sessuale e che dichiarano di applicare *non sempre* un metodo anticoncezionale qualunque. Dopo la prima copula l'uso degli anticoncezionali si fa più sistematico e si ricercano metodi più efficaci. Meno la relazione è vicina alle forme istituzionalizzate, più sono utilizzati i metodi anticoncezionali, anche se l'efficienza del metodo utilizzato non è sempre la più sicura. I maschi sono meno attenti in materia rispetto alle femmine. I cattolici praticanti sono quelli che relativamente sono più a rischio.

2. La struttura teorica del modello

Attraverso i dati dell'inchiesta si sono voluti controllare le situazioni di ingresso e di uscita entro cui collocare la proposta etico-educativa.

L'istanza etico-educativa domina anche la struttura del modello, che risulta da quello che potrebbe essere detto *il triangolo etico-educativo*, costituito dagli *ideali* umani e cri-

stiani, dalla *realtà* effettuale dei soggetti in formazione, dalla *implicazione* soggettiva dell'educatore.

2.1. *Oltre la semplice deduzione*

Il privilegiamento esclusivo della componente ideale porta al deduttivismo del comportamento dai principi, dagli ideali, dalla legge, dalle norme tradizionalmente ed ufficialmente stabilite. Nella morale teologica ciò avviene quando si applicano alla condotta, senza altra mediazione, passi della Bibbia, norme della tradizione o indicazioni del Magistero. Tale scelta esclusivista per via deduttiva risulta dogmatica, nel senso peggiore della parola, autoritaria, eteronoma ed alienante. E le norme che se ne fanno discendere, risultano astratte, estranee all'esperienza dei giovani, fuori del loro mondo esistenziale; e quindi non valide e non significative per essi (e non solo per essi).

Una tale metodologia deduttiva non prende sul serio la realtà concreta e vissuta, che non è universale, ma particolare, cioè storica e culturale, specifica e non generica, anzi singolare, vale a dire per tanti versi unica ed irripetibile. Dimentica il carattere di accadimento e di evento che è proprio dell'agire umano, pur nella sua inserzione in una storia e vicenda comune ed in un globale divenire cosmico.

L'approccio esclusivamente deduttivo dimentica inoltre l'origine esperienziale delle norme di condotta.

2.2. *Oltre la semplice induzione*

A sua volta la scelta esclusiva della via induttiva rischia di risultare sociologica e psicologica, cioè di chiudersi nel cerchio concluso della realtà come è *hic et nunc*, senza attenzione alle prospettive umane e umanizzanti (o disumane e disumanizzanti), pur presenti in essa. La normatività statistica (cioè il modo più comune e più forte di comportarsi) diventa normatività precettiva (cioè viene ad esser preso come il

modo secondo cui si è da comportarsi, perché «così fan tutti»).

Si potrebbe insinuare che il metodo educativo (e quello salesiano in particolare) è per sua natura induttivo: infatti va ai giovani dove sono e come sono. Ma in effetti ad essere *situazionale* è il *punto di partenza*. E già questo comporta da parte dell'educatore un forte elemento «ascetico», perché si tratta di fare esperienza della «diversità» personale («incontrarsi con un altro») e della «differenza di vita» («portarsi al livello del giovane», differente per età, psicologia, esperienza, interessi, capacità vitali). Il metodo educativo (e salesiano in particolare) non è solo induttivo, situazionale, assistenziale. Intende offrire anche prospettive assiologiche, cioè prospettive di valore («interessarsi degli interessi dei giovani, *affinché* i giovani giungano ad interessarsi dei valori umani e cristiani, che come educatori si tenta di rappresentare e insieme di ricercare»).

2.3. *L'implicazione intenzionale dell'educatore*

Una metodologia etico-educativa non può essere idealista o realista, deduttiva o induttiva, normativa o esperienziale in maniera esclusiva. Oltre gli ideali e la realtà c'è la dimensione soggettiva, l'implicazione personale dell'educatore: elemento che spesso viene trascurato o dimenticato.

L'educatore non è mai neutro o oggettivo. Non si trova fuori del campo dove viene giocata la partita «pedagogica» (intenzionalmente tesa alla promozione e alla crescita delle persone). Nessuno può tenersi in disparte, come se si contemplasse dall'esterno una situazione o si intervenisse senza pregiudizi, preconcetti, interessi, emozioni, tendenze, senza una propria e personalissima identità, senza meccanismi di difesa, senza la propria storia, senza le proprie sconfitte e aspirazioni o desideri o razionalizzazioni.

È evidente come la coscienza di questa terza dimensione di ogni proposta etico-educativa inviti ad una grande pruden-

za prima di pronunciare giudizi su persone e situazioni e chieda una grande capacità di ascesi oltre che una comprovata competenza relazionale (che non si inventa e che si nutre di saggezza e di scienza, di impegno e di preghiera).

3. La dinamica del modello: nella prospettiva dell'umanamente desiderabile

Il modello si sviluppa lungo due grandi linee, riassunte sinteticamente in due espressioni complementari riprese dal filosofo Paul Ricoeur: *le souhaitable humain* (= l'umanamente desiderabile) e *le meilleur humain possible* (= il miglior umano possibile). A loro modo queste due grandi linee dicono la prospettiva ideale differenziata verso cui ci s'intende portare a partire da situazioni concrete date (sempre — come si è visto e detto — altamente differenziate).

3.1. Il concetto di umanamente desiderabile

Constatiamo oggi una certa *de-etizzazione*, cioè una riduzione dell'etica in generale e di quella relazionale-sessuale in particolare ad alcune regole minimali di convenienza sociale del tipo: essere sinceri, mantenere la parola data, non fare violenza, non fare opera di seduzione, di demagogia, non abusare del più debole, non danneggiare nessuno. Si tratta indubbiamente di una certa sensibilità etica, espressa in termini di vericità, di reciprocità, di rispetto, di giusto rapporto. Regole di forma più che di contenuto. Ma tale eticità è sostanzialmente estrinseca, in quanto il comportamento umano (e il comportamento relazionale-sessuale in specie) è considerato come una realtà neutra, come se fosse vista dall'esterno, senza badare alla dimensione esperienziale, al significato intrinseco e soggettivo che l'agire umano comporta.

Si tratta quindi di qualcosa che è corretto, ma insufficiente. Infatti l'osservanza di queste regole non riesce di per sé

a far salva la qualità umana dell'agire. Si pensi ad es. a certi scambi di partners tra coniugati: ciò può avvenire nel pieno accordo, senza forzare ed ingannare, senza far violenza e in piena libertà e sincerità; e tuttavia con il risultato di rovinare completamente il significato umano dell'unione matrimoniale.

In questi casi, nel contesto americano, si parla di «cool sex», cioè di «sesso freddo», non perché manca la passionalità o il piacere, ma perché viene a far mancare il valore comunicativo tra le persone.

Altrettanto insufficiente, seppure necessario e importante, è un approccio esclusivamente basato sulle *conseguenze* del comportamento a breve o a lungo termine. Si tratta di un approccio che risente dell'incidenza della mentalità pragmatistica anglosassone e della rilevanza della mentalità tecnologica emergente.

Un comportamento è stimato positivamente sulla base di un giudizio di «ponderazione teleologica», cioè di un giudizio volto a valutare se le conseguenze che seguiranno saranno positive per l'individuo, il gruppo o la società.

Ma anche in questo caso è possibile che tutte le conseguenze negative siano evitate senza che tuttavia il comportamento possa essere globalmente considerato umanamente buono.

Infatti noi facciamo spontaneamente la distinzione tra *attività strumentali* e *attività espressive*. La funzionalità e l'efficacia non sono l'unico criterio per giudicare del *valore* dell'azione umana. Anche se sul piano funzionale non c'è niente di negativo (o come si dice: «non c'è niente di male a farlo», «non si fa del male a nessuno»), non vuol dire ancora che tutto è in ordine, o che qualcosa è pienamente accettabile umanamente: e ciò perché manca l'espressività, cioè la qualità umana dell'azione. Così ad es. se una prostituzione ben regolata si considerasse soltanto per le sue conseguenze sarebbe difficile condannarla. Però anche se tutto fosse corretto, completamente in ordine, non giudicheremmo umanamente vali-

da la prostituzione. Abbiamo infatti chiaro che manca qualcosa di essenziale perché si possa parlare di relazione umana valida: manca quella qualità profondamente personale che si «esprime» nella relazione e che diciamo *amore* (anche se magari discuteremo fino alla fine del mondo per definire precisamente cosa esso sia o debba essere).

Del resto a fissarsi esclusivamente sulle conseguenze non è soltanto insufficiente, ma anche *pericoloso*, soprattutto dal punto di vista educativo. Infatti se per un verso un tal modo di vedere può essere indice di realismo e di buon senso, per altro verso può ingenerare un'*etica della paura* o al massimo un'*etica del benessere individuale e collettivo*: un'etica del negativo e della profilassi, ma non un'*etica del positivo, del senso e del significato umano*. Si pensi all'esempio attuale dell'AIDS. Le conseguenze disastrose fanno paura e possono impedire comportamenti considerati non buoni. Ma non costruiscono un «ethos», vale a dire un comportamento libero e umanamente degno, basato sulla convinzione interna e non sulla coercizione esterna o sulla paura. Ciò vale a maggior ragione dal punto di vista cristiano. L'etica cristiana infatti non è un'etica della paura, ma un'etica dell'amore, dell'*agape*.

3.2. *Prospettive formative*

Alla luce di ciò che si è detto finora, è facile intuire quanto sia importante educare alla ricerca *qualitativa* dell'agire umano. La qualità umana di ciò che si pensa e si fa diventa così il corretto *orizzonte di senso* etico-educativo.

A tal fine è importante abituare a porsi due domande:

1) «Quale è il significato pieno, la qualità autenticamente umana di questo agire?»

2) «Dove e come questo significato pieno può o ha le più grandi possibilità di essere realizzato nel miglior modo?»

Infatti il significato umano intravisto non si realizza automaticamente: comporta deliberazione ed impegno.

D'altra parte il comportamento effettivo si dispiega se-

condo gradazioni e sfumature spesso personalissime; può essere più vicino o più lontano dal significato umano pieno, senza per forza essere del tutto inautentico.

Detto ciò in genere, si può considerare in particolare per i comportamenti relazionali e sessuali: amare non è dire soltanto «sì» al «tu», ma anche a quello che ne consegue. Deve perciò preoccuparsi anche dell'espressione e della realizzazione nella realtà. Il «sì» pronunciato in un momento implica la sua estensione in un futuro e la sua incarnazione in una durata reale e in forme concrete: anzi, incarnazione, espressione e tempo ne costituiscono la concreta verifica. Amare è scegliere l'altro nella sua unicità e nella sua totalità individuale, relazionale, contestuale e storica. Se non si scegliesse la persona in questa integralità, l'amore sarebbe un romanticismo astratto. Ma occorre sceglierlo anche nella sua fecondità generativa, sia come capacità procreativa che come capacità educativa.

Peraltro c'è da domandarsi dove e come queste molteplici dimensioni dell'amore umano possono essere realizzati nel miglior modo possibile: è a questo livello che si intravede il significato di una relazione durevole, fedele, unica, aperta responsabilmente alla vita e alla promozione umana comune.

La ricerca volta a dare attuazione concreta a questi significati e possibilità intraviste, mostrerà a chiare note come non esiste niente che ha realmente valore e che si ottenga senza pena. Si capisce cioè che *le cose che valgono la pena, costano pena*. Ma per altro verso si fa esperienza e si sente il sapore di cose non mai del tutto immaginabili prima di provare a realizzarle nel loro valore.

La tenerezza si dimostra in aspetti insospettati e dai risvolti preziosi. E lo stesso saper attendere e saper distendere la relazione nel tempo, mostra tutta la gioia che c'è nel fare strada e crescere insieme (non viene *coitus* da co-ire, cioè da «andare insieme?»). Mentre la fretta di voler «tutto insieme e subito» rischia di far fare come quei turisti americani che in dieci giorni girano per tutta l'Europa vedendo tutto senza ve-

dere niente, o come quegli escursionisti che sono arrivati prima di essere partiti e di aver fatto il viaggio.

È noto come la tradizione morale veda la felicità quale frutto di una vita eticamente impegnata.

4. La ricerca del miglior umano possibile

La prospettiva sopra esposta sembra scontrarsi con la realtà. Essa sembra indicare una mèta per pochi e mostrare una strada difficilmente perseguibile da molti. Dopo e oltre la proclamazione dell'umanità degno, si può ancora dire qualcosa dal punto di vista etico-educativo o non c'è più niente da dire?

Anche l'etica deve uscire da concezioni secondo «il tutto e il niente», «il bianco e il nero». C'è del bene e della qualità nella concretezza dell'errore, dello sbaglio e del peccato. Converrà ricordare che la tradizione tomistica vedeva il peccato più che come «*privatio entis*», come perseguimento di un «*bonum particulare non ordinatum*».

In senso positivo si è fatto notare che l'autenticamente umano è una prospettiva che ammette gradazioni e sfumature, e che consegue a scelte impegnate: è più una mèta verso cui si cammina che un possesso assicurato fin dall'inizio.

In questo senso, mentre si propone a tutti di camminare verso l'umanità desiderabile, sarà d'altra parte da invitare a conseguire il miglior umano possibile.

4.1. Oltre la decolpevolizzazione: la responsabilità per il «minimo etico»

Le scienze umane oggi ci aiutano a capire meglio i molteplici *condizionamenti* del comportamento umano, soprattutto sessuale e relazionale. In modo aggiornato ci dicono gli «*impedimenta libertatis*» dei giovani e degli uomini d'oggi.

Esse ci aiutano inoltre a *situare* meglio l'agire, soprattutto

to durante l'adolescenza e la giovinezza, per eccellenza età della sperimentazione e del «*trial and error*» (= prove ed errori). In tal modo possiamo comprendere meglio certe ambiguità e modi contorti di molti giovani d'oggi; ed in certo senso «scusarli».

Questa *decolpevolizzazione* può essere magari necessaria per es. per non aggravare il peso del comportamento deviante. Ma comporta il rischio di sviluppare una *pastorale della compassione*, che non è più veramente educativa, perché non stimola a prospettive ed impegni di crescita, spingendo ad andare oltre la situazione in cui ci si trova nella direzione dell'umanamente desiderabile.

In una società pluralista e di fronte a programmi di educazione pubblica che per necessità devono rivolgersi in modo laico ad una udienza la più larga possibile (e che perciò danno indicazioni minimaliste nei contenuti e nelle prospettive), dal punto di vista etico-educativo-pastorale rimane l'impegno di offrire *informazioni* esatte e d'altra parte fondate e orientate ad una visione etica integralmente umana. Si veda in questa prospettiva il documento della Conferenza Episcopale degli USA a riguardo dell'AIDS: «*The many faces of Aids*» (1987).

Ciò non significa essere d'accordo con modi comportamentali di fatto o con prospettive etiche tutt'altro che condivisibili umanamente e cristianamente. Ma vuol dire cercare di non aumentare le possibilità di errore e di male; significa evitare mali maggiori; e può forse diventare un modo di aprire a prospettive etiche ampie e autenticamente umane. Al limite si potrebbe considerare come un «*lavorare nell'illecito*», per stimolare la responsabilità personale.

È da convenire infatti che vi sono dei punti sui quali non è questione di scelta ma di obbligo di comportarsi in un certo modo, in quanto questione di giustizia e di rispetto per la vita. Così ad es. chi ha relazioni sessuali ha il dovere minimo, ma assoluto, di sapere quello che fa e di responsabilizzarsi rispetto ad una eventuale gravidanza (perché un figlio o una figlia hanno il diritto di nascere in un contesto di amore stabile

e hanno il diritto di crescere e di avere una buona educazione).

4.2. *La necessità di un'etica per la crescita*

Se quindi un'educazione alla responsabilità del «minimo etico» è assolutamente necessaria, essa d'altra parte è da sola insufficiente. Occorre almeno insinuare, e per quanto è possibile sviluppare, un'etica di crescita, o meglio un'*etica per la crescita*.

Dal punto di vista educativo ciò significa lavorare nel più o meno umano in situazioni e con persone che non vivono secondo modi sufficientemente o adeguatamente umane per i nostri modi di vedere. A questo scopo sono senza dubbio da sviluppare *imperativi di crescita*.

Ma anche in questo caso, più che partire dalle norme, occorre anzitutto un lavoro educativo di dialogo e di riflessione, attorno a domande di significato e di senso o più concretamente riguardanti la qualità pienamente umana dell'agire individuale, interpersonale e collettivo. E secondariamente c'è da ricercare in forma dialogica le condizioni minimali perché si diano comportamenti qualitativamente validi umanamente. A seguito di questo lavoro si potrà arrivare a *regole orientative*, che saranno valide ma calibrate sulle persone e cariche di una spinta dinamica a crescere.

5. Conclusione

Procedere secondo un simile modello evita per un verso l'estremo dell'autoritarismo, che produce *a priori* atteggiamenti di chiusura e che per lo più ha l'effetto di rinforzare i pregiudizi; e per altro verso evita l'altro estremo: quello del soggettivismo etico, spesso vittima del più piatto conformismo sociologista o del capriccio impulsivo individuale o, nel migliore dei casi, frutto di una libertà non ancora sperimenta-

ta e per lo più ridotta a scelta soggettiva indiscriminata senza alcun orientamento di valore che la qualifichi.

D'altra parte un tale modello etico-educativo non elimina le durezze connesse con l'impegno educativo concreto. Educare è un'arte difficile per diversi motivi; ma certo anche perché si ha da trovare un buon equilibrio tra finalità e realtà, tra l'umanamente desiderabile e il miglior umano possibile e realmente raggiungibile.

Per dirla in termini salesiani, si ha da vivere nell'interferenza tra *assistenza* (vale a dire stando con i giovani, là dove si trovano) e *preventività* (vista in termini positivi di prospettiva dell'ulteriore e del qualitativamente più umano possibile e desiderabile).

Per questo si vorrebbe concludere con un apologo, con un sogno. Don Bosco ci ha abituato al genere letterario dei sogni per manifestare ed esprimere aspirazioni e prospettive educative di fondo.

Qui si riprende in qualche modo il famoso sogno dei nove anni e il sogno che don Bosco raccontò ai suoi giovani collaboratori, pensando al futuro della sua missione e all'eventualità di una loro aggregazione in una congregazione per i giovani, riportato nel settimo volume delle *Memorie Biografiche*, alle pp. 336-337.

Un uomo fa un'escursione in montagna con dei giovani. Egli va in testa al gruppo, come un capo, e punta, spedito, con entusiasmo e forza, verso la cima. Dopo un'ora guarda indietro e si accorge che una metà del gruppo è rimasta indietro, ma l'altra metà dei giovani è ancora con lui. Li incoraggia un istante a non desistere e poi via, di nuovo, verso la cima. Dopo un'altra ora, di nuovo guarda indietro e constata che il gruppo si è ulteriormente assottigliato. Ma si va avanti. Quando è ormai vicino alle cime guarda di nuovo indietro... e si ritrova solo! È sul punto di scoraggiarsi, ma gli appare la Madonna che gli dice: «Ritorna indietro dai più deboli, dai primi che si sono staccati. Mettiti al loro ritmo, non dietro di loro, sempre con la prospettiva della cima ben chiara. Ti oc-

corre molta pazienza e senso di accettazione. Forse parecchi o molti non raggiungeranno il luogo verso cui tu puntavi, perché non hanno le scarpe per la montagna, perché han dimenticato di prendere le necessarie previdenze che pur avevi raccomandato, perché non vi siete capiti, perché non sono allenati abbastanza, perché...

Marciando insieme ti capiranno meglio e tu potrai aiutarli a raggiungere un punto almeno un po' più vicino alla cima. I migliori, spronati da te, procederanno e andranno avanti da soli. Sono i più deboli e i meno fortunati che meritano la tua assistenza e la tua azione previdente.

Fatti coraggio. E va!».

Forse un tale incoraggiamento ci tirerà sù e ci farà svegliare.

Ma forse allora si potrà sperimentare di nuovo la gioia di riprendere *nella realtà* la marcia *incontro al luogo* verso cui si cammina *con i giovani*.